

STOWARZYSZENIE „OTWARTA RZECZPOSPOLITA”

PROGRAM „SZKOŁA OTWARTOŚCI”

**WYNIKI
MONITORINGU PODRĘCZNIKÓW
GIMNAZJALNYCH DO
JĘZYKA POLSKIEGO
HISTORII,
I WIEDZY O SPOŁECZEŃSTWIE
(WYCHOWANIE OBYWATELSKIE
I WYCHOWANIE DO ŻYCIA W RODZINIE)
Z PERSPEKTYWY
ZAWRTEGO W NICH OBARZU MNIEJSZOŚCI
ETNICZNYCH, RELIGIJNYCH I INNYCH**

Pod red. Tomasza Żukowskiego

WARSZAWA 2004

Spis treści:

MAGDALENA KOWALSKA

Sprawozdanie z badania gimnazjalnych podręczników do języka polskiego	4
--	----------

MACIEJ GÓRNY

Sprawozdanie z badania gimnazjalnych podręczników do historii	19
Opracowanie dydaktyczne	20
Zakres materiału	23
Obraz wspólnoty kulturowej, społecznej i politycznej	25

KATRZYNA CHMIELEWSKA

Sprawozdanie z badania gimnazjalnych podręczników do wychowania obywatelskiego	30
Naród, państwo, obywatel	30
1. Definicja narodu	30
2. Obywatel	32
3. Model patriotyzmu	33
Tożsamość narodowa	35
1. Pojęcie tożsamości, świadomości narodowej i narodowości	35
2. Wielokrotna przynależność narodowa	38
3. Perspektywa etnicznej większości	38
4. Nacjonalizm	40
5. Zawieszenie identyfikacji narodowej	42
Mniejszości	45
1. Obraz mniejszości	45
2. Informacje o mniejszościach	46
3. Tolerancja	46
4. Stereotypy narodowe. Dyskryminacja	47
5. Imigracja	50

Demokracja i prawa człowieka	50
1. Demokracja	50
2. Prawa człowieka	51
Lista przebadanych podręczników i odpowiadających im w tekście skrótów	53

KATARZYNA CHMIELEWSKA

Sprawozdanie z badania gimnazjalnych podręczników z wychowania do życia w rodzinie	54
1. Rzeczowość informacji	56
2. Różnorodność modeli życia uczuciowego i seksualnego. Wizja rodziny	60
3. Role płci, stereotypy płciowe, zadania w rodzinie	62
4. Obraz mniejszości seksualnych	64
5. Aksjologia	66
6. Prawa dzieci	67
Lista gimnazjalnych podręczników do wychowania do życia w rodzinie i odpowiadających im skrótów	68

KATARZYNA CHMIELEWSKA

TOMASZ ŻUKOWSKI

Ministerialne podstawy programowe przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie	70
Integralna wizja osoby	70
Zakazywać i straszyć	72
Antykoncepcja na cenzurowanym	74
Stereotypy	78

TOMASZ ŻUKOWSKI

Życzliwość czy prawa? Tolerancja w szkole republikańskiej	82
--	----

Sprawozdanie z badania gimnazjalnych podręczników do języka polskiego

Magdalena Kowalska

Tekst niniejszy jest podsumowaniem pracy zespołu recenzentów (Witold Głowacki, Justyna Górny, Katarzyna Nadana, Przemysław Pietrzak, Magdalena Kowalska). Pragnę omówić kilka zagadnień, które w trakcie naszej pracy okazały się najbardziej problematyczne. Muszę zaznaczyć, że jeśli więcej tu będzie o wadach niż zaletach podręczników, to dlatego, że tam, gdzie wszyscy się zgadzamy, nie ma już nad czym dyskutować. A wszyscy zgadzają się co do tego, że w podręcznikach szkolnych nie powinny pojawiać się poglądy ksenofobiczne, nacjonalistyczne czy rasistowskie. Ale nie tylko to. W większości podręczników problematyka inności, tolerancji i stereotypów jest obecna i wyraźnie widać zmianę, jaka zaszła pod tym względem od 1989 roku.

1.

W badanych przez nas podręcznikach widać, że metody uczenia tolerancji i unikania stereotypów w myśleniu o świecie mogą być bardzo rozmaite. Wyodrębniłam trzy takie sposoby i powiem krótko o każdym z nich.

Pierwszy to formułowanie problemu wprost i wyjaśnianie pojęć. Autorzy podręcznika wyd. Stentor zamieszczają definicje słów „stereotyp”, „antysemityzm”, „holocaust” oraz tekst Kołakowskiego *O stereotypach narodowych* w rozdziale poświęconym kulturze żydowskiej. W podręczniku wyd. Juka poświęcono tym zagadnieniom nieco mniej miejsca, ale pojęcie stereotypu pojawia się w rozdziale dotyczącym kultury i tradycji chłopów jako warstwy społecznej. W jednym z poleceń czytamy: „Sprawdź w słowniku, co to jest stereotyp; opisz przedstawiony w tekście stereotyp chłopą; na przykładzie stereotypu chłopą udowodnij, że stereotypy mogą być krzywdzące.” W podręczniku wyd. Znak pojęcie to pojawia raz w rozdziale o Cyganach, w którym mowa jest o uprzedzeniach etnicznych i o złu, które może z nich wynikać, raz przy okazji omawiania tekstu Prokopiusza z Cezarei z VI w. n.e. dotyczącego Słowian i uznanego przez autorów za niesprawiedliwy i opierający się na stereotypach. Zdarza się jednak, że kontekst, w którym zaprezentowany został

problem stereotypów, może prowadzić do ich utrwalania, a nie podważania. Na przykład w podręczniku Znak autorzy cytują znane, stereotypowe opinie na temat Polaków i proszą uczniów o dyskusję: „Z którymi twierdzeniami się zgadzasz? Które twoim zdaniem są krzywdzące?” Pytanie nie pozostawia pola na refleksję, że niektóre z przytoczonych opinii świadczą o zbyt wygórowanym mniemaniu Polaków o sobie, co więcej, wynika z niego pośrednio, że stereotypy krzywdzą głównie Polaków. Jesteśmy zatem przy kolejnym, tym razem już niezwyfikowanym stereotypie. Podobnie pojęcie tolerancji w pierwszym tomie podręcznika WSiP pojawia się co prawda we fragmencie z autentycznej szkolnej gazetki, ale wartościowane jest zdecydowanie negatywnie i postawione w fałszywym świetle: „Bycie tolerancyjnym przypomina czasem drogę przez mękę. Czy dożyjemy kiedyś czasów, gdy sposobem na życie stanie się sympatia wobec bliźniego nie dlatego, że jest jakiegoś koloru albo wyznaje inną religię, ale ponieważ jest uczciwy, życzliwy i dobrze wychowany? Czy w ramach tolerancji pozwolą nam być choć troszkę nietolerancyjni?” Rozumiemy, że jest to krytyka przesadnego przywiązania do poprawności politycznej. A jednak po pierwsze, w Polsce chyba nie jest ono bynajmniej przesadne, po drugie natomiast, tak powierzchowna krytyka tej idei nie została zrównoważona opisem racji, dla których idea ta powstała. Najlepsze jak się wydaje jest wyodrębnienie problematyki tolerancji w osobnym rozdziale. W takim ujęciu pojęcia te nie zostają przypisane do jednej tylko kategorii ludzi: Żydów, chłopów bądź Polaków. Tak postąpili autorzy podręcznika wyd. Nowa Era (kl.2,cz.2), który zawiera rozdział „Stereotypy i uprzedzenia”, gdzie znalazł się fragment *Traktatu o tolerancji* Woltera i wyjaśnienia psychologa społecznego Elliota Aronsona o stereotypach i uprzedzeniach. Podobną strategię zastosowano w podręczniku wyd. Innowacje (kl. 2). W rozdziale „Inny, obcy, wróg?” autorka zamieściła m.in. mini-wykład Kołakowskiego *O stereotypach narodowych* i fragmenty *Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela*. Podręcznik wyd. Nowa Era zamieszcza też tekst Kapuścińskiego, poświęcony problemowi ludobójstwa, w którym autor zwraca uwagę na mechanizm wynajdywania „innego” i czynienia z niego obiektu nienawiści. Autorka podręcznika kładzie nacisk na ten problem w pytaniach i poleceniach do tekstu. Trzeba jednak zauważyć, że w wielu podręcznikach w ogóle nie podjęto tego tematu wprost.

Drugim sposobem jest zamieszczanie takich utworów, które po pierwsze dają okazję do dyskusji na temat tolerancji, po drugie umożliwiają uczniom skonfrontowanie utrwalonych w ich świadomości klisz z faktami, wzbogacają ich wiedzę, zmuszają do własnych przemyśleń. W podręczniku wyd. Stentor autorzy w

tekście wprowadzającym do reportaży Kapuścińskiego piszą: „Są wszędzie także wśród nas ludzie głupi. Traktują z pogardą to, czego nie znają. Od pogardy tylko krok do nienawiści i prześladowań. Zanim sformułujemy własne poglądy na temat innych narodów, warto dowiedzieć się jak najwięcej od osób, które życie tych narodów poznały z bliska.” W tym samym podręczniku znajdujemy znakomicie opracowany rozdział pt.: „Świat jest jeden, narodów wiele”. Oprócz wspomnianego wcześniej wykładu Kołakowskiego o stereotypach narodowych i definicji stereotypu zawiera on teksty pisarzy związanych z kulturą żydowską: obok powtarzających się w wielu podręcznikach fragmentów prozy Singera i Hanny Krall, jest jeszcze fragment Księgi raju *Icika Mangera*, wszystko to opatrzone przypisami wyjaśniającymi słowa związane z tradycją żydowską. Wiersz Szymborskiej *Nienawiść* i krótki urywek rozmowy z księdzem Tischnerem o niszczącej sile nienawiści dają możliwość dyskusji na temat mechanizmów, które prowadzą do powstawania krzywdzących stereotypów. Wiele pytań i pleceń do tekstów wymaga od uczniów zdobywania na własną rękę wiedzy na temat sytuacji Żydów w Polsce. Kolejne dwa krótsze nieco rozdziały poświęcone są Cyganom (tu fragmenty poezji cygańskiej poetki Papuszy i znowu pytania zachęcające do samodzielnego zdobywania wiedzy na temat tej kultury), potem natomiast pojawiają się reportaże Kapuścińskiego o Afryce. W podręczniku wyd. Nowa Era we wspomnianym rozdziale o stereotypach i uprzedzeniach znajdujemy opowiadanie *Mendel Gdański*, które pokazuje zarówno obraz przyjaznego współżycia Polaków i Żydów w jednym mieście, jak i zło wynikające z bezzasadnej nienawiści do innych. W poleceniu pod tekstem autorka zachęca uczniów, żeby dowiedzieli się „jakie narodowości zamieszkiwały tereny dawnej Polski”, podali „przykłady dobrych kontaktów między Polakami i przedstawicielami innych narodowości, a także nieporozumień i konfliktów narodowościowych, które zdarzały się w przeszłości”. Podręcznik jako jeden z nielicznych dotyka więc problemu antysemityzmu w Polsce. Problem współżycia Żydów i Polaków pojawia się też w kontekście Holocaustu. Temat jest starannie opracowany, opatrzone licznymi komentarzami historycznymi, reprezentowany przez takie teksty jak fragment *Pamiętnika* Korczaka, wiersz Szymborskiej *Jeszcze*, opowiadanie Hanny Krall, *Pola*. Szczególnie ostatni tekst porusza problem postaw rozmaitych grup społecznych i jednostek wobec zagłady Żydów, choć jest raczej przykładem pozytywnym i może brakuje dla niego przeciwwagi, co uczyniłoby dyskusję bardziej obiektywną. Konieczność tolerancji dla inności i nieulegania stereotypom wiąże się nie tylko z mniejszościami etnicznymi i religijnymi, ale i problemem traktowania ludzi nieuleczalnie chorych, niepełnosprawnych i osób

z powodów ekonomicznych żyjących na marginesie społeczeństwa. W wielu podręcznikach autorzy zamieszczają teksty mówiące o tych kwestiach a także o ludziach, którzy poświęcają życie na pomaganie innym.

Samo zamieszczanie tekstów dających okazję do rozmowy o tolerancji czy stereotypach nie wystarcza. Ważne, aby były one opatrzone przypisami i wyjaśnieniami oraz pytaniami i poleceniami wymagającymi od uczniów zdobywania wiedzy na temat różnych narodowości żyjących w Polsce kiedyś i dziś, na temat relacji – nie zawsze dobrych – między przedstawicielami różnych narodowości zamieszkujących ziemie polskie. Tymczasem zdarza się, że autorzy podręczników nie wykorzystują okazji, jakie zamieszczone przez nich teksty dają do rozmowy o tolerancji lub problemach narodowościowych i religijnych, a w pytaniami i poleceniach pomijają tę problematykę, choć sam tekst ją podsuwa. Prawie zawsze taką niewykorzystaną okazją są fragmenty *Pana Tadeusza*, w których pojawia się postać Jankiela, Żyda i polskiego patrioty. W podręczniku Znak (II) w prezentowanych tekstach kilka razy pojawiają się wątki związane z innymi tradycjami czy religiami, autorzy jednak nie podejmują ich w pytaniami i poleceniach. W opowiadaniu Włodzimierza Paźniewskiego pt. *Trzy słowa* słowa „Allah”, „Mekka” nie zostały opatrzone przypisem wyjaśniającym, z jaką kulturą się wiążą. W podręczniku wyd. Oświata autorki zamieściły fragment książki Katherine Paterson *Wielka Gilly* wybrany z pewnością bardziej dla walorów wychowawczych niż artystycznych. Fabuła tego urywka osnuta jest wokół nieprzyjemnego, rasistowskiego żartu uczennicy wobec nauczycielki – Murzynki. Także reakcja obrażonej nie jest dobrym wzorem zachowania. Nigdzie – ani w cytowanym fragmencie opowiadania, ani w pytaniami do tekstu – nie pojawia się propozycja refleksji nad zachowaniem uczennicy. W innych podręcznikach także zdarza się, że autorzy nie dystansują się do stereotypów i uprzedzeń, które pojawiają się w zamieszczanych przez nich utworach. Jeden z podręczników zamieszcza np. wiersz Kornela Makuszyńskiego *Rozmowa z zegarem* (1) powielający antysemicki stereotyp Żyda-lichwiarza i pozostawia ten wątek bez rozwinięcia, co może prowadzić do utrwalenia się takiego stereotypu wśród uczniów. Zdarza się wreszcie, że teksty stanowiące dobrą okazję do rozmowy o tolerancji umieszczone są w kontekście, który wypacza ich sens. Najbardziej wyrazistym tego przykładem jest fragment prozy Hanny Krall zamieszczony w jednym z podręczników: „Pokazywali w telewizji Krystynę Krahełską (...) pisała wiersze, śpiewała dumki i ginęła w warszawskim powstaniu wśród słoneczników (...) upięła sobie z tyłu te długie jasne włosy. Napisała *Hej chłopcy bagnety na broń*, opatrzyła rannego i pobiegła w słońcu. Cóż to za piękne życie i

piękna śmierć. Prawdziwie estetyczna śmierć. Tylko tak należy umierać. Ale tak żyją i umierają piękni i jaśni ludzie. Czarni i brzydcy żyją i umierają nieefektownie w strachu i w ciemności.” Jest to fragment *Zdążyć przed Panem Bogiem*. Ci „czarni i brzydcy ludzie umierający nieefektownie” to Żydzi ginący w getcie i w komorach gazowych. Autorzy zaś zamieszczają ten fragment wśród tekstów opiewających piękno umierania za ojczyznę i dodają pytanie: „Jak umierają bohaterowie? Odpowiedz na podstawie tego fragmentu i tekstów opisujących śmierć rycerzy”. Takie wykorzystanie cytatu wypacza ostrą i gorzką refleksję pisarki nad odmiennym losem Żydów i Polaków w czasie II wojny. (3)

Trzeci ze sposobów uczenia tolerancji polega wreszcie na podsuwaniu uczniom narzędzi do samodzielnego radzenia sobie ze stereotypami, a więc na uczeniu otwartości na poglądy i odmienne postawy innych ludzi, dążeniu do tego, by uczniowie kształcili umiejętność samodzielnego myślenia i by mieli krytyczny stosunek do odbieranych z otoczenia komunikatów, a jednocześnie by przyjmowali postawę otwartą i życzliwą wobec innych. Myślenie stereotypami wiąże się z bezkrytycznym i biernym przyjmowaniem tego, co się słyszy i czyta. Ważne jest więc prowokowanie ucznia, by odnosił wartości i treści, które znajduje w tekstach literackich, do własnej rzeczywistości, by wiedział, że poprzez kulturę i tradycję ma do czynienia z problemami i dylematami żywych ludzi. Tak na przykład w jednym z podręczników po zacytowaniu fragmentów przemówienia Becka z maja 1939 i Starzyńskiego z września 1939 autorki pytają: „Jakie uczucia budzą w tobie słowa o honorze narodu i wielkości walczącej stolicy?”. Zamiast dawać gotowe odpowiedzi i gotowe oceny takich czy innych zachowań, dobrze jest zestawiać różne punkty widzenia na tę samą sprawę, by uczeń wiedział, że musi opierając się na różnych opiniach sam znaleźć odpowiedź na trudne pytania, a także szanować zdanie innych. Dobrze wreszcie, gdy autorzy starają się zmusić ucznia do zastanowienia nad stosunkiem autora do przedstawianej rzeczywistości. W jednym z podręczników na przykład pod tekstem *Mojej piosnki* Norwida i *Arii z kurantem* Lechonia, padają pytania: „Czy Polska w obu wierszach jest, twoim zdaniem, przedstawiona zgodnie z rzeczywistością czy wyidealizowana?”; te same utwory pojawiają się jednak w wielu innych podręcznikach bez zaznaczenia dystansu. Ważny jest więc sam sposób formułowania pytań i poleceń. Są podręczniki, gdzie zbyt często padają sformułowania w rodzaju: „Udowodnij, że...”; „Wykaż, że intencją autora było...”; „W formie wypracowania uzasadnij pogląd, że...”. W ten sposób uczeń przyzwyczaja się podążać tropem czyjegoś myślenia, a nie myśleć samodzielnie, uczy się odgadywać intencje autora, a nie szukać w tekście tego, co jest dla niego samego ważne, z czym się zgadza lub nie.

2.

W drugiej części omówienia postaram się przedstawić zagadnienia, przy których, jak wynika z badanych przez nas podręczników, najtrudniej jest uniknąć stereotypów i uproszczeń. Będę musiała pominąć dwa ważne kwestie – stereotypy płci oraz obraz rodziny – chcę jednak pokrótce zaznaczyć, jak przedstawiają się one w podręcznikach. Badane przez nas książki prezentują całą gamę postaw, od opowiadania, gdzie niegrzeczna dziewczynka nie chce uprasować bratu koszuli, mama spędza dzień w kuchni a tata w pracy, po teksty, gdzie autorzy wprost poruszają problem feminizmu i emancypacji kobiet. Rodzina bywa przedstawiana z różnych perspektyw, jako obszar bezpieczeństwa z jednej strony, ale także jako miejsce konfliktów i patologii. Wiele podręczników przedstawia jednak rodzinę tylko w idealnej postaci nie biorąc pod uwagę, że doświadczenie życiowe większości uczniów zapewne odbiega od tego ideału. Ów jednorodny i wyidealizowany obraz rodziny wydaje się ważny w kontekście treści podręczników do wychowania do życia w rodzinie, które z reguły prezentują rodzinę w katolickiej perspektywie.

Skupię się na trzech powiązanych ze sobą problemach – tradycji, patriotyzmie i religii.

Na tradycję w większości podręczników składają się po pierwsze święta katolickie, po drugie kultura szlachecka i ziemiańska oraz ewentualnie – jeżeli nie poświęcono temu osobnego rozdziału – patriotyzm i tradycja narodowo-wyzwoleńcza. Takie rozumienie tradycji wydaje się zbyt uproszczone i jednolite. Można oczywiście wysunąć argument, że z taką właśnie tradycją utożsamia się większość Polaków. Są jednak powody, dla których warto wyjść poza ten model. Po pierwsze, dzisiejsza jednolitość etniczna i religijna Polski wynika w dużej części z tragicznych wydarzeń historycznych XX wieku, dlatego nie warto tak łatwo się z nią godzić i bezrefleksyjnie akceptować tego stanu rzeczy. Po drugie, jeśli Polska będzie nadal dążyła do zjednoczenia się z Europą, umiejętność dialogu z tym, co inne, może się okazać bardzo przydatna. Po trzecie, nawet jeśli tylko bardzo mała część społeczeństwa zna z domu inne tradycje (a są przecież w Polsce osoby związane z innymi wyznaniem, całkowicie niereligijne bądź mające jedno lub oboje rodziców innej narodowości), to jest to już wystarczający argument, by i dla nich znaleźć miejsce w tradycji polskiej. Po czwarte, wreszcie można pokazać różnicowanie nawet w ramach tego monolitycznego modelu polsko-katolickiego: różne sposoby obchodzenia świąt i różne tradycje rodzinne. Tymczasem jednostronne rozumienie

tradycji prowadzi do tego, że nawet podręczniki, które jak wcześniej mówiłam, starają się zaprezentować uczniom inne tradycje niż polsko-katolicka, zamieszczają je w osobnych rozdziałach jako nie-nasze, egzotyczne i obce, a w części poświęconej tradycji czy polskości prezentują ten sam, jednolity model. Brakuje przede wszystkim pokazania bogactwa i różnorodności tradycji, tego, jak kulturze polskiej ścierają się wpływy różnych religii czy światopoglądów, a da się to pokazać na przykładzie pisarzy polskich żydowskiego pochodzenia, pisarzy, którzy czują się Polakami i Ukraińcami, Polakami i Litwinami jednocześnie – weźmy dla przykładu Mickiewicza czy Miłosa – można zamieszczać fragmenty esejów Vincenza czy Stempowskiego. Brakuje także informacji o zróżnicowaniu środowiska żydowskiego w Polsce, o asymilacji, niejednoznacznej tożsamości narodowej, niewiele też mówi się o problemie antysemityzmu. O ile zresztą temat Żydów i judaizmu pojawia się w wielu podręcznikach, o tyle bardzo rzadko autorzy poświęcają miejsce innym wyznaniom chrześcijańskim niż katolickie. (2) Dość nieprzyjemny jest też fakt, że wielu autorów pisząc o Żydach i ich tradycji używa czasu przeszłego, nie biorąc pod uwagę, że choć jest ich o wiele mniej niż kiedyś, to jednak są i mogą uczyć się z tego właśnie podręcznika. Oto kilka przykładów. W podręczniku wyd. Znak autorzy tradycje polskie przedstawiają w dziale „Z orłem w koronie”, zaś rozdział poświęcony tradycji żydowskiej i Cyganom tytułują „Pogranicza” i poprzez ten termin wyraźnie rozumieją marginalność, a nie miejsce pograniczne między dwiema równorzędnymi kulturami, miejsce przenikania się pewnych wpływów. Ten sztuczny podział uderza tym bardziej, że z rozdziałem „Pogranicza” bezpośrednio sąsiadują fragmenty utworów pisarzy pochodzenia żydowskiego m.in. Brunona Schulza, który został tym samym uznany za pisarza polskiego, nie mającego z tym pograniczem nic wspólnego. W podręczniku Aliny Kowalczykowej i Krzysztofa Mrowcewicza wyd. Stentor, choć autorzy w osobnym rozdziale prezentują inne kultury (żydowską, cygańską, a także reportaże Kapuścińskiego z Afryki), to jednak w tym samym rozdziale zwracają uwagę na współistnienie tych tradycji na ziemiach polskich, na to, co łączy je z tradycją polską. I pod tym względem podręcznik ten wybija się na tle innych, a jednak rozdziały o tolerancji wydają się stać w sprzeczności z fragmentami o tradycji. Rozdziały „Tradycja czyli historia żywa” (I klasa), „Tradycja czyli wybór z przeszłości” (III klasa) zostały opracowane niezwykle jednostronnie. Historią żywą okazuje się tradycja rycerska, jej bowiem dotyczą wszystkie teksty w tym rozdziale. We wstępie do rozdziału „Tradycja czyli wybór z przeszłości” autorzy bardzo słusznie piszą: „Tradycję tworzą idee i wartości, które z przeszłości czerpiemy i rozwijamy. (...) Tradycję

kształtują ludzie.” Jak, tego się niestety nie można dowiedzieć, autorzy proponują bowiem już gotowy i niezmienny model tradycji. Próbę zestawienia różnorodnych tradycji w jednym rozdziale na równych prawach podjęły Janina Dietrich i Alicja Zacharska w podręczniku wyd. Oświata, ale też nie w rozdziale o tradycji, ale w rozdziale „Radość świętowania”. Mamy tu fragment *Doliny Issy* o Bożym Narodzeniu na Litwie, fragment scenariusza filmu *Fanny i Aleksander* Bergmana wprowadzający czytelnika w zupełnie inne tradycje bożonarodzeniowe, wreszcie fragment prozy Singera *Wieczór chanukowy w moim rodzinnym domu*. Z takiego zestawienia tekstów wynika nie tyle „życzliwy”, co „równouprawniający” stosunek do tego, co inne. W podręczniku wyd. Juka znajdujemy z kolei wartą uwagi próbę wyjścia poza ograniczanie tradycji polskiej do tradycji szlacheckiej. Odpowiedni dział zatytułowano: „Wiwat wszystkie stany” i rzeczywiście przedstawia on kolejno stan rycerski, szlachecki, mieszczański, chłopski, duchowny a także inteligencję. Na koniec zaś zamieszczono dział „Na marginesie”, w którym są dwa teksty o wiedzmach. Co prawda w ten sposób wskazuje się na istnienie czegoś takiego jak grupy istniejące poza nawiasem społeczeństwa, szkoda jednak że autorzy nie zwracają uwagi na inne jeszcze, mniej egzotyczne dla nas dzisiaj, grupy podlegające wykluczeniu. W podręczniku Teresy Michałkiewicz wyd. Nowa Era znowu cały rozdział o obrzędach i świętach dotyczy tylko świąt katolickich, a polskość jest zaprezentowana w dziale „Polaków portret własny” jako portret Sarmaty (i to ujęty, zwłaszcza na tle innych części tego podręcznika, bardzo płytko), uzupełniony obrazem świąt religijnych i polskiej martyrologii. Mimo że następna część podręcznika poświęca wiele uwagi Żydom w Polsce i ich kulturze, może lepiej byłoby powiedzieć o nich więcej właśnie w rozdziale o tradycji i o polskości, tyle że szerzej pojętej. W podręczniku tym można znaleźć także warte uwagi rozwiązanie. Dużo głębiej ukazała autorka bohaterów narodowych legend takich jak Rejtan i Ordon. W kilku pytaniach i poleceniach każe uczniom zastanowić się nad tym, przy pomocy jakich mechanizmów kształtują się legendy narodowe, jaką wartość może mieć legenda, o której wiadomo, że nie jest zgodna z rzeczywistością. Takie podejście prowokuje uczniów do myślenia nad polską historią. Na zakończenie rozdziału pojawiają się dwa eseje będące pewnym odciążeniem, próbą pokazania, czym jest polskość, od innej strony i z bardziej współczesnej perspektywy: tekst Adama Krzemińskiego *Kto ty jesteś* i Krzysztofa Zanussiego *Polskie jest różne*. Krzemiński zastanawia się, jaka ma być tożsamość młodego Polaka w otwartej Europie, na czym może ją budować. „Wydobywać powinniśmy na wierzch raczej naszą europejskość niż narodowość, umiejętność współzycia i współpracy z innymi a

nie machania szabelką, słusznych i niesłusznych walk i mesjanistycznych cierpień”. Zanussi pisze, że „jeśli lubię pewne postawy, pewien styl zachowań (...) to wtedy wołam: To jest polskie i to jest moja Polska! (...) Są przecież ludzie, którzy z tej Polski wybrali inne elementy i musimy jakoś ze sobą żyć razem”. Dobrze, że te teksty zamieszczono, szkoda, że ich omówieniu poświęcono tak mało miejsca, szkoda też, że nie dowiadujemy się, jaka może być ta inna propozycja polskości. Skąd uczeń ma czerpać wzory dobrego „współżycia z innymi” i gdzie szukać „innych elementów polskości”, skoro wszystkie pozostałe utwory w tym dziale przedstawiały mu polskość jako „machanie szabelką” i historię męczeńskich walk, a polską tradycję jako katolickie święta. Tymczasem właśnie te dwa teksty mogłyby być próbą wyjścia do pokazania tradycji nie jako raz na zawsze utrwalonej i niezmiennej całości, przekazywanej z pokolenia na pokolenie, lecz tradycji w procesie jej powstawania z konfrontacji różnych interpretacji naszej historii i związanych z tym indywidualnych światopoglądowych wyborów. Nie trzeba rezygnować z Paska i z Sienkiewicza, można po prostu zamieścić obok na przykład fragmenty *Dziennika* Gombrowicza, obok pieśni żołnierskich i patriotycznych wiersze Białoszewskiego i Bursy. Żeby osiągnąć taki cel, trzeba zestawić te utwory na równych prawach, a nie sprowadzać je do kpiny czy karykatury. Tymczasem np. podręcznik wyd. Rożak co prawda w dziale „Polonia” obok pieśni powstańczych, legionowych i żołnierskich zamieszcza rozdział zachęcający do refleksji pt.: „Czy było warto”, tyle że z zestawienia tekstów i ich opracowania wynika jasna odpowiedź, że było warto. Zabawne są zwłaszcza polecenia do utworu Gałczyńskiego (3): „Napisz co sądzi poeta (...) na temat charakteru narodowego Polaków”; „Spróbuj na podstawie wiedzy o literaturze i historii polskiej umotywić ją i swoją opinię”. Pytania do tego utworu i do wiersza Białoszewskiego *Kłapa* nie zwracają uwagi uczniów na to, czemu przytaczani poeci tak naprawdę się przeciwstawiają.

Tradycję w procesie kształtowania a nie jako gotowy do eksploatacji wytwór przekazuje uczniom podręcznik opracowany przez PWN. Nie będę mówić o nim dużo, gdyż został opracowany wedle zupełnie innych zasad niż pozostałe i omówieniu go trzeba by poświęcić dużo miejsca. Nie ma tam w każdym razie osobnego rozdziału poświęconego tradycji, bo też materiał jest uporządkowany nie problemowo, lecz chronologicznie, ale swoje rozumienie tradycji uczeń może kształtować w trakcie lektury książki, poznając i konfrontując ze sobą zmieniające się tradycje, normy i wartości kolejnych epok. Warto szukać różnych sposobów mówienia o przenikaniu się kultur, o pisarzach poczuwających się do różnych kultur czy różnych narodowości. Dlatego dobrze może

wspominać w notkach biograficznych pisarzy o ich żydowskim (albo innym) pochodzeniu. Wtedy właśnie zwraca się uwagę to, co łączy kultury a nie na to, co dzieli. Co prawda w drugim tomie podręcznika WSiP w notce biograficznej Tuwima znajdujemy następujące zdanie: „Nie ukrywał swego żydowskiego pochodzenia”, co – z pewnością wbrew intencji autora – brzmi to tak, jak gdyby żydowskie pochodzenie było czymś bardzo wstydlwym. Niektóre podręczniki piszą jednak po prostu – „pisarz pochodzenia żydowskiego”. Niestety rzadko autorzy podręczników poświęcają uwagę innym wyznaniom chrześcijańskim niż katolickie. Znajduje na to miejsce podręcznik wyd. Innowacje (III), gdzie autorka zamieściła pieśń wiernych Polskiego Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego *Boże wielki...* i opatrzyła notką informacyjną na temat tego odłamu chrześcijaństwa i zdjęciem kościoła ewangelicko-augsburskiego w Warszawie. Zdjęcie cerkwi w Warszawie znajdujemy też w podręczniku wyd. Nowa Era w rozdziale „Doskonałość budowniczych” obok zdjęć piramidy i meczetu.

W większości podręczników z tradycją wiąże się problem patriotyzmu, który zbyt często sprowadza się do przelewania krwi za ojczyznę, obrony kraju przed najeźdźcą, tęsknoty za krajem na wygnaniu, trudność zaś sprawia znalezienie bardziej pozytywnej interpretacji tego pojęcia. Podręcznik wyd. Stentor definiuje je tak: „Patriotyzm to poświęcanie życia za ojczyznę, ale nie tylko na tym polega kochanie. Kochanie to także pamięć i tęsknota”. W innym miejscu pojawia się pogląd, że patriotyzm to przelewanie krwi za ojczyznę, tęsknota za krajem i wreszcie wiara chrześcijańska. Jeden z podrozdziałów zatytułowany jest nawet „Bóg i ojczyzna”, i znajdujemy w nim pełną akceptację utożsamiania polskości z katolicyzmem, bez żadnej próby pokazania, do jakich skutków może to prowadzić. Miłość do własnej ojczyzny nie musi z konieczności łączyć się z niechęcią do ojczyzn innych ludzi. Tymczasem poza takie rozumienie patriotyzmu bardzo trudno wyjść, nawet autorom takich podręczników, które kładą nacisk na problem tolerancji. W podręczniku wyd. Stentor w opracowaniu fragmentu „Wiernej rzeki” autorzy pytają: „Jakimi motywami kierują się występujący w tekście Polacy?”; „Wybierz z tekstu informacje o wyglądzie i zachowaniach Rosjan. Jacy są, czym różnią się – według przytoczonego fragmentu – od Polaków?” i w żaden sposób się do takiego ujęcia różnic narodowych nie dystansują. W notce wstępnej do fragmentu *Krzyżaków* Sienkiewicza znalazło się niezbyt obiektywne sformułowanie „podstępny i okrutny zakon krzyżacki”. Bardzo ciekawie opracowała ten temat Aleksandra Chomiuk w podręczniku wyd. Innowacje. Tutaj rozdział „Najdroższy wyraz ojczyzna” otwiera wiersz Różewicza *Oblicza ojczyzny*, który razem z pytaniami do

tekstu od razu sugeruje niejednoznaczność terminu i konieczność poddania go refleksji. Rozdział zamyka wiersz Słonimskiego *Ten jest z ojczyzny mojej*, po którym autorka kładzie nacisk na rozróżnienie pojęć „patriotyzm” i „nacjonalizm” i każe jeszcze raz zastanowić się nad pojęciem „ojczyzna”. W rozdziale znajdujemy bardzo różnorodny i niebanalny dobór tekstów, prezentujących różne punkty widzenia, z dobrym opracowaniem dydaktycznym. W rozdziale tym mowa o miłości do własnego kraju, o szacunku dla tych, którzy za niego ginęli, ale także o poczuciu odpowiedzialności za niego. (4) Autorka nie zapomina przy tym o szacunku dla innych, np. przy hymnie narodowym zamieszcza polecenie, by uczeń dowiedział się, jakie są hymny narodowe krajów sąsiadujących z Polską. W rozdziale tym znalazło się też bardzo wiele piosenek żołnierskich i bojowych, o wiele więcej niż w innych podręcznikach, ale tutaj są one bardzo rozsądnie opracowane, z pewnego dystansu, dzięki czemu prowadzą do refleksji natury bardziej ogólnej. Pojawiają się takie np. polecenia: „Wyszukaj motywy wspólne dla wszystkich pieśni oraz różniące je od siebie”, „Zastanów się nad rolą, jaką odgrywają takie piosenki w czasach zagrożenia”.

Szczególną trudność sprawia autorom wielu podręczników obiektywne i wyważone przedstawienie kwestii związanych z wiarą religijną. Wiele pojawia się tu przemilczeń i niedopowiedzeń. Definicje Biblii są często ogólnikowe i nie wyczerpujące. Tak np. podręcznik wyd. Innowacje zamieszcza następującą definicję: „Biblia inaczej Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu to zbiór świętych ksiąg chrześcijaństwa. Żydzi, wyznawcy judaizmu, uznają natomiast świętość ksiąg Starego Testamentu”. Sformułowanie „uznają świętość” nie jest bynajmniej niezgodne z prawdą, może jednak prowadzić uczniów przekonania, że Żydzi mają jakiś wtórny stosunek do Biblii, pomija zaś fakt, że – było nie było – są jej autorami. W podręczniku wyd. Stentor czytamy: „Słowo ‘Biblia’ oznacza po grecku księgę. Biblia składa się ze Starego i Nowego Testamentu – świętych ksiąg żydów i chrześcijan”. Tu znowu daleko idące uproszczenie, Biblia bowiem dla chrześcijan tylko dzieli się na Stary i Nowy Testament, dla Żydów, zaś Biblią jest w przybliżeniu to, co chrześcijanie nazywają Starym Testamentem. W podręczniku wyd. Oświata Biblię zamieszczono w dziale dotyczącym tradycji i zdefiniowano: „Biblia dla wyznawców judaizmu i chrześcijan jest Księgą świętą, utwalonym w piśmie przez człowieka przesłaniem samego Boga”. Tu z kolei nie zwraca się uwagi na pozareligijne, literackie znaczenie tekstu Biblii, o czym zresztą świadczy już zamieszczenie jej w dziale o tradycji, ponadto uznaje się za obiektywne religijne przekonania o jej powstaniu. W drugim tomie tego samego podręcznika jedno z poleceń brzmi: „Dekalog stanowi fundament

moralności chrześcijańskiej. Został potwierdzony przez Chrystusa w Kazaniu na Górze. Odwołując się do poszczególnych przykazań, wykaz ich uniwersalny charakter”. Dla ucznia, który przeczyta to polecenie, nie będzie jasne, czy Dekalog, który Chrystus „potwierdził” istniał już wcześniej i skąd się wziął. Nie zwraca się tutaj także uwagi na to, że Dekalog jest jednak fundamentem moralności judeochrześcijańskiej i dopiero z tej perspektywy można ewentualnie rozważać jego uniwersalny charakter. Zupełnie kuriozalna jest jedna z obszerniejszych zresztą definicji Biblii w podręczniku wyd. Empi2. Autorki dokonują przedziwnych akrobacji językowych, by w tej półtorastronicowej informacji zawierającej szczegółowy opis wydarzeń stanowiących fabułę Starego Testamentu nie użyć ani razu słowa „Żydzi”. Piszą kilka razy „naród wybrany” lub po prostu „naród” lub używają tak zagadkowych określeń jak: „autorzy po części anonimowi, reprezentują określone tradycje, które znajdują odbicie w całych grupach ksiąg”. Do tego w pierwszym zdaniu informują uczniów, jakby mówiły o naukowo stwierdzonym fakcie, że „Biblia jest zbiorem ksiąg pisanych pod natchnieniem Ducha Świętego”. W podręczniku wydawnictwa MAC Edukacja pojawia się pytanie: „Kto jest prawdziwym autorem Biblii? W odpowiedzi użyj słowa natchnienie” Pytanie o j e d n e g o t y l k o p r a w d z i w e g o autora, oraz konieczność użycia słowa n a t c h n i e n i e umożliwia tylko jedną odpowiedź, taką mianowicie że Biblia napisana jest pod natchnieniem Ducha Świętego. W publicznej szkole, która tak jak wszystkie inne organy państwa powinna zachować światopoglądową neutralność, tego rodzaju postawienie kwestii razi. Za jedną z najprostszych a zarazem najtrafniejszych można uznać definicję z podręcznika wyd. Nowa Era: „Biblia należy do najstarszych dzieł literatury światowej i dzieli się na Stary i Nowy Testament. (...) Stanowi podstawę trzech wielkich religii, których wyznawcy wierzą w jednego Boga: judaizmu, islamu i chrześcijaństwa. Jest też jednym z najważniejszych i najpiękniejszych dzieł w literaturze świata. Od czasu jej powstania aż do dziś inspiruje wielu twórców.” Autorka podręcznika przyjmuje wobec Biblii i religii postawę obiektywną, zdystansowaną, ale i pełną szacunku. Traktuje tradycję judeochrześcijańską, na równi z mitologią grecko-rzymską, przede wszystkim jako inspirację i źródło kultury europejskiej. „Na świecie istnieje wiele wyznań, każde z nich ma własną historię, odrębny obrządek, inny rodzaj świątyń” – wyjaśnia prezentując fotografie świątyń różnych wyznań. Przybliża uczniom postać Boga w ujęciu różnych artystów i komentuje: „Mówimy czasem: Bóg Michała Anioła, Bóg Blake'a, Bóg Wyspiańskiego...”.

Pełen niedomówień sposób przedstawiania Biblii w podręcznikach gimnazjalnych wynika z głębszego problemu, który

może wzbudzić kontrowersje, ale dlatego, jak sądzę, wart jest przedyskutowania. Polega on na tym, że w wielu podręcznikach religia katolicka przedstawiona jest jako nadrzędna i bezwyjątkowo łącząca autorów i uczniów, a Kościół katolicki jako najwyższy autorytet. Ewidentnie z perspektywy religii katolickiej napisany jest właściwie cały podręcznik Znak. (5) Powiem o nim więcej, bo jest to podręcznik uważany za dobry i słusznie, bo merytorycznie rzeczywiście niewiele można mu zarzucić, ale powinien być przeznaczony dla szkół katolickich. Widać to już z doboru tekstów, ich proporcji i uporządkowania materiału (w drugim tomie tego tytuły dwóch pierwszych działów to „Pycha i... pokora”, „Wiara, nadzieja, miłość”). Uderza wyraźny nadmiar (ok. połowy) tekstów dotyczących tematyki religijnej. (Np. rozdział „Pokora” zawiera 5 tekstów, a w tym: *Tren XVIII* Kochanowskiego (najbardziej chrześcijański, w którym poeta godzi się z Bogiem), wiersz ks. Twardowskiego, opowieść o św. Franciszku, *Pieśń słoneczna* św. Franciszka. Następny dział („Wiara, nadzieja miłość”) rozpoczyna kolejno 13 tekstów o tematyce religijnej, następnych kilka to w większości świeckie teksty dotyczące domu i rodziny. Rozdział „Nauczyciele” zawiera osiem tekstów, z czego dwa dotyczą Sokratesa, trzy Jezusa, dwa Karola Wojtyły i ostatni to opowiadanie Mrożka o nauczycielu świeckim co prawda, ale fałszywym. Część tekstów dobrana została pod kątem wartości, które przekazuje, a nie walorów literackich. Np. fragment opowiadania węgierskiego poety Gyuli Illesa, pt. *Moja babka* jest zbyt krótki, by przekazać coś więcej niż informację, że owa staruszka codziennie, w mróz, deszcz i zawieruchę, chodziła do kościoła. Polecenia dla uczniów sformułowane są tak, że narzucają im pewne przekonania, np.: „Napiszcie klasową powieść pod tytułem: ‘Wiara przenosi góry. Wiara czyni cuda’”, „Spróbuj wytłumaczyć, dlaczego przekaz biblijny nie przeczy teoriom naukowym”. Pod wierszem *Ocalony* Różewicza znajdujemy następujące pytania: „Wyszukaj w Biblii dowolną scenę z uzdrowieniem chorego”; „Kogo przypomina mistrz i nauczyciel? Kto ma moc przywracania utraconych zmysłów, nazywania rzeczy i oddzielania światła od ciemności?”. Utwór ten został zatem zinterpretowany w kategoriach religijnych, co jest zdecydowanym nadużyciem. Niektóre fragmenty podręcznika przypominają katechezę, a nie naukę o literaturze. Taka perspektywa wyklucza równe traktowanie innych tradycji i religii. Te pozostaną zawsze na uboczu, jako marginalne, nie nasze, choćbyśmy się nawet o nich odnosili życzliwie, czego skądinąd starają się uczyć autorzy.

Również z perspektywy religijnej, choć nie aż tak natrętnie, napisany jest podręcznik wydawnictwa Stentor. We wstępie do rozdziału „Jestem tylko człowiekiem – wierzę” w I części autorzy piszą: „Są pytania, na które nigdy nie będzie pewnych odpowiedzi:

Jak powstał świat? Kim właściwie jesteśmy? Co stanie się z nami po śmierci? To właśnie sfera wiary religijnej”. Dalej następuje tekst księdza Tischnera, w którym stwierdza się, że wiara jest koniecznością, potem teksty o świętym Franciszku i wiersze ks. Twardowskiego. Autorzy pomijają fakt, że odpowiedzi na przywoływane przez nich pytania od wieków poszukuje także filozofia, o której nie wspomina się w żadnej z trzech częściach podręcznika. Ponadto religia sprowadzona zostaje do chrześcijaństwa. Ta sama perspektywa dominuje w rozdziale „Tradycja czyli historia żywa”, poświęconym w całości kulturze rycerskiej. Tym, co nadal żywe w tradycji, jest etos rycerski i wiara chrześcijańska. Autorzy kładą nacisk na fakt, że rycerstwo walczyło o wiarę chrześcijańską, nie proponują dyskusji na temat oceny prowadzenia świętej wojny z dzisiejszej perspektywy. Podręcznik wydawnictwa MAC Edukacja milcząco zakłada katolickie wyznanie ucznia, proponując na przykład przedyskutowanie pewnych problemów z księdzem. W pierwszej części podręcznika WSiP Marii Nagajowej wyjaśnia się uczniom, jak człowiek wybiera się do teatru: „Myjesz się i czeszesz, starannie się ubierasz, jak w niedzielę do kościoła”. Taką perspektywę znajdujemy również w podręcznikach mniej zideologizowanych. Witold Bobiński w części trzeciej podręcznika WSiP w dobrze opracowanym rozdziale o Biblii pisze tak: „Na temat autorstwa Biblii istnieje wiele nieporozumień, także wśród ludzi wierzących. Według Kościoła katolickiego *do sporządzenia Ksiąg świętych Bóg wybrał ludzi w taki sposób, że pracując dla niego posługiwali się własnymi możliwościami i zdolnościami (...)* Jaki stąd płynie wniosek dla nas, czytelników Biblii? Jak powinniśmy traktować jej tekst?” Wynika z tego jasno, że wszelkie wątpliwości na temat Biblii (a może i inne kwestie sporne) powinien rozstrzygać Kościół katolicki. W podręczniku wyd. Nowa Era Teresa Michałkiewicz piętnując postawy antysemitki powołuje się na autorytet Kościoła. Kuriozalnie brzmi postawione przez autorkę pytanie: „Dlaczego nawet w krajach katolickich ujawniają się postawy antysemitki?” Antysemityzmu nie można krytykować wyłącznie z pozycji katolickiej z kilku powodów. Po pierwsze, idea miłości bliźniego wspólna całej tradycji judeochrześcijańskiej a także innym, nie europejskim tradycjom, zostaje przypisana wyłącznie katolicyzmowi. Po drugie, w ten sposób autorka pomija milczeniem fakt, że Kościół katolicki ma w swojej historii wiele bardzo niechlubnych kart związanych z prześladowaniami Żydów. Po trzecie, wartość taka jak tolerancja powinna dotyczyć tak samo wierzących, jak i niewierzących, trzeba zatem przedstawiać dla niej racje niezależne od religii, dotyczące wszystkich ludzi w równym stopniu.

Podsumowując: na pewno katolicyzm jako ważny element polskiej tradycji powinien mieć swoje miejsce w podręcznikach, ale co innego mówić o katolicyzmie i opisywać go jako jeden z fenomenów kultury, a co innego pisać o kulturze z katolickiego punktu widzenia. Mówienie o równości wszystkich religii jest gołosłowne, dopóki uważa się, że religia katolicka, jako najliczniej w Polsce reprezentowana, musi w mniejszym czy większym stopniu obowiązywać także wszystkich pozostałych obywateli. Na zakończenie chcę jeszcze raz powtórzyć, że mimo iż skupiałam się przede wszystkim na tym, co budzi wątpliwości i wymaga przemyślenia, w większości podręczników, które badaliśmy, widać wyraźnie chęć mówienia o tolerancji i dyskryminacyjnych stereotypach oraz pragnienie nauczania młodzieży szacunku dla inności. Ujęcie tej problematyki wymaga jednak jeszcze wspólnej pracy i otwartej dyskusji. Pojawiła się ona w polskich podręcznikach bardzo niedawno, jest czymś nowym. Ponadto nie daje się jej oddzielić od naszego stosunku do własnej historii i tradycji, od problemów, co do których nie tylko nie ma jednomyślności, ale nie powstał też język, którym można neutralnie i obiektywnie mówić o sprawach zbiorowej tożsamości. Mamy nadzieję, że nasza praca przyczyni się także do jego powstania.

Przypisy:

- (1) „A czy pamiętasz, jak mnie rozpacz dzika Zdjęła, gdy stary wziął cię Izaak, Gdyś hebrajskiego uczył się języka By mnie nakarmić? O tak, o tak, o tak.”
- (2) Znajduje na to miejsce Aleksandra Chomiuk w podręczniku wyd. Innowacje (kl. III) zamieszczając pieśń wiernych polskiego Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego *Boże wielki...* i notkę informacyjną na temat tego odłamu chrześcijaństwa.
- (3) „Ja jestem Polak, a Polak jest wariat
a wariat jest lepszy gość:
liryka, liryka
tkliwa dynamika,
angelologia
i dal”
- (4) Jest to aspekt patriotyzmu, na który podręczniki bardzo rzadko zwracają uwagę, a przecież wydaje się on dzisiaj najbardziej aktualny.

- (5) Szczególnie rzuca się to w oczy w drugim tomie, który wprost zajmuje się wdrażaniem wartości, związanych przede wszystkim z katolicyzmem.

Sprawozdanie

z badania gimnazjalnych podręczników do historii

Maciej Górny

Stowarzyszenie „Otwarta Rzeczpospolita” zrealizowało program polegający na charakterystyce dostępnych na rynku podręczników gimnazjalnych do języka polskiego i historii pod kątem uwrażliwiania na odmienności religijne, etniczne i inne. Celem programu jest dostarczenie nauczycielom dodatkowych informacji, pomocnych w wyborze podręczników, z którymi będą chcieli pracować. Zespół ekspertów opracował kryteria, którymi następnie posługiwali się recenzenci (Zofia Wóycicka, Błażej Brzostek, Bartosz Kaliski i Maciej Górny). Zwracali oni uwagę na obecność (lub jej brak) nacjonalistycznej interpretacji historii. Szczególnie uważnie przyglądali się sposobowi przedstawienia w podręcznikach stosunków polsko-żydowskich, polsko-niemieckich i polsko-ukraińskich. Zwracali uwagę także na to, czy i jak w podręcznikach gimnazjalnych pisze się o historii kwestii kobiecej. Na poziomie narracji oceniali, czy autorzy pozostawiali czytelnikom możliwość interpretacji podawanych faktów i czy nie narzucali im jednej wizji historii. Podręczniki poddano ocenie również od strony opracowania dydaktycznego. Pod tym względem recenzenci starali się odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu poszczególne podręczniki odpowiadają zakładanym przez MENiS celom edukacyjnym (przykładowo: rozwijanie myślenia historycznego i umiejętności krytycznego myślenia, powiązanie dziejów Polski z dziejami powszechnymi, rozumienie związków przyczynowo-skutkowych oraz wiedza nie tylko z zakresu historii politycznej, ale także społecznej i gospodarczej). Szczególnie ważnym kryterium oceny stał się jeden z punktów podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów: dochodzenie do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści. Recenzje podręczników do historii składają się z czterech części: opracowanie dydaktyczne, faktografia, obraz wspólnoty religijnej, politycznej i kulturowej oraz varia. W dalszej części tekstu będę się odwoływał do trzech pierwszych spośród tych kategorii. Trzeba dodać, że recenzenci nie oceniali obudowy metodycznej podręczników, poprzestając na podręcznikach i w części przypadków ćwiczeniach.

Opracowanie dydaktyczne

Jednym z efektów reformy edukacji stało się radykalne zwiększenie ilości dostępnych na rynku podręczników. Na poziomie gimnazjum nauczyciele mogą wybierać między wieloma zestawami książek w większości zupełnie nowych. Zgodnie z filozofią reformy podręcznik jest pomocą naukową a o jego wyborze i sposobie wykorzystania decyduje nauczyciel uzbrojony w materiały pomocnicze. Rola książki jest więc ograniczona. Pewne braki omawianych publikacji rzadko dyskwalifikują je absolutnie i recenzenci „Otwartej Rzeczypospolitej” starali się raczej zwrócić uwagę nauczyciela na te elementy wykładu historii, które mogą wymagać dodatkowych wyjaśnień, bądź sprostowań. Chyba najbardziej rzucającą się w oczy cechą opracowania dydaktycznego omawianych podręczników jest duża ilość ilustracji, mapek, tabel i schematów. Przeważnie ułatwiają one zrozumienie przekazywanych treści, a nawet pozwalają na wprowadzenie już w gimnazjum elementów historii sztuki. Poza tym bez wątpienia zwiększają wizualną atrakcyjność książki i zachęcają choćby do samodzielnego jej kartkowania. W przypadku ilustracji dominują reprodukcje. Warto zwrócić uwagę na sensowność ich doboru, która jest niekiedy wątpliwa. W jednym z omawianych tytułów zamiast po prostu skopiować ilustracje z epoki przerysowywano je, eksperymentując z doбором barw i zmieniając wygląd znanych skądinąd przedstawień (Wiking kl. 1). Zdarza się również, i to dość często, że ilustracje są za małe bądź niewyraźne (PWN, PWE, GWO). W pojedynczych przypadkach zamiast zamieszczać zdjęcie, przerysowywano je. Z reguły dość bezrefleksyjnie ilustruje się np. wykład historii średniowiecza historycznym malarstwem z XIX w., nie wspominając o tym, że przedstawienia te nie są wiernym odwzorowaniem wydarzeń. Autorzy rzadko piszą jakie rodzaje ilustracji były charakterystyczne dla poszczególnych epok (uczniom nie tłumaczy się np. znaczenia wynalazku fotografii). Poważnym problemem okazało się opatrzenie obrazków porządnymi opisami. Bardzo często autorzy nie podają źródeł ilustracji, ani na przykład nazwisk autorów reprodukowanych obrazów. To z kolei prowadzi może do niedorzeczności takich, jak zamieszczony w podręczniku do kl. 2 wydawnictwa Wiking podpis pod reprodukcją obrazu Ilji Riepina *Kozacy piszący list do sultana*. Według autorki ilustracja przedstawia „kozaków piszących petycję”. Nikt, kto zna treść tego listu raczej nie nazwałby go petycją. Czasem, zamiast konkretnych informacji autorzy zamieszczają oceny ogólne, własne refleksje i przemyślenia. Bywa też, że podpisy mają znikomą wartość informacyjną (na przykład w podręczniku PWE do klasy II jeden z obrazków podpisano „Paryż. Uliczna scena z okresu Frondy”. Czytelnik ma nikłe szanse, by samodzielnie domyślić się, co

właściwie ta scena przedstawia). Drobniejsze niedoskonałości można znaleźć także w legendach map i schematów.

Dla prawie wszystkich omawianych książek charakterystyczne jest rozbicie tekstu. Część informacji została wydzielona jako ciekawostki, czy też informacje dodatkowe. Wydaje się, że faktycznie: krótkie informacje mają większą szansę, by zapaść czytelnikowi w pamięć i go nie znudzić. Tekstowi podręczników towarzyszą słowniczki terminów historycznych, a w kilku chlubnych przypadkach także ich indeks na końcu książki. Z wykładu wyróżnia się też fragmenty tekstów źródłowych. Dobór tych ostatnich niejednokrotnie okazał się zadaniem dość trudnym. W konsekwencji uczniowie otrzymują np. fragmenty *Faraona*, lub *Przeminęło z wiatrem* jako teksty ilustrujące nie historię literatury, ale opisywane przez pisarzy wydarzenia historyczne. W niektórych przypadkach (Wiking, PWE) postępowanie takie może się wydawać efektem wygodnictwa autorów, którzy woleli sięgnąć po teksty ogólnie znane, niż poszukać czegoś trudniej dostępnego. W pojedynczych przypadkach podręczniki w ogóle nie zawierają tekstów źródłowych, co nie musi być ich wadą, jeśli założyć, że nauczyciel ma możliwość kserowania. Kilka tytułów wyróżnia się pozytywnie na tym tle. Podręczniki ZNAKu czy PWNu na ogół zawierają liczne i sensownie dobrane teksty źródłowe.

Bardzo ważnym elementem opracowania dydaktycznego jest język, jakim autorzy zwracają się do czytelników. Pod tym względem niestety zdarza się, że podręczniki w ogóle nie są adresowane do gimnazjalistów i raczej odstraszą poziomem językowej komplikacji, niż zachęcą do nauki (WSiP 3). Dość często autorzy niepotrzebnie zmuszają nauczyciela do tłumaczenia uczniom spraw, które w podręcznikach przedstawiono niejasno. Nie zawsze zwraca się uwagę, by opisywane wydarzenia nie były zupełnie oderwane od siebie, lecz by uczeń był w stanie umieścić obok siebie fakty z dziejów Polski i dziejów powszechnych. Temu brakowi znacznej części gimnazjalnych podręczników towarzyszy szcątkowy i w niektórych przypadkach dyskusyjny dobór materiału z historii powszechniej. Dobrą ilustracją tego problemu może być sposób przedstawienia dziejów Anglii w dwóch podręcznikach do 2 klasy (wydawnictwa PWE i Wiking). W pierwszym przypadku w jednym bardzo krótkim rozdziale (4 strony) zmieszczono wojnę domową, Cromwella, sławetną rewolucję i rewolucję przemysłową. W drugim wykład urwano na śmierci Cromwella, by już nigdy nie powrócić do dziejów Anglii.

Dla prawie wszystkich spośród omawianych podręczników typowe są rozbudowane pytania do poszczególnych rozdziałów, tekstów źródłowych, jak i do większych całości dydaktycznych. Można powiedzieć, że konieczność uaktywnienia ucznia poprzez

odpowiednie polecenia została wśród autorów podręczników uznana powszechnie. Z drugiej strony nie wszyscy autorzy zadali sobie trud, by te pytania i polecenia przemyśleć. Teksty źródłowe z reguły nie są opatrywane pytaniami pomagającymi w krytycznej ich ocenie. Treść niektórych podręcznikowych pytań jest oderwana od wykładu, bądź autorzy pytają o rzeczy, o których powinni byli napisać, ale nie napisali. Przykładowo w podręczniku Wikinga do 2 klasy autorki ograniczają opis przebiegu rewolucji francuskiej do kampanii wojennych i kolejnych aktów prawnych, po czym pytają ucznia, jaki był wpływ rewolucji na sytuację stanu trzeciego. Trzeba dodać, że w tekście podręcznika nie wspomniano o zjawiskach tak kluczowych dla odpowiedzi na zadane pytanie, jak rewolucja municypalna czy „wielka trwoga”. Czasami pytania i polecenia są tak sformułowane, że uczeń nie ma innej możliwości, jak tylko uzasadnić ocenę autorów podręcznika. Przykładowo w tomie do klasy 3 wydawnictwa JUKA autorka opatruje opis bohaterskiej postawy Polaków broniących Francji w 1940 r. poleceniem: „Oceń postawę polskich żołnierzy walczących w obronie Francji”, a także proponuje temat eseju: „Pontyfikat Jana Pawła II świadectwem troski Kościoła o pokój i prawa człowieka”. W niektórych przypadkach obok tradycyjnych pytań sprawdzających poziom opanowania materiału prosi się czytelników o samodzielną refleksję na wybrane tematy, a nawet (PWN, ZNAK) proponuje zabawy edukacyjne do przeprowadzenia na lekcji (np. odgrywanie w klasie ceremonii hołdu lennego w podręczniku do średniowiecza z serii *Świat człowieka*). Wydaje się, że taki sposób uwrażliwiania ucznia na problemy szersze niż tylko treść ostatniej lekcji jest dobry i że autorzy słusznie zawarli tego typu polecenia nie tylko w materiałach przeznaczonych do użytku nauczyciela, ale i w podręczniku.

Wreszcie: wobec powszechnego występowania błędów faktograficznych, językowych i logicznych (które urastają w niektórych przypadkach do rozmiarów humoru zeszytów) trzeba stwierdzić, że podręcznikom do historii na ogół brak dobrej redakcji i korekty. Podręczniki przygotowywano zdecydowanie zbyt szybko. Nawet w skądinąd dobrych seriach (PWN) należy do reguły, że tomy poświęcone dziejom najnowszym są opracowane dużo słabiej niż części do historii starożytnej i średniowiecznej (chlubnym wyjątkiem od tej reguły jest WSiP). Nie jest to wbrew pozorom kwestia drugorzędna, gdyż umiejętność poprawnego i logicznego formułowania myśli należy do podstawowych celów dydaktycznych szkoły. Byłoby dobrze, gdyby w tym względzie nauczyciel miał wsparcie w podręczniku.

Zakres materiału

Ministerialna podstawa programowa pozostawia autorom podręczników olbrzymią swobodę w doborze materiału. Autorzy recenzowanych przez nas książek przyjęli bardzo różne strategie: od krańcowego maksymalizmu do krańcowego minimalizmu. Przykładowo: autorzy 3 tomu WSiP nie szczędzą czytelnikowi informacji na poziomie licealnym. Podobnie niezwykle obszernie opisują historię autorzy PWNu. W ich przypadku zresztą nauczyciel historii ma możliwość korzystania z zamieszczonych w tym samym podręczniku części poświęconych literaturze, filozofii czy historii sztuki. Z drugiej strony autorzy podręczników wydawnictwa ARKA dokonali poważnych cięć w programie eliminując w pierwszym rzędzie historię militarną a pozostawiając sporo informacji o kulturze i społeczeństwie. Co istotne: udało im się przy tym zachować ciągłość i logikę wywodu. Różnorodność pod tym względem wydaje się ze wszech miar wskazana a użyteczny i ciekawy może być zarówno podręcznik bardzo obszerny, jak i całkiem zwięzły. Osobną i niestety dość liczną grupę podręczników stanowią te, w których nawet dość obszerne informacje podane są w taki sposób, że nie wiążą się ze sobą stanowiąc jedynie serię dat i nazw do zapamiętania. Bardzo wyraźnie widać to na przykładzie podręcznika PWE do kl. 2. Autorzy najpierw opisują skutki wojen Rzeczypospolitej w XVII w. by dopiero później przejść do opisu samych wojen. Udzielają również informacji niepełnych, np. że Frycz Modrzewski był czynny w ruchu egzekucyjnym, przy czym w podręczniku w żadnym miejscu nie wyjaśniono, co to takiego ruch egzekucyjny. W podobny sposób, to jest niechronologicznie i niejasno przedstawiono dzieje starożytnej Grecji w podręczniku do klasy 1 wydawnictwa Demart. Nawet najbardziej tradycyjne podręczniki, skupiające się na dziejach „wojen i władców” opatrywane są wstępami, które zapewniają, że autorzy starali się przedstawiać „wiedzę zintegrowaną, dotyczącą dziejów politycznych, społecznych i kulturowych” pokazując „związki zachodzące między tymi dziedzinami życia ludzkiego” (PWE). Wydaje się zatem, że znaczenie historii społecznej, czy kultury jest wśród autorów powszechnie akceptowane. Na ogół to przekonanie znajduje odzwierciedlenie w tekście tam, gdzie nastąpiło przełamanie monopolu tradycyjnej historii zdarzeniowej (np. ZNAK, PWN, GWO czy ARKA). Przykładem odmiennej tendencji może być przywoływany już podręcznik PWE, gdzie autorzy z detalami opisują wszystkie możliwe starcia zbrojne, nie skąpiąc przy tym czytelnikowi nazwisk generałów i liczebności wojsk (co ciekawe podawanej z dokładnością do setek żołnierzy nawet dla konfliktów w wieku XVII). Lektura podręczników dowodzi, że dzieje kultury mogą się stać zarówno sprzymierzeńcem autora w

próbach zainteresowania czytelnika historią, jak i niepotrzebnym i nudnym balastem. Niektóre podręczniki (ZNAK czy PWN) bardzo dobrze radzą sobie z łączeniem wydarzeń politycznych z przemianami w filozofii, literaturze czy sztuce. W innych (Wiking 3) autorzy poprzestają na wyliczanie nazwisk i dzieł, ew. wynalazków pomijając całkowicie ich historyczne znaczenie. W pojedynczym przypadku (PWE) rozdziały poświęcone kulturze polskiej zdają się służyć jedynie do tego, by przekonywać uczniów o wyższości Polaków nad innymi narodami. Poza tym są to informacje puste treściowo. Przykładowo: wszystko, czego czytelnik może się dowiedzieć o alchemiku Michale Sędziwoju, to to, że „na 16 lat przed publikacją *Novum organum* F. Bacona, twierdził, co nie było wcale oczywiste dla współczesnych, że doświadczenie jest jedynym nauczycielem prawdy”. W innych przypadkach autorzy tego podręcznika każą czytelnikowi przyjąć do wiadomości zapewnienia, że dany twórca był wybitny skąpiąc przy tym informacji na czym ta wybitność polegała. W sporej części podręczników trudno znaleźć dobrze opracowane wiadomości na temat kultury parlamentarnej. Nader rzadko pojawia się temat podobieństw i różnic między systemem politycznym I Rzeczypospolitej, a dzisiejszą demokracją. Warto zwrócić uwagę, że brak tego typu wiadomości utrudnia wychowanie obywatelskie polskich uczniów, a jest ono przecież jednym z zadań systemu edukacji. Wspomniany już w części poświęconej opracowaniu dydaktycznemu problem stopnia, w którym uwzględniono w podręcznikach historię powszechną wiąże się z dwoma istotnymi cechami części omawianych publikacji. Obok polonocentryzmu jest to również europocentryzm, szczególnie widoczny w niektórych podręcznikach do kl. 1 (GWO, Demart). Co charakterystyczne, niektóre podręczniki, nawet jeśli napisane bardzo zwięźle, mogą zapoznawać uczniów z wiadomościami o cywilizacji Chin czy Indii (ARKA). Natomiast najczęstszym chyba zjawiskiem w większości omawianych książek jest całkowite pomijanie historii naszych sąsiadów. Szczególnie pod tym względem pokrzywdzone zostały Węgry i Czechy, nieco więcej pisze się o Rosji, zdecydowanie najwięcej o Niemczech. Te braki są szczególnie bolesne, kiedy np. autorzy pomijają zupełnie wydarzenia 1956 r. na Węgrzech czy 1968 w Czechosłowacji i odbierają w ten sposób uczniom możliwość uzupełnienia wiedzy podręcznikowej o wspomnienia rodziców czy dziadków. Być może taki dobór wiadomości z dziejów powszechnych opiera się na założeniu, że istotne są jedynie mocarstwa, nie zaś np. mniejsze otaczające nas państwa.

Obraz wspólnoty kulturowej, społecznej i politycznej

Chciałbym teraz poświęcić kilka słów obrazowi wspólnoty kulturowej, społecznej i politycznej w gimnazjalnych podręcznikach historii. Na wstępie wypada stwierdzić, że żaden z recenzowanych podręczników nie zawiera otwartych deklaracji ideologicznych, czy to liberalnych, czy też nacjonalistycznych albo konserwatywno-katolickich. Nie oznacza to jednak, że autorzy zawsze powstrzymują się przed ideologicznymi interpretacjami opisywanych wydarzeń. Czasami można odnieść wrażenie, że ideologiczne spory z przeszłości wcale nie wygasły, lecz trwają w najlepsze. Przykładowo: w podręczniku PWE autorzy zdecydowanie potępiają „Stańczyków” i wypowiadają się bardzo pozytywnie o przedstawicielach szkoły warszawskiej. W innym miejscu stwierdzają zresztą, że krytyka Sienkiewiczowskiej wizji historii jest równoznaczna ze zdradą narodową (warto w tym miejscu przytoczyć odpowiedni fragment książki: „Henryk Sienkiewicz był zawsze ostro krytykowany, zwłaszcza przez wszystkich tych, którzy zwalczali polski patriotyzm i obawiali się wzrostu polskiej świadomości narodowej. Ataki na polskość są często nadal przeprowadzane pod pretekstem krytyki «Sienkiewiczowskiej wizji» historii. Problem ten odżywa zawsze wtedy, gdy wrogowie wzmagają antypolską propagandę i ma on charakter walki politycznej, a nie krytyki literackiej”). Z drugiej strony, w podręczniku PWN odnaleźć możemy silnie nacechowane emocjonalnie negatywne oceny Romana Dmowskiego i tak samo nieobiektywne pozytywne opinie na temat Józefa Piłsudskiego. Niektóre podręczniki (ZNAK) poświęcają bardzo wiele miejsca na dokumentowanie związków polskość z katolicyzmem. Czasem trudno dociec na przykład jaki cel dydaktyczny ma zamieszczanie zdjęć Jana Pawła II w podręczniku do historii starożytnej i średniowiecznej (Demart).

Autorzy podręczników gimnazjalnych muszą się zmierzyć z problemem historii nie tylko narodu polskiego, ale i innych narodów zamieszkujących nasz kraj. Pod tym względem braku są szczególnie widoczne. Nader często wzmianki o Żydach, Niemcach Rusinach czy Ormianach żyjących w Rzeczypospolitej ograniczają się do stwierdzenia, że istotnie żyli tu, ponieważ byliśmy narodem bardzo tolerancyjnym. Autorzy z reguły skąpią bardziej szczegółowych informacji a także pomijają milczeniem fakt, że polska tolerancja nie trwała wiecznie. Nie jest w podręcznikach popularnym tematem unia brzeska. Nie zawsze wystarczająco obszernie przedstawia się przyczyny powstania Chmielnickiego (w krańcowym przypadku, w podręczniku wydawnictwa Wiking do 2 klasy scharakteryzowano je wyłącznie jako „potężny ruch ludności przeciw magnatom”). Ten ostatni

przykład dotyka jeszcze jednego problemu, a mianowicie niechęci do wychodzenia poza kanon własnej historiografii narodowej. Ciekawe i rozwijające mogłoby być np. omówienie sposobu, w jaki powstanie Chmielnickiego interpretują historycy ukraińscy. Polska z przeszłości bywa w podręcznikach traktowana jak państwo niemal jednonarodowe, jakim w rzeczywistości stała się dopiero po 1945 r. a także jako państwo, którego dzisiejsze granice odpowiadają temu, co zawsze uważano za ziemię polskie. Charakterystyczne, że większość autorów traktuje np. Górny Śląsk jako część zaboru pruskiego, ergo: ziem odebranych w XVIII w. Rzeczypospolitej. W podręczniku wydawnictwa JUKA autorzy opisują np. w ramach rozdziału o reformacji w Rzeczypospolitej reformację na Śląsku. Przykładem podobnego myślenia ahistorycznego jest zamieszczone w podręczniku do kl. 2 wyd. Wiking wyliczenie (z dokładnością do 1 tys.) liczebności narodowości Rzeczypospolitej po unii lubelskiej. Autorzy tego zestawienia, poza oczywistą manipulacją (bo skąd wzięli tak dokładne dane dla tego okresu?) grzeszą także zaniechaniem próby wytłumaczenia uczniom różnicy między światem nowożytnym a współczesnością. Zamiast tego dopasowują historię do dzisiejszych wyobrażeń, zresztą dość prymitywnych. Nawiasem mówiąc, używanie terminu „naród” w nowoczesnym znaczeniu dla np. średniowiecza jest anachronizmem dość częstym w omawianych publikacjach. Problem ukazania stosunków Polaków z innymi narodami staje się poważniejszy w klasie 3, kiedy uczniów zapoznaje się m. in. z powstawaniem nowoczesnych narodów, ideologią nacjonalizmu, życiem politycznym i społecznym Polski międzywojennej a także holocaustem i konfliktem polsko-niemieckim i polsko-ukraińskim. W recenzowanych przez nas książkach bardzo rzadko wspomina się np. o tym, że wydarzenia 1848 r. w Galicji były ważne nie tylko z polskiego, ale i z ukraińskiego punktu widzenia. Z uznaniem trzeba zauważyć, że w większości podręczników autorzy odchodzą od tradycyjnego przedstawienia sytuacji Polaków pod zaborem pruskim i starają się przedstawić uczniom obraz nieco bogatszy niż wóz Drzymały i rugi pruskie (tu oczywiście z wyjątkami – np. PWE, Wiking). Dość trudnym tematem okazał się polski nacjonalizm. Wyżej wspominałem już o podręczniku PWN, w którym Roman Dmowski przedstawiony został wysoce nieobiektywnie. W innym przypadku (Wiking 2) autorzy podeszli do tego zagadnienia tak ostrożnie, że w ogóle nie użyli w akapicie poświęconym endecji słowa „nacjonalizm”. Gwoli ścisłości trzeba dodać, że w tym fragmencie tekstu, ani też w całym podręczniku nie wspomina się o antysemityzmie, który jest przecież istotną częścią ideologii endeckiej i jako taki powinien być opisany właśnie w podręczniku do historii. Na ogół także autorzy omawianych podręczników

pomijają zjawisko radykalizacji endecji i narodzin polskich ruchów para-faszystowskich w okresie międzywojennym. Istotnym problemem okazało się przedstawienie sytuacji i postaw przedstawicieli mniejszości narodowych w Polsce międzywojennej. Z reguły autorzy informują o organizacjach politycznych, kulturalnych i oświatowych mniejszości, czasem zresztą robią to bardzo szczegółowo. Prawie zawsze jednak wiadomości te są ujęte w osobny rozdział, tak że uczeń otrzymuje obraz nieprzepuszczalnych granic między narodem polskim a innymi żyjącymi w II Rzeczypospolitej. Tymczasem zjawisko asymilacji do kultury polskiej jest z reguły pomijane, a samo wymienienie Tuwima, Słonimskiego czy Handelsmana w rozdziale o kulturze polskiej sprawy nie załatwia, jeśli nie wspomina się o roli, jaką w ich twórczości odgrywała nie tylko identyfikacja z kulturą polską, ale i własne pochodzenie kulturowe i etniczne. Czasami można odnieść wrażenie, że autorzy nie są wystarczająco kompetentni w kwestii historii mniejszości, o których piszą. W takiej sytuacji bywa, że stosunki polsko-ukraińskie czy polsko-niemieckie redukuje się do konfliktów. W części podręczników (chyba najpełniej w 3 tomie WSiPu) autorzy piszą o zjawisku antysemityzmu w międzywojniu, wymieniając pojęcia takie jak getto ławkowe, *numerus clausus* czy pogrom. Umieszczenie tych informacji w podręczniku pozwala później lepiej wytłumaczyć np. zjawisko szmalcownictwa w okupowanej Polsce. Krańcowo odmienną taktykę przyjęła autorka podręcznika do kl. 3 wydawnictwa JUKA. Skupiła się na działalności Żegoty, ukrywaniu żydowskich dzieci przez zakonnice by wreszcie podać liczbę Polaków odznaczonych medalem Sprawiedliwy Wśród Narodów Świata. Po króciutkiej wzmiance o tym, że wyjątkowo zdarzały się również przypadki szmalcownictwa czytamy: „Z drugiej jednak strony nie można obwiniać Polaków za Holocaust, jak niekiedy próbuje się to czynić. Tragedia Żydów dokonała się na ziemiach polskich rękami okupanta niemieckiego, a ten represjonował także Polaków” (s.129). Autorka, zamiast nakłonić ucznia do głębszej refleksji nad postawą Polaków wobec zagłady Żydów, polemizuje tu nie bardzo wiadomo z kim, nie podaje bowiem żadnych wiadomości pozwalających rozszyfrować, kto właściwie i na jakiej podstawie oskarża Polaków o udział w holocauście. W kwestii opisu drugiej wojny na ziemiach polskich widać w większości recenzowanych podręczników zdecydowaną poprawę w stosunku do tego, co można było przeczytać we wcześniejszych książkach. Autorzy z reguły porządnie informują o zagładzie, podają szacunkowe liczby zamordowanych w obozach zagłady i nie tają, że ofiarami byli w większości Żydzi. Często wiadomości o terrorze hitlerowskim zestawia się z opisem łagrów sowieckich. Dużo rzadziej niż o Żydach wspomina się w

podręcznikach o innych ofiarach holocaustu – Romach. Do tematów rzadko obecnych należy zaliczyć konflikt polsko-ukraiński. Czytelnik większości recenzowanych książek nie dowie się ani o masakrach na Wołyniu, ani o akcji „Wisła”. Losy Żydów po 1945 r. także interesują autorów podręczników w stopniu znikomym, podobnie jak powojenne losy Niemców. W niewielu spośród omawianych publikacji wspomniano np. o pogromie kieleckim. Z kolei na ogół pisze się o antysemickim i antyinteligentkim charakterze nagonki marcowej. Generalnie dzieje PRL są przedstawiane jako nieustająca konfrontacja obcej i narzuconej władzy z opornym społeczeństwem. Jest to bardzo uproszczony obraz, a pominięcie zjawiska częściowej choćby akceptacji rządzących przez rządzonych bardzo utrudnia np. właśnie wyjaśnienie przebiegu wydarzeń marcowych. Problemem osobnym jest sposób, w jaki pisze się w podręcznikach do historii o kwestii kobiecej. Trzeba stwierdzić, że temat ten nie jest nadmiernie eksploatowany i tylko z niektórych pozycji uczeń może dowiedzieć się czegoś o walce o prawa wyborcze dla kobiet czy o ich sytuacji prawnej i społecznej. Kwestia ta zresztą pojawia się niemal wyłącznie w podręcznikach omawiających wiek XIX. Jest to jednak kwestia doboru informacji, które autorzy uznają za konieczne na tym etapie nauczania. Tylko w jednym przypadku (PWE) autorzy wprost wyrazili swoje stereotypowe zdanie na temat roli kobiety, w szczególności Polki, „to jest kobiety, która zagrzewała do walki mężczyzn, podtrzymywała ich na duchu, umiała opanować rozpacz po stracie najbliższych, opiekowała się osieroconą rodziną, uczyła dzieci miłości do umęczonej Ojczyzny i stała się ostoją polskości”.

Podsumowując można powiedzieć, że dążenie do uczynienia podręcznika ciekawą, kolorową i ładną książką stało się już powszechne. Sukcesy bądź porażki na tym polu są po prostu efektem mniejszego czy większego talentu i pracy autorów, a nie np. założenia, że porządny podręcznik powinien wyglądać poważnie. Przeważa także dążenie, by tekst uczynić zrozumiałym. Bardzo istotne są różnice w doborze materiału: pod tym względem między podręcznikami najobszerniejszymi a najkrótszymi jest przepaść. Która tendencja przeważy i czy przyszłe podręczniki będą tak obszerne, jak rozdziały poświęcone historii w książkach PWN, czy tak zwięzłe, jak publikacje wydawnictwa ARKA? Zapewne bliżej drugiego z wymienionych przykładów. Poważnym wyzwaniem pozostaje powiązanie historii powszechnej z historią Polski we wzajemnie się uzupełniającą całość. Sporo do życzenia pozostawia także sposób przedstawienia dziejów współżycia Polaków z innymi narodami, ale nacjonalistyczna wizja historii

dochodzi do głosu raczej rzadko. W swojej pracy recenzenci „Otwartej Rzeczypospolitej” często dochodzili do wniosku, że braki omawianych podręczników bardzo rzadko są efektem jakichś założeń ideologicznych czy metodologicznych autorów, a wynikają raczej z niedopracowania, pośpiechu i braku pomysłu na historię, którą można próbować zrozumieć, a nie tylko zapamiętać. Większość tych książek stopniowo odchodzi od historiografii tradycyjnej i szuka nowego podejścia do historii. Trudno o jednolitą ocenę wszystkich podręczników, byłaby ona zresztą niesprawiedliwa, gdyż zrównywałaby te dobre z tymi słabszymi. Można natomiast – i starałem się właśnie to zrobić – scharakteryzować pewne tendencje ogólne powtarzające się wystarczająco często. Przy tym wszystkim w dyskusji o podręcznikach warto mieć na uwadze, że pełnią one rolę pomocniczą (uczniowie raczej rzadko wczytują się w nie z własnej woli). Edukacja historyczna gimnazjalistów zależy przede wszystkim od nauczyciela. Dobrze by było, gdyby obok wiadomości, które przekazuje się uczniom na lekcji, była również i ta, że do każdego tekstu należy podchodzić krytycznie i że zasada ta dotyczy również podręczników.

Sprawozdanie z badania gimnazjalnych podręczników do wychowania obywatelskiego

Katarzyna Chmielewska

Naród, państwo, obywatel

1. DEFINICJA NARODU

W większości podręczników definiuje się naród przy użyciu kryteriów kulturowych: jako wspólnotę języka, obyczajów i kultury wysokiej. W wielu wypadkach mamy do czynienia z definicjami mieszanymi, które łączą czynniki kulturowe z czynnikami rodowymi i etnicznymi. W kilku podręcznikach przywołuje się też kryteria więzów krwi, rodu, rodziny czy też plemienia (KKRK I, s. 55; AGP I, 32 – 33), kładąc nacisk na tzw. więź naturalną, nie zaś kulturową. O przynależności narodowej decydują w takim wypadku kryteria zewnętrzne, a mówiąc wprost: pochodzenie, choć sami autorzy nie rozwodzą się nad tą kwestią i nie zastanawiają się nad konsekwencjami przyjęcia takich lub innych rozróżnień w definicji. Naród rozumiany etnicznie powstał, zdaniem autorów, już w głębokim średniowieczu i nieprzerwanie trwa do dziś. Charakterystyczne, że przy tej okazji utożsamia się rozwój narodu z rozwojem państwa pierwszych Piastów, a więc miesza kategorie państwowe z kategoriami narodowymi, a nawet plemiennymi. Relacje między plemionami mają wówczas charakter definicyjny. W HK autorka określiła naród jako „trwałą wspólnotę ludzką, która powstała ewolucyjnie, na gruncie integrującej, historycznej wspólnoty terytorialnej, kulturalnej, obyczajowej i językowej oraz ekonomicznej, w walce z obcoplemiennym otoczeniem o utrzymanie własnej odrębności i świadomości narodowej” (s. 45). Definicja ma charakter mieszany: naród określają czynniki ściśle kulturowe – język, obyczaje – a także czynniki historyczne i terytorialne, wspomina się także o wspólnym pochodzeniu, zaznaczając zarazem, że wyżej wymienione elementy nie są warunkami koniecznymi. Etniczny element definicji narodu wzmacnia sformułowanie „w walce z obcoplemiennym otoczeniem”, które jasno wskazuje na to, że naród kształtuje się jako wspólnota plemienna, wspólnota rodu i pochodzenia, a ponadto, że jest to wspólnota agresywna w stosunku do swojego otoczenia. Wizja zaprezentowana w HK to nie tylko koncepcja genezy narodu, to również pogląd na naturę tego tworu: z istoty

swej zwróconego przeciwko temu, co obce i nieplemienne, odwołującego się do jakiejś pierwotnej wspólnoty plemiennej, której współczesny naród miałby być kontynuacją.

Zdarza się także, że naród definiowany jest jako grupa ludzi posiadająca charakterystyczne cechy psychiczne, rzekomo wspólne jej jako całości i odróżniające ją od innych narodów (AGP III). W charakterystyce pojęcia tożsamości narodowej, czy też raczej świadomości narodowej (o czym szerzej w par. II), wspomina się także o „duszy narodu” (JŻAB, s. 20) nawiązując tym samym do starych romantycznych toposów, tak chętnie wykorzystywanych przez nacjonalistów XIX i XX wieku, a także o „pewnych właściwościach psychicznych narodu”. Naród można by zatem scharakteryzować ze względu na jakieś specyficzne cechy psychiczne wszystkich jego członków, które zarazem określają tylko ich i nie dotyczą przedstawicieli innych narodów. Rzecz jasna nigdy nie wymienia się żadnych konkretnych przykładów takich cech. Sformułowania te padają często nawet w podręcznikach, które skądinąd przedstawiają pojęcie stereotypu i przytaczają przykłady stereotypów narodowych (JŻAB, s. 53).

Naród uważany jest niekiedy za wspólnotę, którą łączą już nie określone cechy psychiczne, ale wspólne, charakterystyczne wartości. W podręcznikach mówi się w takich przypadkach o „uznawanych przez cały naród określonych wartościach” (IKDUMU I, s. 55), „przekonaniach, wartościach, ocenach, które się utrwaliły i upowszechniły w całym narodzie” (MGEM P, s. 26), a nawet o tym, że „naród to trwała wspólnota [...] ukształtowana na gruncie wspólnych doświadczeń kultury [...], nauki, norm etycznych i estetycznych” (AGP III, s. 52). Członków narodu charakteryzować mają zatem wspólne, przez wszystkich wyznawane wartości i postawy, które zarazem nie byłyby wartościami ogólnoludzkimi, bowiem odróżniają one dany naród od wszystkich innych. Autorzy posuwają się niekiedy do tego, że mówią o narodowej etyce, a nawet o narodowej nauce – nie wiadomo, na czym by te narodowe standardy w nauce miały polegać, dlaczego nauka ma mieć charakter narodowy i czy narodowa estetyka nie zatrzymuje się na poziomie afirmacji sztuki ludowej. Podobnie jak w poprzednim wypadku brak jakichkolwiek konkretnych przykładów takich wartości, które mają charakter narodowy i dotyczą wszystkich członków narodu.

Niezmiernie rzadko mówi się w podręcznikach, że naród stanowią ci, którzy poczuwają się do przynależności narodowej, a więc, że jest to wspólnota wyboru (JK I, TMAPJK I). Niemal zawsze podkreśla się, że naród to grupa, do której przynależy się bez własnej decyzji, bez własnej woli, choć potem zdarza się, że te same podręczniki mówią o tożsamości narodowej jako akcie

decyzji i wyboru, a przynajmniej uznania. Równie zagadkowe wydaje się twierdzenie, że można należeć do jakiejś wspólnoty wyznającej jakieś szczególne wartości – właśnie w ten sposób niektóre podręczniki określają naród – choć przynależność ta i wynikające z niej postawy nie są aktami wyboru, lecz z góry określa je pochodzenie.

Osobny problem związany z kategorią narodu to rozróżnienie między etnicznym i politycznym rozumieniem tej kategorii. W wielu podręcznikach przy okazji kwestii suwerenności czy też umowy społecznej wspomina się, że słowo naród nie ma w tym wypadku znaczenia etnicznego, ale polityczne i oznacza ogół obywateli. Tylko niektóre podręczniki zdają sprawę z tej zawilosci terminologicznej. Inne używają słowa naród bez semantycznych zastrzeżeń i tym samym sugerują tożsamość wspólnoty obywatelskiej i narodowej (np. JZAB, s. 44; AGP II, s.20; MKJJK, s. 44). Równie często mieszane są też pojęcia narodu i społeczeństwa (KKRK I, 55; IKDUMU II, 6, 9, 16; HK, 13). Nie dość klarowne rozdzielenie tych pojęć, często wbrew intencjom autorów, prowadzi w konsekwencji do kształtowania i umacniania w uczniu przeświadczenia, że państwo jest jeśli nie emanacją, to przynajmniej wytworem narodu, że właśnie członkowie danego narodu, nie zaś obywatele stanowią o jego prawach (por. par. III), natomiast ci, którzy nie są przedstawicielami danej nacji, mogą być co najwyżej beneficjentem nadanych im przywilejów. Taka wizja państwa narodowego nie podlega w wielu wypadkach żadnym relatywizacjom.

Wszystkie wspomniane wyżej komplikacje i trudności, w które wnikła się wiele podręczników, wynikają przede wszystkim z braku namysłu nad historycznością i problematycznością samej kategorii narodu. W żadnym podręczniku nie przedstawiono rozważań na ten temat, co więcej, podkreśla się raczej, że kategoria narodu jest oczywista, naturalna i nie nastęcza żadnych trudności intelektualnych (np. MKJJK, s. 139 – 140). Podręczniki wnikają się w związku z tym w sprzeczności w poszczególnych kwestiach, a niektóre twierdzenia mają charakter aporetyczny.

2. OBYWATEL

Wszystkie podręczniki definiują bycie obywatelem jako stosunek prawny względem państwa, przy tej okazji odróżniają obywatelstwo od przynależności narodowej. Większość podręczników informuje o drugim znaczeniu słowa obywatel: ‘postawa zaangażowania w sprawy publiczne i społeczne’, podkreślając przy tym, że obywatele są podstawą demokracji. W wielu podręcznikach wspomina się ponadto o społeczeństwie

obywatelskim. Wszyscy autorzy zachęcają do postaw obywatelskich, do aktywności w życiu publicznym. Charakterystyczne jednak, że w wielu podręcznikach wspólnotę *stricte* polityczną stanowi właśnie naród, nie zaś obywatele, obywatele w ogóle nie tworzą wspólnoty (np. AGP, JR, FK, HK, JKDUMU). Jest to rażąca niekonsekwencja, ponieważ w paragrafach poświęconych demokracji twierdzi się, że ogół obywateli jako całość jest źródłem władzy i prawa w państwie i właśnie ogół obywateli stanowi wspólnotę, która jest podmiotem suwerenności. W większości podręczników wspólnota narodowa jest bardziej eksponowana niż ogół obywateli czy też społeczeństwo, autorzy traktują często przynależność narodową jako rzecz oczywistą i naturalną, podczas gdy więzi obywatelskie czy też społeczne wydają im się wtórne, sztuczne, a nawet ograniczające. Zdarza się również, że obywatelstwo przedstawia się przede wszystkim jako konieczność podlegania represyjnemu prawu, ze szczególnym uwzględnieniem prawa karnego (KAWPZ, s. 31).

3. MODEL PATRIOTYZMU

Wszystkie podręczniki deklarują patriotyzm otwarty, tj. życzliwy innym kulturom lub przynajmniej wobec nich niewrogi. Niemal wszystkie wprowadzają dystynkcję między patriotyzmem a nacjonalizmem i szowinizmem, choć często postawy te traktują również jako skrajną postać patriotyzmu. Większość podręczników wspomina o patriotyzmie lokalnym, choć niekiedy umieszcza go dość dyskusyjnie na poziomie powiatu (MKJKK) lub też osobliwie tłumaczy: „ludzie, którzy pozostawali politycznie i historycznie pod różnymi wpływami politycznymi i kulturowymi, na ogół przywiązują się do obszarów mniejszych i wiążą emocjonalnie z nimi i ludnością je zamieszkującą, np. Ślązacy i Kaszubi” (MGEM, s. 28). Zdanie to jest dość enigmatyczne i ogólnikowe, sugeruje jednak, że patriotyzm lokalny dotyczy obywateli odczuwających obcość kulturową względem narodowej całości, a więc obywateli, którzy się z tą całością nie identyfikują, bowiem w gruncie rzeczy nie przynależą do głównego nurtu kultury narodowej i postrzegani są jako obcy. Patriotyzm lokalny i patriotyzm w szerszym znaczeniu miałyby się zatem wykluczać, co chyba nie do końca odpowiada intencjom autorek przywiązanych do otwartej formuły patriotyzmu. Niewiele podręczników wspomina w ogóle o patriotyzmie europejskim, żaden podręcznik nie wdaje się w żadne analizy tego zjawiska i nie podaje przykładów postaw związanych z patriotyzmem regionalnym.

Patriotyzm łączy się we wszystkich podręcznikach z pojęciem narodu i ojczyzny, żaden z autorów nie wspomina o możliwości patriotyzmu obywatelskiego. Patriotyzm to postawa zaangażowania i oddania utożsamiana z przekroczeniem partykularnych interesów. Osobnym problemem jest kwestia, czy patriotyzm dopuszcza postawy krytyczne względem historii narodu, własnego narodu, czy też kategorii narodu jako takiej. W definicjach szowinizmu mówi się zazwyczaj o bezkrytycznym stosunku do narodu, a skoro szowinizm jest postawą odrzucaną, można by wnioskować, że w stosunku do własnego narodu wskazana byłaby pewna doza krytycyzmu. W wielu podręcznikach brak jednak takich wskazań, o postawie krytycznej się nie wspomina, nie wiadomo, czy patriotą może być ten, kto wypowiada się krytycznie na temat własnego narodu lub narodowej historii. W podręczniku FK dopuszcza się taką możliwość wprost. Dbłość o dobre imię ojczyzny nie wyklucza tu nastawienia krytycznego. Na s. 20 znalazło się zdanie: „Są w naszej historii ojczyste wydarzenia i fakty, z których możemy być dumni, ale i takie, o których wolelibyśmy zapomnieć. Z czego jesteś dumny (a)? [...] O czym chciał(a)byś zapomnieć?” (s. 20). Charakterystyczne jednak, że o niechlubnych momentach mówi się w kategoriach zapominania, tak więc możliwość krytycznego sporzenia zostaje zasygnalizowana, ale sam głos krytyki ma niejako natychmiast zamilknąć. Dziwią również przykłady, które podsuwa podręcznik: *liberum veto*, oraz to „że wybieraliśmy na tron obcych”; trudno powiedzieć, dlaczego drugi fakt miałby być powodem do narodowej hańby. W podanych przykładach uderza brak odniesień do historii późniejszej niż XVIII wiek, zwłaszcza, że po stronie „osiągnięć” mowa jest o przetrwaniu rozbiorów, okupacji hitlerowskiej i obaleniu socjalizmu. Przejawia się tu tendencja do unikania rzeczywiście drażliwych i niechlubnych kwestii historii najnowszej, a nawet tej XIX-wiecznej, a więc w gruncie rzeczy do unikania postawy krytycznej. W większości podręczników widać podobny zabieg (por. par. II, kwestia nacjonalizmu). Na tym tle wyróżnia się podręcznik KAWPZ, gdzie skrupulatnie, w rzetelnym naukowym stylu wyliczono dyskryminacyjne praktyki wyborcze w Polsce w latach 1929 – 1939: „Wydawano państwowe pieniądze na kampanię wyborczą obozu rządzącego (1928), unieważniano listy wyborcze opozycji demokratycznej, a nawet bezprawnie aresztowano jej czołowych przedstawicieli, posuwano się także do fałszerstw wyborczych (1930). Po śmierci marszałka Piłsudskiego prawo wyborcze skonstruowano tak, by można było nawet uniemożliwić kandydowanie osób związanych z opozycją polityczną. Obywatele polscy w 1935 i 1938 roku mogli więc wybierać tylko spośród kandydatów zaakceptowanych przez władze. We wspomnianych latach pozostawiono parlament, stracił on jednak swoje znaczenie.

Prezydent Mościcki często nie pozwalał nawet wypowiedzieć się parlamentowi, odraczając jego sesje. W 1935 roku nowa konstytucja przyniosła już uregulowanie prawne ograniczenia roli parlamentu” (KAWPZ, s. 62). Warto podkreślić rzeczowość przytoczonego passusu, na który składają się wyłącznie fakty, autorzy skoncentrowali się na wybranej dziedzinie – parlamentarystyce – oraz uniknęli daleko idących uogólnień. Taki typ dyskursu to rzadkość w gimnazjalnych podręcznikach. Niewiele w nich można znaleźć przykładów rzetelnego dyskursu historycznego, a zwłaszcza tego typu odniesień do dziejów najnowszych. Historia, ujmowana jako składnik i źródło narodowej tożsamości oraz jeden z czynników narodotwórczych, jest we wszystkich podręcznikach traktowana szczególnie: to pamięć chlubnych kart narodu; gdzieś na marginesie, gwoli sprawiedliwości, wspomina się o tym, że może nie wszystko było tak wspaniałe, nikt jednak nie rozwija tego wątku szerzej. Co więcej, historia zostaje utożsamiona z pamięcią historyczną i dziejami narodu, jest kroniką jego blasków i cierpień (por. zwłaszcza MKJJK), miejscem jego autoafirmacji, nie zaś rzetelną dyscypliną analizującą fakty, procesy historyczne i ich wzajemne związki. W takim dyskursie historycznym nie ma miejsca na bezstronne analizy czy też krytyczny stosunek do zdarzeń i ich interpretacji, można co najwyżej dokonywać aktów ekspiacji i rozliczeń, ale i takich przykładów w podręcznikach nie znajdzie się wiele.

Tożsamość narodowa

1. POJĘCIA TOŻSAMOŚCI, ŚWIADOMOŚCI NARODOWEJ I NARODOWOŚCI

Nie we wszystkich podręcznikach pojawia się pojęcie tożsamości narodowej, w niektórych występuje pojęcie świadomości, inne operują kategorią przynależności, narodowości bądź też poczucia przynależności narodowej. Nie wszystkie podręczniki poświęciły temu zagadnieniu osobne paragrafy, niektóre poruszają te kwestie wyłącznie na marginesie problematyki narodu (np. MKJJK). I tak tożsamość narodowa często bywa zrównywana z kategorią świadomości, niekiedy zaś autorzy operują tymi terminami zamiennie. Znaczenia nadawane tym kategoriom również bywają niejasne i nakładają się na siebie. Świadomość narodowa bywa rozumiana jako „uznawane przez cały naród określone wartości, poczucie wspólnoty i solidarności jednostki ze swoim narodem oraz odrębności wobec innych narodów” (IKDUMU I, s. 55). Pierwsza część definicji, jak już wskazałam w par I, pkt. 1, jest problematyczna, ponieważ trudno

znaleźć jakikolwiek przykład wartości uznawanej bezwzględnie przez cały naród, a jeśli już udałoby się takie wskazać, byłyby to wartości ogólnoludzkie, których nie da się przypisać jakimkolwiek poszczególnemu narodowi i odmówić ich innym, toteż nic dziwnego, że autorzy nie podają żadnego konkretnego przykładu; każdy byłby kontrowersyjny i niezadowolający, stąd też ogólnikowe pojęcie „określone wartości”. Druga część definicji odwołuje się do świadomości jednostki, jej postawy oraz do akceptacji przynależności kulturowej i jako taka świadomość narodowa jest tu identyczna z tożsamością narodową poszczególnych jednostek. Czy „poczucie odrębności wobec innych narodów” jest korelatem świadomości zbiorowej – nie wiadomo.

Podobnie jest z kategorią narodowości. Zazwyczaj rozumie się przez nią administracyjne przyporządkowanie jednostki określonej grupie narodowościowej, w MGEW narodowość oznacza natomiast „przynależność do danego narodu, poczucie przynależności do niego lub oznaczenie przynależności do wspólnoty etniczno – kulturowej” (P, s. 24). Definicja ta zdaje sprawę z trzech możliwych sposobów rozumienia przynależności narodowej, a więc również kwestii tożsamości: przynależności poprzez przyporządkowanie administracyjne, tego, co tradycyjnie nazywamy pochodzeniem, i wreszcie przyporządkowanie, które jest kwestią indywidualnej identyfikacji i subiektywnym poczuciem przynależności. To różnice bardzo istotne dla rozumienia tożsamości narodowej, ponieważ o ile identyfikacja indywidualna jest sprawą osobistego wyboru i świadomości, o tyle dwie pierwsze są określane z zewnątrz. Autorki podręcznika nie skupiają się jednak na tych dystynkcjach, czynią je niejako mimochodem. W wielu podręcznikach mówi się o tożsamości w kategoriach obiektywizujących, czyli takich, które definiują określony naród, a więc tożsamość narodowa to: „wspólny język, jednolity skład etniczny, historyczna wspólnota losów, terytorium zamieszkania, odniesienie do wartości związanych z tradycją i kulturą, skłonność do zachowania odrębności narodowej oraz dążenie do utrzymania lub uzyskania odrębnej organizacji państwowej” (HK, s. 45 – 46). Łatwo zauważyć, że kategorie te nie odnoszą się wprost do czyjejś konkretnej świadomości (z wyjątkiem dwóch ostatnich), ale odwołują się do czynników wobec niej zewnętrznych. Są one obiektywizujące także w tym sensie, że określają ewentualnie kategorię świadomości narodowej, czyli zbiorowej, nie zaś kategorię tożsamości jednostkowej, czyli indywidualne poczucie przynależności do danego narodu. W podręczniku wspomina się tylko o osobistym poczuciu własnej narodowości, sama narodowość jest jednak czymś obiektywnym i nie zależy od indywidualnego uznania. Co więcej, wśród kryteriów

świadomości narodowej znalazł się punkt „jednolity skład etniczny”, wynika stąd, że naród jest definiowany nie tyle przez wspólną kulturę, ile właśnie pochodzenie i fakt ten ma mieć podstawowe znaczenie dla tożsamości narodowej. Nie wiadomo w takim wypadku, jaka byłaby przynależność osób o niejednorodnym pochodzeniu etnicznym, skoro nie spełniają one warunku „jednolitości” wobec żadnej grupy.

Wiele podręczników dąży do opisanie tożsamości narodowej poprzez jakieś cechy charakterystyczne, charakter narodowy – zespół cech, które wyróżniałyby daną nację spośród wszystkich innych i były zarazem powszechne. Często w tych samych podręcznikach pojawia się również kategoria stereotypu, autorzy jednak nie są świadomi, że mówiąc o charakterze narodowym operują stereotypami. Zdarza się, że dla określenia świadomości narodowej używa się nawet anachronicznych sformułowań w rodzaju „dusza narodu”, „nasza psychika” itp. (JŻAB), co dość dobitnie pokazuje, że wiele podręczników sięga do repertuaru wyobrażeń romantycznych, a w każdym razie XIX-wiecznych i nie zadaje sobie trudu unowocześnienia owych kategorii lub choćby refleksji nad ich znaczeniem, historycznym kontekstem i konsekwencjami ich stosowania.

Niewielka grupa podręczników ujmuje kategorię tożsamości narodowej jako indywidualne poczucie przynależności (AGP I, s. 41), własną decyzję każdego człowieka. „O przynależności narodowej decyduje poczucie więzi z jakimś narodem, wspólnoty z innymi jego członkami” (JK, s. 118). „Przynależność do określonego narodu z jednej strony jest skutkiem sytuacji, na którą nie mamy wpływu (to nie od nas zależy, w jakiej rodzinie przychodzimy na świat), a z drugiej strony wynika z naszego wyboru. Nikt nie może przecież zmusić drugiej osoby, żeby czuła przywiązanie do określonego narodu” (JK, s. 119). Tożsamość narodowa powstaje zatem w wyniku aktu akceptacji lub też odrzucenia, które zawsze mają charakter indywidualny. W definicji akcent pada zatem na czynniki subiektywne – poczucie przynależności, poczucie wspólnoty. W innym podręczniku tożsamość narodową potraktowano w kategoriach osobistej deklaracji i wyboru: „Nikt nie ma prawa narzucać obywatelom przynależności do określonej grupy narodowej. Każdy ma prawo zmiany swej narodowości zgodnie z własnymi przekonaniem” (TMAP, s. 141).

Definicje obiektywizujące kategorię tożsamości narodowej, tj. te, które odwołują się do kategorii charakteru narodowego, warunków terytorialnych, jednorodności etnicznej itp. współgrają najczęściej z etnicznym lub też mieszanym sposobem rozumienia narodu. Choć nie jest to żelazna reguła. Niemal wszystkie

podręczniki (za wyjątkiem AGP), które tożsamość narodową rozumieją jako odniesienie subiektywne, definiują naród w kategoriach kulturowych, nie zaś etnicznych.

2. WIELOKROTNA PRZYNALEŻNOŚĆ NARODOWA

Wielokrotna czy też wieloraka tożsamość narodowa to problem niezmiernie rzadko poruszany w podręcznikach. Wiele z nich po prostu nie dostrzega tego problemu (JŻAB, IKDUMU, MGEM, HK, JŻ). Zdarza się, że podręczniki przedstawiają przykłady skomplikowanych biografii polskich emigrantów czy też ludzi z rodzin mieszanych, ale nie wyciągają z tych sytuacji żadnych wniosków teoretycznych i skupiają się na pytaniu, czy osoby te zachowały przywiązanie do kultury polskiej. Opis skomplikowanej tożsamości narodowej, która identyfikuje się z kilkoma kulturami naraz, umyka z pola widzenia (MKJKK). W KKRK i TMAP mówi się o sytuacjach, w które komplikują identyfikację narodową, autorzy tylko sugerują możliwość wielu identyfikacji, opowiadają się raczej za zdecydowanym wyborem jednej z nich. Ten brak teoretycznej refleksji, czy też całkowite pominięcie kwestii wielokrotnej identyfikacji narodowej nie są przypadkowe, lecz wynikają ze sposobu rozumienia kategorii tożsamości. Jeśli w definicji tożsamości akcentuje się „jednolity skład etniczny” (por. par. II, pkt. 1), jeśli tożsamość rozumiana jest jako pochodzenie lub też jest nadawana z zewnątrz na podstawie kategorii etnicznych – wówczas nie ma miejsca na mówienie o podwójnej, czy też wielokrotnej identyfikacji narodowej, nie ma miejsca, by mówić o Polakach-Niemcach, Polakach-Żydach, Polakach-Ukraińcach itp. Tylko w tych podręcznikach, w których podkreśla się, że tożsamość jest sprawą indywidualnego uznania, mówi się również o wielokrotnej identyfikacji narodowej np. w FK, AGP, zależnej wyłącznie od poczucia własnej przynależności. W FK tożsamość narodowa nie znaczy tyle, co pochodzenie. W podręczniku mowa jest wprost o wyborze tożsamości narodowej innej niż pochodzenie (FK, s. 18). W AGP autorzy nie próbują wskazać kryteriów, które jednoznacznie określałyby czyjąś tożsamość, ale pozostawiają to kwestii indywidualnego uznania i akceptacji. Dopuszczają również możliwość wielokrotnej identyfikacji narodowej: „Zastanówmy się, czy mieszkający w Polsce Niemiec, Litwin, Tatar lub Żyd może o sobie powiedzieć: „Jestem Polakiem”... Tak, jeśli identyfikując się z własną tradycją, kulturą i historią odczuwa jednocześnie przynależność do narodu polskiego – po prostu, jeśli uznaje Polskę za swoją Ojczyznę” (AGP I, s. 35).

3. PERSPEKTYWA ETNICZNEJ WIĘKSZOŚCI

We wszystkich niemal podręcznikach mówi się, że demokracja to władza wszystkich obywateli oraz równość praw bez względu na rasę, narodowość czy religię. Wszyscy obywatele są, jak z tego wynika, w równym stopniu gospodarzami swojego kraju. Taka jest sfera deklaracji, w praktyce jednak nie wszystkie podręczniki przestrzegają zasady równorzędności identyfikacji narodowych w przestrzeni społecznej. Często w sposób ukryty dominuje perspektywa głównej grupy etnicznej. Tę właśnie grupę przedstawia się jako prawodawcę, który ewentualnie może obdarzyć przywilejami grupy pozostałe, jeśli jest dość świątły i demokratyczny. W żadnym podręczniku nie podkreśla się, że mniejszości uczestniczą w procesie demokratycznym nie tylko jako beneficjenci przywilejów, lecz właśnie jako pełnoprawni obywatele. Perspektywa etnicznej większości zaznacza się w podręcznikach na różne sposoby. W IKDUMU zamieszczono następującą definicję mniejszości: „grupy ludzi innych narodowości niż kraju, w którym zamieszkują” (IKDUMU I, s. 60). W podręczniku wspomina się przy tym o państwach wieloetnicznych, a zatem, że społeczeństwa współczesne są często mieszane, nie ma jednoznacznego przyporządkowania naród – państwo. W przywołanej definicji mniejszości znalazło się jednak charakterystyczne sformułowanie „narodowości inne niż kraju, w którym zamieszkują”, jasno wskazujące, że państwo należy do głównej grupy etnicznej i to ona państwo tworzy. Członkowie mniejszości żyją w obrębie danego państwa, ale go nie tworzą jako współobywatele. W niektórych podręcznikach perspektywa ta wydaje się oczywista, stąd często używane zaimki „my”, „nasz”. W JŻAB mówi się o „terytorium, na którym skupiony jest nasz [czyj? – K. Ch.] dorobek kulturowy wielu pokoleń. Ojczyzna to nasze domy, nasza ziemia, wsie, jeziora i rzeki. Ojczyzna jest wartością całego narodu i osobistą danego człowieka.” Wyróżnione w tekście „nasze” oznacza ‘narodowe’, ‘nasze na wyłączność’, w sformułowaniu tym widoczny jest schematyzm nakazujący myślenie w kategoriach rdzenności, przyporządkowujący jakiś obszar jednemu narodowi. Wkrada się tu szablon myślenia terytorium – naród, tak jakby narody nie mieszały się ze sobą na tych samych terenach i jeden obszar nie był ojczyzną wielu narodów i wielu kultur narodowych. W MGEM wspomina się, że różne narody tworzyć mogą jedno społeczeństwo, że społeczeństwa współczesne są często mieszane, ale zarazem podkreśla się, że członkowie mniejszości żyją w obrębie danego państwa, nie zaś, że wspólnie tworzą to państwo (MGEM P, s. 25) jako współobywatele (podobnie KKRK). Mniejszości umieszczane są na zewnątrz etnicznego centrum, które tworzy państwo, pochodzą z zewnątrz, w MGEM ZC na s. 15 znalazło się pytanie: „Czy w Twojej klasie są

przedstawiciele mniejszości narodowych? Jeśli tak, napisz, ilu ich jest i skąd przybyli do Polski”. W pytaniu zawarto zupełnie jasną informację, że ludzie ci musieli skądś przyjechać, przemieścić się, są nietutejsi, choć chwila refleksji np. nad ludnością białoruską w Polsce wystarczyłaby, żeby dojść do wniosku, że żadnej migracji nie było. W ten sposób w obraz mniejszości wpisuje się obraz emigrantów, którym nadano prawa z zewnątrz. W obraz przedstawiciela mniejszości wpisuje się zatem obraz gościa lub obcego, nie zaś współobywatela.

Perspektywa etnicznej dominacji ujawnia się niekiedy w sprawach drobnych, w jednym lub dwu sformułowaniach. W KAWPZ ZC znalazło się polecenie: „Podaj przykład jednej z mniejszości i dowiedz się, w jaki sposób pielęgnuje swoje wartości narodowe”. Zwrot „dowiedz się” zakłada, że uczeń nic o mniejszościach nie wie, ponieważ w oczywisty sposób przynależy do większości i nigdy o rzeczach tak egzotycznych jak mniejszości nie słyszał. W podręczniku przyjęto perspektywę etnicznej większości, która informuje swoją młodzież o zjawisku odległym i niespotykanym na co dzień – mniejszościach, o których uczeń dowiaduje się po raz pierwszy dopiero z podręcznika. Perspektywa etnicznej większości ujawnia się niekiedy nawet tam, gdzie autorzy przekonują do postawy tolerancji wobec innych narodów. W MKJKK znalazło się następujące uzasadnienie dla zaniechania praktyk dyskryminacyjnych: „Także między sobą państwa zawierają porozumienia w sprawie równego traktowania mniejszości narodowych. Przecież naród, który stanowi większość w jednym państwie, może być mniejszością w innym. A więc to, jak Polacy są traktowani w innych krajach, zależy od tego, jak u siebie traktują przedstawiciele innych narodów” (s. 141). Takie postawienie kwestii może tylko dziwić. Czyżby zasada tolerancji i równość wszystkich obywateli względem prawa nie była wyróżnikiem demokratycznego ładu i wynikała tylko z międzynarodowych umów? Czy w stosunku do własnych obywateli państwo (lub inni współobywatele) miałyby stosować zasadę odwetu ze względu na działania innego państwa? A wreszcie, czy mniejszości, które nie stanowią większości w żadnym innym państwie można dyskryminować? Czy dopuszczalna byłaby zatem dyskryminacja Romów? Czy stosunkami w państwie miałyby rządzić zasada odwetu? A wreszcie, czy zwrot „jak Polacy u siebie traktują przedstawiciele innych narodów” jasno dowodzi, że to właśnie Polacy są u siebie w swoim kraju, państwo należy do nich, a inni mogą być ewentualnie życzliwie traktowanymi gośćmi. Jest to postawa charakterystyczna dla wielu podręczników. W większości z nich wbrew wcześniejszym deklaracjom o równości wszystkich obywateli na obraz przedstawiciela mniejszości nakłada się obraz obcego,

emigranta, przybysza z zewnątrz, gościa, podczas gdy dominująca grupa etniczna zyskuje status gospodarza, suwerena, dobroczyńcy.

4. NACJONALIZM

Niemal wszystkie podręczniki uznały za ważne i godne omówienia zagadnienia nacjonalizmu, szowinizmu i ksenofobii. Wszystkie też mają do tych zjawisk stosunek negatywny. Sam nacjonalizm często traktowany jest jako skrajna postać patriotyzmu, czasami zaś jest patriotyzmowi przeciwstawiany. Niemal wszystkie podręczniki piętnują postawę narodowego egoizmu i pogardę w stosunku do innych narodów. Charakterystyczne jednak, że z jednym wyjątkiem żaden podręcznik nie wskazał na przejawy postaw nacjonalistycznych we współczesnej Polsce. Wspomniany podręcznik – JK – odwołuje się do przykładu skinów, a więc marginalnych ruchów subkulturowych, brak tu wskazań na przykłady znamionujące zasadniczy nurt życia publicznego w Polsce. Autor ograniczył się tylko do ogólnikowego stwierdzenia, że „niektórzy polscy nacjonaści uważają między innymi, że Polakiem może być tylko katolik” (JK I, s. 126). W TMAP z dystansem odniesiono się do hasła „polska dla Polaków (TMAP I, s. 120). W innych podręcznikach autorzy stawiają te kwestię w formie pytania do ucznia: „Czy w Twoim środowisku występują przejawy nacjonalizmu? Jakie są Twoje odczucia na ten temat?” (IKDUMU I, s. 55). Jest to klasyczna postawa uniku, lęku przed wszelkimi krytycznymi posunięciami. We wszystkich podręcznikach brak też informacji na temat skali tego zjawiska w Polsce, jego znaczenia oraz skutków społecznych. Nawet w tych podręcznikach, które skądinąd wspominają o zjawisku dyskryminacji mniejszości, te dwa fakty pozostają w izolacji. Podręczniki zasadniczo unikają tematu antysemityzmu czy też uprzedzeń wobec poszczególnych grup mniejszościowych (por. par. III), nie analizują ich i nie wiążą z postawami nacjonalistycznymi. W kilku podręcznikach (np. AGP I, s. 42) pojawia się dość osobliwe rozumienie ksenofobii: „przesadna niechęć i wrogość w stosunku do cudzoziemców i cudzoziemszczyzny”. Przy tak sformułowanej definicji w sposób naturalny powstaje sugestia, że umiarkowana niechęć i wrogość jest nie tylko dopuszczalna, ale wręcz zrozumiała.

Na osobną uwagę zasługuje podręcznik KAWPZ, gdzie odróżniono nacjonalizm od postawy narodowej: „W języku polskim [nacjonalizm] budzi negatywne skojarzenia. Współcześnie nacjonalizm traktowany jest jako łagodna forma szowinizmu narodowego. Nacjonalista wyraża wrogość wobec innych narodów. Szowinista zaś dodatkowo pogardza innymi narodami, często chcąc

je ujarzmić. Określenie nacjonalista, a zwłaszcza szowinista, jest nacechowane negatywnie. Pozytywne zabarwienie otrzymuje natomiast określenie narodowiec. Narodowiec bowiem uznaje, że naród ma być wartością najwyższą i dla każdej jednostki, i w państwie. Naród bowiem jest najdoskonalszą formą życia zbiorowego. Zwolennicy myśli narodowej uważają, że więź narodowa jest oparta nie tylko na poczuciu przynależności człowieka do danego narodu. Uznają bowiem, że przynależność człowieka do wspólnoty narodowej jest niezbędnym warunkiem dla jego prawidłowego rozwoju. W tym celu chcą pielęgnować te wartości, które są spoiwem dla każdego narodu, tzn. język, tradycję i kulturę. Najwybitniejszym twórcą polskiej myśli narodowej był Roman Dmowski” (KAWPZ, s. 26). W zacytowanym fragmencie odróżniono zatem nacjonalizm od postawy narodowej, powołując się na uzus językowy. Nacjonalizmowi przypisano cechy ujemne, podczas gdy postawie narodowej – same dodatnie. Rzekoma rekonstrukcja zwyczaju językowego pozwala uniknąć wszelkiego dystansu do badanego zjawiska oraz refleksji nad tym, czy obie postawy istotnie się różnią, jakie konsekwencje prawne i społeczne ma teza, że naród jest wartością najwyższą w państwie oraz że świadomość narodowa jest warunkiem rozwoju jednostki, co to znaczy pielęgnować język, czy naród jest tu rozumiany etnicznie czy też kulturowo, a wreszcie jak państwo, które uważa naród za wartość najwyższą, odnosi się do mniejszości i czy nie deprecjonuje obywatelskiej koncepcji umowy społecznej jako źródła prawa. Odróżnienie nacjonalisty od narodowca budzi tym większe wątpliwości, że przykładem postawy narodowej ma być właśnie Roman Dmowski, który uchodzi za klasyczny przykład nacjonalisty i spełnia wszystkie warunki bycia nacjonalistą, które podaje sam podręcznik. Warto przy tym podkreślić, że jest to podręcznik, który nie utożsamia nacjonalizmu z postawą bezkrytycznego uwielbienia dla narodu, nacjonalizm nie jest tu po prostu takim czy innym stosunkiem emocjonalnym do narodu, ale myślą społeczną, która czyni naród swoją centralną kategorią, naród staje się zasadniczym bytem społecznym i politycznym, w porównaniu z nim wspólnota obywatelska ma charakter drugorzędny. Nacjonalista może zatem zgłaszać pod adresem swojego narodu rozmaite zastrzeżenia, może np. krytykować swoich ziomków za krótkowzroczność i głupotę, uleganie cudzoziemskiej mowie itp., ani przez chwilę nie przestając być nacjonalistą.

5. ZANIECHANIE IDENTYFIKACJI NARODOWEJ

Tożsamość narodowa czy też po prostu przynależność narodowa zostały we wszystkich podręcznikach uznane za

wartość a także oczywistość. Na określenie przynależności narodowej używa się wyrazów: naturalne, zrozumiałe, oczywiste. Podręczniki nie przewidują swobodnej możliwości odmowy identyfikacji narodowej, taka postawa znalazła się na biegunie antywartości. Nawet w tych nielicznych podręcznikach, w których uznaje się, że tożsamość narodowa jest sferą indywidualnego wyboru, bezdyskusyjnie piętnuje się kosmopolityzm, a jego przedstawiciele oskarża o cynizm, egoizm i oportunizm. Żaden z podręczników nie przedstawia racji zwolenników takiej postawy, za kosmopolityzmem nie przemawiają żadne wartości. W tych niewielu podręcznikach, w których w ogóle dostrzega się problem, zjawisko kosmopolityzmu czy też raczej odmowy identyfikacji narodowej ulega całkowitemu zniekształceniu.

W MKJKK wyraźnie podkreśla się, że identyfikacja narodowa jest czymś oczywistym i na tym tle mówi się, że kosmopolita to „człowiek, który dobrze czuje się w każdym kraju, w którym mieszka” (MKJKK, s. 144), „obywatel świata”. Z pewnością sednem kosmopolityzmu nie jest dobre samopoczucie, a sformułowanie „obywatel świata” jeszcze niewiele wyjaśnia. Skoro identyfikacja narodowa jest czymś naturalnym, wówczas ten, kto jej odmawia, jest, mówiąc eufemistycznie, nienaturalny. W TMAP wprost wyraża się dezaprobatę wobec postawy dystansu względem kategorii narodowych oraz krytyki tych kategorii, z góry uznając, że jest to postawa nieetyczna: „Wobec swojego narodu i ojczyzny można zachowywać całkowitą obojętność. Kosmopolita czuje się obywatelem świata, uważa, że z jego ojczystym krajem nie wiążą go żadne specjalne zobowiązania i że nie ma powodu, aby trudzić się dla jego dobra. Często kosmopolityzm okazuje się jedynie maską kryjącą cynizm, kiedy człowiek zaczyna sadzić, że ma jedynie obowiązki wobec...samego siebie” (TMAP I, s. 120). Twierdzenie to pozostaje w sprzeczności z wcześniejszymi ustaleniami podręcznika: o poczuciu przynależności narodowej decydować miał każdy z osobna, tak więc nie można mówić o „ojczystym kraju” kogoś, kto się do takiej tożsamości nie poczuwa, trudno też wówczas uzasadnić zarzuty obojętności wobec „ojczyzny” i „własnego narodu”. Jednoznaczny ton potępienia wiąże się tu z wyrażonymi wprost oskarżeniami o cynizm i sugestiami oportunistycznym – na stronie 121 w ćwiczeniu dla ucznia kosmopolityzmowi przypisano zasadę „tam ojczyzna, gdzie dobrze”. Charakterystyczne, że przy rozprawie z postawami antynarodowymi posłużono się cytatem z Tadeusza Kotarbińskiego, całkowicie zmieniając sens jego wypowiedzi. Słowa Kotarbińskiego brzmią następująco: „Wystarczy być kosmopolitą, by nie móc znaleźć sobie miejsca gdziekolwiek w

świecie współczesnym” (TMAP I, s. 120). Kotarbiński ubolewa nad wykluczeniem „kosmopolitów” i powszechnym przymuszaniem do identyfikacji narodowych, podczas gdy w intencji autorów podręcznika cyniczny kosmopolita nigdzie nie może się czuć dobrze, bo zdradził swoją ojczyznę i nigdzie nie znajdzie innej. Kategorie narodowe są oczywiste i narzucają się same: można wybrać narodowość taką czy inną, ale do jakiejś poczuwać się trzeba, odmowa identyfikacji narodowej jest przejawem oportunistycznego i cynicznego, słowem: moralnej skazy.

Nie zawsze ocena ta ma postać tak wyrazistą, niekiedy pozostaje w sferze sugestii. I tak w JK na koniec rozdziału, którego zadaniem było krzewienie postawy patriotycznej, pojawia się pytanie: „Czy zdarzyło Ci się kiedyś spotkać kogoś, kto deklaruje brak przywiązania do narodu? Niektóre osoby uważają się bardziej za obywateli świata niż członków wspólnoty narodowej” (JK, I, s. 120). Aż do tego momentu wywód jest obiektywny i wyważony, przedstawia dwa odmienne punkty widzenia. Później jednak porusza sprawy, które dotąd w podręczniku były nieobecne: „... sądzą nawet, że przywiązanie do jakiegoś narodu może przeszkadzać w uznawaniu wszystkich ludzi za braci”. Dotychczas podręcznik nie wspominał o internacjonalizmie oraz o potencjalnych zagrożeniach, jakie niesie z sobą myślenie kategoriami interesu narodowego. Nie przedstawiał racji dla postaw internacjonalistycznych, nie informował też o społecznych skutkach nacjonalizmu. Toteż internacjonalizm w świetle zapewnień, że „patriota lepiej rozumie wszystkich innych ludzi i patriotów innych narodów niż ten, kto patriotą nie jest”, wydaje się zupełnie nieuzasadniony. Autor nie pozostawia w tej sprawie wątpliwości: „Czy Twoim zdaniem, można czuć się związanym z całym światem albo ze wszystkimi ludźmi, nie odczuwając związków z narodem?” Rozdział jasno sugeruje odpowiedź negatywną. Charakterystyczne, że internacjonalizm, czy też postawa krytyczna wobec samej kategorii narodu, nie została poddana dyskusji jako taka – w podręczniku nie stawia się pytania o to, czy poczucie więzi z jednym narodem zakłóca więzi z tymi, którzy do niego nie należą, a więc nie zachęca się do refleksji nad główną tezą krytyków pojęcia narodu, ale przesuwają punkt ciężkości na tezę przeciwną: patriotyzm nie tylko nie przeszkadza, ale wręcz umożliwia więź z innymi ludźmi. Wypada przypomnieć, że sceptycyzm względem kategorii narodu nie jest niedorzeczny i zajmuje ważne miejsce w myśli politycznej XX wieku.

Charakterystyczne, że rozprawiając się z kosmopolityzmem, czyli odmową identyfikacji narodowych, żaden autor nie postawił pytania o to, czy kosmopolita może być dobrym obywatelem?

Przecież kosmopolita może działać w wielu stowarzyszeniach, także politycznych i społecznych, płacić podatki, może poczuwać się do odpowiedzialności za losy państwa. Pytanie to nie pada, bo wszyscy autorzy milcząco uznają, że ten, kto nie identyfikuje się z narodem, nie może identyfikować się ze wspólnotą obywateli. Wspólnota obywateli jest bowiem całkowicie wtórna i pochodna względem narodu, nie budzi też żadnych emocji, jest sztuczna. Tu jeszcze raz widać prymat kategorii narodowych i wychowania patriotycznego nad wychowaniem obywatelskim, czy też szerzej: dyskursem obywatelskim.

Mniejszości

1. OBRAZ MNIEJSZOŚCI

Niemal wszystkie podręczniki omawiają zagadnienie mniejszości. Najczęściej definiują to pojęcie w sposób neutralny, jako grupę mniej liczną, niż najliczniejsza grupa danego kraju. W jednym z podręczników znalazło się następujące określenie mniejszości narodowych: „grupy ludzi innych narodowości niż kraju, w którym zamieszkują” (IKDUMU I, s. 60). Jasno tym samym wskazano, że państwo przynależy do zasadniczej grupy etnicznej, podczas gdy mniejszości tylko w nim zamieszkują. W podręcznikach zasadniczo obowiązuje model jednoznacznego przyporządkowania państwo – naród. Dlatego też mniejszości są odłamami narodu, który ma swoje państwo, albo też regionalną odmianą, podgrupą głównego narodu i jako takie współkształtują państwo większości. W KKRK odróżniono pojęcie mniejszości od pojęcia grupy etnicznej: grupa etniczna tworzy się w obrębie danego narodu, a język takiej grupy jest regionalną odmianą języka większości, pada przy tym dyskusyjny przykład Kaszubów jako grupy etnicznej, autorzy rozstrzygają tym samym automatycznie spór o to, czy kaszubski jest regionalną odmianą polszczyzny, czy też najbardziej spolonizowaną odmianą języków pomorskich. Z tych właśnie założeń wynikają kłopoty z klasyfikacją Romów, którzy są rzekomo „trudną do przyporządkowania grupą. Mają cechy grupy etnicznej, ale nie są grupą, która wyłoniła się w obrębie narodu polskiego, ale przybyła z zewnątrz” (KKRK I, s. 56; ZC, s. 35 - 36). Wątpliwość ta jest uzasadniona tylko przy milczącym założeniu, że każda mniejszość ma swój macierzysty kraj, swoje państwo, Romowie zaś są problematyczni, bo nie można ich przyporządkować żadnemu krajowi. Skoro każdy naród ma swoje państwo i każde państwo ma charakter narodowy, podział na swoich, którzy są właścicielami państwa, i obcych, którzy tu tylko zamieszkują, pozostaje w mocy. Ta wizja powtarza się w wielu podręcznikach. Mniejszości są obdarowywane

przywilejami przez wspañalomysln¹ wiêkszoœæ, ale tylko etniczna wiêkszoœæ stanowi prawa, to ona jest u siebie, narodowe monoetniczne pañstwo wci¹¿ pozostaje modelem, nawet jeœli w podrêcznikach mowa jest o konkretnych przyk³adach pañstw wieloetnicznych i spo³eczeñstwie obywatelskim. W par. II, pkt. 3 omówiono przyk³ady jednonarodowej dominanty. Obraz przedstawiciela mniejszoœci, który wy³ania siê z tych przyk³adów, jest nastêpuj¹cy: jest to ktoœ, kto przyby³ z zewn¹trz, goœæ, ktoœ nawet oryginalny i interesuj¹cy, gozdzien szacunku, ale zasadniczo obcy. Nastêpuje tu na³o¿enie obrazu imigranta i przedstawiciela mniejszoœci – obydwaj s¹ obcy, nap³ywowi, obdarowano ich prawami na mocy specjalnego przywileju.

2. INFORMACJE O MNIEJSZOœCIACH

W podrêcznikach niewiele miejsca poœwiecono konkretnym informacjom o mniejszoœciach w Polsce. Zazwyczaj wylicza siê rozmaite grupy narodoœciowe, podaje ich liczebnoœæ i ewentualne skupiska i na tym informacje siê koñc¹. Podrêczniki wspominaj¹, ¿e mniejszoœci maj¹ prawa do w³asnych szkół, prasy, stowarzyszeñ, ale z wyj¹tkiem MKJJKK nie podaj¹ ¿adnych bli¿szych danych na temat instytucji mniejszoœciowych. Najczêœciej informuj¹ o instytucjach tego typu s³u¿¹cych Polonii, tu wymienia siê przyk³adowe tytu³y prasowe, mówi o festiwalach polonijnych, o akcjach patriotycznych, programach telewizyjnych itp. Mniejszoœci s¹ traktowane najczêœciej jako egzotyczny folklor, rzadko wspomina siê o tym, ¿e w wielu wypadkach mo¿na mówiæ o wielokrotnej to¿samoœci narodowej. Niemal wszystkie podrêczniki podkreœlaj¹ ró¿nice miêdzy statusem obywatela a przynale¿noœci¹ narodow¹.

3. TOLERANCJA

Wszystkie podrêczniki deklaruj¹ postawê tolerancji wobec mniejszoœci. Zdarza siê jednak, ¿e pojęcie to bywa rozumiane osobliwie. W AGP I na s. 42 mówi siê o potrzebie „rozs¹dnej tolerancji” (s. 42). Sk¹dinað tolerancjê zdefiniowano jako „pob³a¿liwoœæ w stosunku do cudzych, odmiennych od naszych pogl¹dów, wierzeñ, kultury. Wyrozumia³oœæ dla czyjegoœ odmiennego postêpowania” (AGP I, s. 42). Warto zwróciæ uwagê na charakterystyczne sformu³owania „pob³a¿liwoœæ” i „wyrozumia³oœæ”. Wed³ug S³ownika Jêzyka Polskiego pod red. M. Szymczaka „wyrozumia³y” oznacza „umiej¹cy zrozumieæ powody czyichœ b³edów, motywy czyjegoœ niew³aœciwego zachowania”, natomiast „pob³a¿liwy” znaczy „wyrozumia³y dla czyichœ b³edów, dla czyjegoœ niew³aœciwego zachowania”. W obydwu przypadkach

zawarta jest zatem presupozycja niewłaściwego postępowania, błędów, które tylko ze względu na dobrą wolę można zrozumieć, choć rzecz jasna nie usprawiedliwić. U podstaw tolerancji leżałaby więc negatywna ocena czyjegoś postępowania, a także poczucie, że inna kultura jest czymś niewłaściwym, a takie stanowisko zasadniczo przeczy wszelkiej idei tolerancji. Etniczna większość zatem miałaby się zachowywać pobłażliwie wobec nagannych skądinąd zachowań mniejszości, choć nie wiadomo właściwie na czym te winy mają polegać.

Wszystkie niemal podręczniki wyliczają szczególne prawa i swobody mniejszości: do języka, stowarzyszeń, instytucji kulturalnych itd. Wiele podręczników podkreśla również, że tolerancja jest ważnym składnikiem kultury politycznej demokratycznego państwa i przynależy do dobrych obyczajów. Niewiele podręczników podkreśla jednak, że wszyscy obywatele danego kraju mają te same prawa, mogą w tym samym stopniu co większość wybierać i być wybierani, mogą sprawować wszystkie funkcje polityczne i społeczne. W kontekście mniejszości taka sugestia pojawia się sporadycznie. TMAP jest tu chlubnym wyjątkiem: „mniejszości narodowe, podobnie jak mniejszości językowe, religijne i inne mają w państwach demokratycznych gwarancję równych praw. Nikt zatem nie może ze względu na swe pochodzenie narodowe mieć mniejszych praw niż pozostali obywatele” (TMAP, s. 142). W ten sposób poszczególni przedstawiciele mniejszości, a także mniejszości jako grupa, biorą udział w procesie demokratycznym, prawa mniejszości stanowią bowiem podstawę ładu demokratycznego: „w ustroju demokratycznym, choć decyduje wola większości obywateli, to jednak żadna decyzja większości nie może naruszać praw i wolności obywateli stanowiących mniejszość” (TMAP, Wersja rozszerzona, s. 109).

4. STEREOTYPY NARODOWOŚCIOWE. DYSKRYMINACJA

Pojęcie stereotypu czy też uprzedzenia rzadko pojawia się w podręcznikach. Jeszcze rzadziej mówi się o ich genezie i społecznych skutkach, a już prawie nigdy nie poddaje się analizie konkretnych stereotypów czy uprzedzeń często spotykanych w społeczeństwie polskim. Nigdy też uprzedzeń narodowościowych nie wiąże się wprost z nacjonalizmem.

Autorzy nie tylko rzadko przedstawiają uczniom pojęcie stereotypu, niekiedy sami nie uświadamiają sobie, czym właściwie jest stereotyp. Dotyczy to zwłaszcza tych podręczników, które odwołują się do esencjalnych treści tożsamości narodowej, to jest

tych, które wierzą „w pewne określone cechy psychiczne” wspólne całemu narodowi czy też wprost w „charakter narodowy”. Podręczniki te nie reprodukują stereotypów poszczególnych, ale utrwalają postawy niekrytyczne, podatne na przyjęcie stereotypów jako rzetelnej wiedzy o świecie. Zdarza się również, że w jednym podręczniku mówi się o wspólnych cechach całego narodu i stereotypach narodowościowych. W FK mowa jest o upowszechnianiu cech psychicznych w całym narodzie (FK, s. 15), a w innym miejscu definiuje się stereotyp jako „przypisywanie identycznych cech każdej osobie należącej do danej grupy, bez uwzględnienia istniejących w rzeczywistości różnic między członkami tej grupy” (FK, s. 84). W podręczniku przytoczono charakterystyczne przykłady stereotypów narodowych – skąpy Szkot, flegmatyczny Anglik, szarmancki Francuz i in. Przykładów tych jednak nie poddano analizie, podręcznik nie informuje również o skutkach społecznych upowszechnienia stereotypów, choć skądinąd wspomina o dyskryminacji narodowościowej (FK, s. 31). Więcej na temat stereotypów można się dowiedzieć w AGP, gdzie ogólnie zdefiniowano stereotyp jako „uproszczony, często oparty na niepełnej, fałszywej wiedzy, niezmienny obrazie rzeczy, instytucji, osoby lub narodu” (AGP I, s. 45). Stereotypy często mają charakter dyskryminacyjny, są trudne do wykorzenia, „zakłócają trzeźwy osąd i racjonalne myślenie. Często są przyczyną zatargów i waśni między narodami a nawet państwami. Walka ze stereotypem jest wyzwaniem dla współczesnego człowieka i obowiązkiem demokratycznych państw” (AGP I, s. 45). W podręczniku brak jednak choćby jednej analizy konkretnego stereotypu, toteż nie bardzo wiadomo, na czym miałyby polegać walka ze stereotypami.

Pełniej zagadnienie stereotypu przedstawiają JK i TMAP. W JK wiele miejsca poświęca się stereotypom i uprzedzonom narodowościowym, konieczności ich przezwyciężania. Stereotyp to „uproszczenie przypisujące całej zbiorowości jakąś określoną cechę: „Niemcy dbają o porządek”; „Żydzi są świetni w interesach” (JK I, s. 125). Mowa jest o konkretnych uprzedzeniach Polaków – wobec Romów, Ukraińców, Niemców (JK I, s. 126 - 127). Stereotypy mają swój społeczny kontekst, podobnie, jak przeciwdziałanie im. Podano przykłady akcji i instytucji, które służą wzajemnemu zbliżaniu Niemców i Polaków oraz Ukraińców i Polaków. Na s. 126 umieszczono informacje, które mają uczniowi uświadomić, że część uprzedzeń narodowościowych wynika z niewiedzy – mowa jest o nieznanym obyczajach Romów. W podręczniku znalazła się ponadto informacja, że „Kodeks karny zabrania poniżania osób ze względu na przynależność narodową oraz nawoływania do waśni narodowych. Na tej podstawie można zatem ścigać i karać osoby wprowadzające w czyn skrajne poglądy

nacjonalistyczne” (JK I, s. 127). Tak więc podręcznik uświadamia uczniom, że szerzenie nienawiści rasowej czy też narodowościowej to przestępstwo w państwie demokratycznym. Warto podkreślić, że uprzedzenia narodowościowe nie występują tu w całkowitej próżni, ale w powiązaniu z postawą nacjonalistyczną. W TMAP, podobnie jak w JK, autorzy wskazują na niewiedzę jako źródło wzajemnych uprzedzeń, krótko informują o zamieszkach antycygańskich i antysemityzmie w Polsce współczesnej. To jedyny podręcznik, który wprost mówi o antysemityzmie w Polsce i wskazuje na konkretne akty nietolerancji. TMAP pokazuje przykłady częstych stereotypów i zachęca do ich obalania: „Wszyscy Cyganie to przestępcy i oszuści”, „Niemcy pogardzają Polakami”, „Nie od dziś Polską rządzą Żydzi”. W podręczniku wskazano, że uprzedzenia mogą prowadzić nie tylko do wzajemnej nieufności, lecz także do przemocy, a zatem, że dyskryminujące stereotypy są problemem życia społecznego, mają swój szeroki społeczny kontekst, nie są zawieszane w próżni.

Jeszcze inaczej zagadnienie stereotypu przedstawia się w MKJKK. Kwestia stereotypów narodowościowych pojawia się w kontekście stereotypów dotyczących Polaków, nie zaś mniejszości narodowych w Polsce czy też innych narodów (MKJKK, s. 123). Samo zjawisko traktowane jest raczej w kategoriach moralnych niż społecznych, nie wspomina się o destrukcyjnej roli uprzedzeń narodowościowych oraz dyskryminujących stereotypów, stereotypy i uprzedzenia są więc nie tyle problemem czy też zjawiskiem społecznym, ile osobistą skazą moralną, godzą w honor narodu. W podręczniku nie podaje się żadnych konkretnych przykładów z przeszłości ani teraźniejszości. Brak też przykładów stereotypów, a zwłaszcza ich analiz. Autorzy zachęcają do krytycznego spojrzenia na stereotypy, do konfrontowania ich z rzeczywistością, także danymi statystycznymi, pokazują, że tak liczne grupy, jak grupy narodowe, są silnie wewnętrznie zróżnicowane i trudno przypisać im jakąkolwiek powszechnie obowiązującą cechę.

Jeśli w podręczniku w ogóle pojawia się problem stereotypów, to, z nielicznymi wyjątkami, analiza zatrzymuje się zwykle na poziomie ogólnym, dotkliwie brak konkretnych przykładów uprzedzeń narodowościowych czy też współczesnych przykładów aktów dyskryminacji (co najwyżej nazistowskie Niemcy – dawno, daleko i bezspornie). Podręczniki nie uświadamiają uczniom zagrożeń społecznych, jakie niosą ze sobą ksenofobia i myślenie w kategoriach stereotypów, nie podkreślają, że szerzenie nienawiści narodowościowej to przestępstwo w demokratycznym państwie, a nie tylko przejaw złego wychowania i brzydkiego charakteru lub – co się niekiedy nie wprost sugeruje – poglądów jak każde inne. W

niewielu podręcznikach mówi się o tym, że postawa szowinizmu jest sprzeczna z duchem społeczeństwa obywatelskiego i ma negatywne skutki społeczne.

5. IMIGRACJA

W żadnym podręczniku nie poruszono tematu imigracji w Polsce ani na świecie. Fakt ten może budzić zdumienie w sytuacji, gdy w Polsce zjawisko imigracji zyskuje już znaczenie społeczne, zaś w krajach Europy Zachodniej i nie tylko, zagadnienie imigracji jest ważnym problemem społecznym. Sytuacji imigrantów, czy też samego zjawiska imigracji nie naświetlono nawet przy okazji praw człowieka, przedstawionych w każdym podręczniku.

Demokracja i prawa człowieka

1. DEMOKRACJA

Wszystkie podręczniki traktują zagadnienia związane z demokracją jako najważniejsze. Wszystkie też omawiają zasady demokratycznego ładu, jego korzenie, wartości związane z liberalną demokracją. Na plan pierwszy wysuwają się wolność indywidualna (choć np. MKJKK wymienia w tym miejscu godność osoby) i polityczna, swoboda zrzeszania się i wolność słowa. Rozdziały poświęcone demokracji akcentują równość wszystkich obywateli wobec prawa, ochronę praw mniejszości oraz tolerancję. To właśnie w tych partiach podręczników pojawia się zasada, że podstawą ładu politycznego jest wola wszystkich obywateli. Nie wszystkie podręczniki przywiązują tę samą wagę do ogólnych zasad demokracji i wartości demokratycznych. Zdarza się, że skupiają się na kwestiach proceduralnych i formalnych, szczegółowo informują o kadencjach poszczególnych władz, ich składzie oraz zakresie kompetencji (np. IKDUMU). Wszystkie niemal opisują formację społeczną zwaną społeczeństwem obywatelskim, choć nie dla wszystkich ta konstrukcja odgrywa równie ważną rolę, niekiedy pojawia się w izolacji wobec problemów stricte politycznych i umieszcza się ją na poziomie demokracji lokalnej – małych wspólnot, które dążą do zrealizowania konkretnych projektów, nie zawsze politycznych. Nie wszystkie podręczniki są świadome roli instytucji pozarządowych i stowarzyszeń obywatelskich w demokracji. Ważne jest dla nich tylko abstrakcyjne prawo do zrzeszania się, nie zaś konkretna aktywność obywatelska, która leży u podstaw dobrze funkcjonującej demokracji. TAMP można uznać za wzór informowania o roli stowarzyszeń. W podręczniku stowarzyszenia obywatelskie, organizacje pozarządowe i szerokie ruchy społeczne

to właściwe organa społeczeństwa obywatelskiego, czyli takiej formy samoorganizacji obywateli, która pozwala skutecznie i samodzielnie uporać się z wieloma problemami, jest bezpośrednią formą prezentacji poglądów i potrzeb (TMAP II, s. 10), stanowi wzór działania opinii publicznej. W podręczniku zamieszczono wiele przykładów działalności stowarzyszeń, fundacji, poinformowano o ich celach i podejmowanych przez nie działaniach.

Wszystkie podręczniki zachęcają do postawy tolerancji wobec mniejszości, choć rzadko wywodzą tę zasadę z ogólnych wartości demokratycznych i poczucia wspólnoty obywatelskiej. Tolerancja w większości wypadków jest sprawą kultury politycznej, dobrej woli czy też życzliwości grupy dominującej etnicznie. Niewiele podręczników podkreśla rolę mniejszości w demokracji (wątki te znaleźć można przede wszystkim w JK i TMAP).

2. PRAWA CZŁOWIEKA

Wszystkie podręczniki przywiązują do nich wielką wagę. Starannie omawiają genezę praw człowieka, ich historię i proces upowszechniania. Wszystkie podręczniki przedstawiają treść praw człowieka – z różnym stopniem szczegółowości. Nie zawsze informacjom tym towarzyszy refleksja na temat statusu tychże praw. W KAWPZ wielokrotnie podkreśla się, że prawa człowieka są nienaruszalne, to znaczy, że władza nie może ich nikogo pozbawić (KAWPZ, s. 36), oraz że stawia się je ponad szczegółowymi rozporządzeniami poszczególnych władz: „Wraz z rozwojem międzynarodowej regulacji w dziedzinie praw człowieka, zaczęło obecnie zwycięzać przekonanie, że prawa człowieka są wartością najwyższą, stojącą nawet ponad suwerennością państwa. Uznaje się, że istnieją sytuacje, kiedy społeczność międzynarodowa ma prawo, a nawet obowiązek interweniować w to, jak państwo traktuje swoich obywateli. Łamanie praw człowieka przestaje być wewnętrzną sprawą danego państwa” (KAWPZ, s. 37). W podręczniku opisano również drastyczne naruszenia praw człowieka i dyskryminacji z niedawnej przeszłości – dyskryminację rasową w Stanach Zjednoczonych silną jeszcze w latach 60-tych i drogę Martina Luthera Kinga oraz sytuację Aborygenów (s. 37), nie podano jednak żadnych przykładów z polskiej historii. Lukę tę uzupełnia po części JK. W TMAP zagadnienie ochrony praw człowieka w Polsce potraktowano osobno – zanalizowano zapisy konstytucyjne. Omawiając prawa człowieka autorzy odnoszą się również do praw mniejszości. W TMAP także wiele uwagi poświęcono statusowi praw człowieka, jego relacji z zasadą suwerenności państw oraz z

prawem krajowym, postawiono problem międzynarodowych interwencji pokojowych. Autorzy podręcznika ukazują proces upowszechnienia się praw człowieka i stopniowej zmiany ich statusu: od jednostronnej krajowej deklaracji do ważnego składnika prawa międzynarodowego. W podręczniku wskazano na wiele różnorodnych przykładów łamania praw człowieka, co uzmysławia uczniom rzeczywiste znaczenie i zastosowanie tych praw.

*

Wszystkie podręczniki wychowania obywatelskiego w zakresie gimnazjum deklarują postawę tolerancji, otwartości, przywiązania do tradycji demokratycznych i obywatelskich. Wszystkie też angażują się w wychowanie patriotyczne młodzieży. Wychowanie to odbywa się w porządku pojęć narodowych. Między obydwoma porządkami: demokratycznym i narodowym istnieje jednak rozbieżność pojęć i postaw, przez co wykładane w podręcznikach koncepcje i poglądy charakteryzują się dużą niespójnością. Dla przykładu: tożsamość narodowa jest kwestią wolnego wyboru i nie jest nacechowana moralnie, ale odmowa identyfikacji narodowej jest przejawem cynizmu i oportunisty; władza należy do wszystkich obywateli w państwie, niezależnie od ich przynależności narodowej, ale to naród tworzy państwo i decyduje o prawach, państwo jest jego własnością. Porządek narodowy i obywatelski wchodzą ze sobą w konflikt, który umyka, niestety, świadomości autorów. Porządek obywatelski obowiązuje w deklaracjach i rozdziałach poświęconych kwestiom ustrojowym. Zasadnicza wizja operuje jednak głównie porządkiem narodowym. Naród jest żywą, organiczną wspólnotą, nośnikiem wartości, podczas gdy wspólnota obywateli – mechanicznym zlepkiem, którego nie wiążą wspólne wartości. Przynależność narodowa jest podstawą tożsamości społecznej i jest naturalna. Narodowe kategorie i narzędzia nie podlegają żadnemu namysłowi, żadnej analizie, są bezpośrednio aplikowane do opisu współczesnej rzeczywistości społecznej, choć nierzadko pochodzą wprost z repertuaru dziewiętnastowiecznej myśli społecznej. Na koniec trzeba zaznaczyć, że wszystkie podręczniki mają krytyczny stosunek do szowinizmu i nacjonalizmu, choć niemal wszystkie definiują je błędnie jako postawę w pełni afirmatywną wobec swoich rodaków, nie zaś jako projekt polityczny, czyniący naród kategorią centralną, która wyjaśnia i definiuje wszystkie pozostałe kwestie społeczne. Mimo krytycznego stosunku do zjawisk nacjonalistycznych, podręczniki w większości wypadków nie informują o społecznych skutkach takiej postawy.

Lista przebadanych podręczników i ich skrótów:

1. K. A. Wojtaszczyk, P. Załęski, *Wychowanie obywatelskie. Podręcznik dla gimnazjalistów*. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2000 – KWPZ;
2. K. A. Wojtaszczyk, P. Załęski, *Wychowanie obywatelskie. Wiedza o społeczeństwie. Ćwiczenia dla gimnazjalistów*. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2002. – KWPZ ZC;
3. J. Żak, A. Batko, *Wiedza obywatelska w gimnazjum*. Wyd. ZamKor, Kraków 2003 – JZAB;
4. M. Gensler, E. Marciniak, *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie obywatelskie. Podręcznik*. WSiP SA, Warszawa 2000 – MGEM;
5. M. Gensler, E. Marciniak, *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie obywatelskie. Zeszyt Ćwiczeń*. WSiP SA, Warszawa 2000 – MGEM ZC;
6. I. Kurczątek., D. Ura, M. Urban, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla uczniów klasy 1 gimnazjum*. Wyd. Edukacyjne Zofii Dobkowskiej Żak, Warszawa 2000 – IKDUMU I;
7. I. Kurczątek, D. Ura, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla uczniów klasy 2 gimnazjum. Część 1*. Wyd. Edukacyjne Zofii Dobkowskiej Żak, Warszawa 2003. – IKDU II;
8. I. Kurczątek, D. Ura, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik z ćwiczeniami dla uczniów klasy 3 gimnazjum. Część 1*. Wyd. Edukacyjne Zofii Dobkowskiej Żak, Warszawa 2003 – IKDU III;
9. T. Merta, A. Pacewicz, J. Królikowski, E. Suska, J. Wróbel, M. Podbielkowski, E. Królikowska, M. Rutkowska-Pasza, A. Klimowicz, J. Sińczak, J. Strzemieczny, *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. Podręcznik i ćwiczenia. Wersja rozszerzona, cz. I*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2003 – TMAP I;
10. T. Merta, A. Pacewicz, K. Brząkalik, C. Trutkowski, J. Królikowski, J. Kowalski, T. Masny, J. Wróbel, M. Podbielkowski, J. Królikowski, E. Suska, A. Dmowska, A. Klimek, M. Zahorska, *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. Podręcznik i ćwiczenia. Wersja rozszerzona, cz. II*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2003 – TMAP II;

11. A. Pacewicz, T. Merta (red.), *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. Podręcznik i ćwiczenia. Wersja podstawowa. Część I*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2003. – APTM I;
12. A. Pacewicz, T. Merta (red.), *Wiedza o społeczeństwie w gimnazjum. Podręcznik i ćwiczenia. Wersja podstawowa. Część II*. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2001 – APTM II;
13. J. Królikowski, *Żyję wśród innych. Cz. I*. Wydawnictwo Juka, Warszawa 2001 – JK I;
14. J. Królikowski, *Żyję wśród innych. Cz. II*. Wydawnictwo Juka, Warszawa 2001 – JK II;
15. K. Kryszk, R. Kryszk, *Wiedza o społeczeństwie I. Podręcznik*. Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk 1999 – KKRK I;
16. K. Kryszk, R. Kryszk, *Wiedza o społeczeństwie I. Zeszyt ćwiczeń*. Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk 2000 – KKRK ZC;
17. K. Kryszk, R. Kryszk, *Wiedza o społeczeństwie II. Podręcznik*. Wydawnictwo M. Rożak, Gdańsk 2000 – KRK II;
18. J. Rulka, *Wychowanie obywatelskie. Podręcznik do wiedzy o społeczeństwie*. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 200 – JR;
19. J. Rulka, B. Tarnowska, B. Nowicka-Goździkowska, *Wychowanie obywatelskie. My w społeczeństwie. Zeszyt ćwiczeń dla klasy I*. Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2002 – JR ZC I;
20. J. Rulka, B. Tarnowska, B. Nowicka-Goździkowska, *Wychowanie obywatelskie. Rzeczpospolita. Zeszyt ćwiczeń dla klasy II*. Wyd. Szkolne PWN, Warszawa 2002 – JR ZC II;
21. M. Pacholska, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla I klasy gimnazjum*. Wydawnictwo Arka, Poznań 2002 – MP I;
22. R. Antosik, *Wiedza o społeczeństwie. Zeszyt ćwiczeń dla I klasy gimnazjum*. Arka, Poznań 2002 – MP ZC;
23. H. Konopka, *Wiedza o społeczeństwie. Podręcznik dla gimnazjum*. Wydawnictwo Graf-Punkt, Warszawa 1999 – HK;
24. F. Kalinowska, *Wychowanie obywatelskie. „Efka”*. Wydawnictwo Szkolne Felicja Kalinowska, Piła 2002 – FK;
25. A. Grochowska-Piróg, E. Kosińska, T. Król, K. Maśnik, R. Sobiecki, J. Wilkońska, J. Wronicz, B. Zachara, U. Zamorska, *Wokół nas. Wiedza o społeczeństwie. I klasa gimnazjum*. Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2001 – AGP I;

26. E. Kosińska, T. Król, M. Leyko, K. Maśnik, L. Putyński, R. Sobiecki, J. Wilkońska, J. Wronicz, U. Zamorska, *Wokół nas. Wiedza o społeczeństwie. II klasa gimnazjum*. Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2001 – AGP II;
27. A. Grochowska-Piróg, E. Kosińska, R. Sobiecki, G. Sulczewski, J. Żak, *Wokół nas. Wiedza o społeczeństwie. III klasa gimnazjum*. Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2001 – AGP III;
28. J. Żak, *Wiedza obywatelska w gimnazjum. Zeszyt ćwiczeń*. Wyd. „Zamiast korepetycji”, Kraków 2000 – JŻ;
29. M. Kulesza, J. Kruk-Kubarska, *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie obywatelskie*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A., Warszawa 2004 – MKJJKK.

Sprawozdanie z badania gimnazjalnych podręczników z wychowania do życia w rodzinie

Katarzyna Chmielewska

Przedmiotem badań były wszystkie gimnazjalne podręczniki z wychowania do życia w rodzinie. Podręczników takich jest osiem, pięć z nich zatwierdził do użytku szkolnego Minister Edukacji, jeden deklaruje zgodność z programem zatwierdzonym przez Ministra (podręcznik Felicji Kalinowskiej, *Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik gimnazjum*. „Efka” Wydawnictwa Szkolne Felicja Kalinowska, Piła 2001 – skrót FK), dwa kolejne nie podają żadnych informacji na ten temat (podręczniki Kazimierza Szczerby, *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjum*, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa 2001 – skrót KS oraz Alicji Długołęckiej-Lach, Grażyny Tworkiewicz-Bieniaś. *Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjalistek i gimnazjalistów*, Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2000 – skrót ADL).

1. Rzetelność informacji

Rzetelność podręczników poświęconych wychowaniu do życia w rodzinie pozostawia wiele do życzenia. Wiadomości są często niepełne, mylące lub też świadomie wprowadzające w błąd, odbiegają od standardów współczesnej wiedzy medycznej i seksuologicznej. Podręczniki nie zawsze odwołują się do rzetelnych źródeł naukowych, pomijają ustalenia Światowej Organizacji Zdrowia. Zdarza się, że jako rozstrzygający argument przytacza się listy czytelników lub autorów z katolickiego pisma antyaborcyjnego *Głos dla życia* (M. Dziewiecki, K. Kosmala, M. Leyko, L. Putyński, M. Szczawińska, J. Wilkońska, J. Wronicz, *Wokół nas. Wiedza o społeczeństwie. III klasa gimnazjum. Moduł Wychowanie do życia w rodzinie*. Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2001 – skrót MD) lub *Niedziela (Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I – III gimnazjum*. Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2001. Praca zbiorowa pod redakcją Teresy Król (J. Wronicz, K. Maśnik, T. Król, G. Węglarczyk, W. Śledziński – skrót TK). Opinie działaczy katolickich takich jak J. Willke, A. Winkler, M. Ryś (tamże oraz MD), a poglądy przedstawicieli konserwatywnej obyczajowo myśli chrześcijańskiej prezentuje się jako obiektywny stan wiedzy

naukowej. Przykładem mogą tu być również cytaty z Wiktora Cline'a, mormona zaangażowanego w walkę z pornografią z pobudek religijnych oraz Henri Joyeux, katolika znanego z działań na rzecz celibatu i kontrowersyjnych wypowiedzi na temat homoseksualizmu(TK). Nie jest to jednak reguła bezwyjątkowa. Choć większość podręczników nie powołuje się na źródła naukowe, a większość ogranicza się do przedstawienia jednego tylko punktu widzenia w wielu dyskusyjnych kwestiach, jeden podręcznik zasługuje na szczególne wyróżnienie, bowiem nie tylko rzetelnie przedstawia informacje, lecz także bezstronnie informuje o toczących się sporach i różnicach poglądów na zagadnienia związane z seksualnością człowieka, jest to podręcznik T. Garstki, M. Kostrzewskiego, J. Królikowskiego, *Kim jestem? Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum*, wydany przez wydawnictwo Juka, w Warszawie w 2003 – skrót TG). Niepełne, a niekiedy fałszywe, informacje dotyczą przede wszystkim antykoncepcji i masturbacji oraz homoseksualizmu (ten ostatni problem zostanie omówiony osobno). Co do metod planowania urodzeń tylko dwa podręczniki przedstawiają wskaźniki skuteczności poszczególnych metod – tj. wskaźnik Pearlą (MD i TG) – przy czym jeden podręcznik czyni to w nierzetelny sposób (MD).

Większość podręczników zniechęca do używania środków antykoncepcyjnych i skłania do stosowania tzw. metod naturalnych (poza dwoma, które obiektywnie informują o antykoncepcji – ADL i TG). W przypadku metod naturalnych autorzy często ukrywają dane dotyczące ich niskiej skuteczności, niekiedy wprost nimi manipulują (MD), czasem zaś ogólnikowo wspominają o „dość skutecznym kierowaniu płodnością” (KS). Niewiele podręczników rzeczowo przedstawia trudności i ograniczenia związane ze stosowaniem metod naturalnych (tylko ADL i TG), większość wmawia uczniom, że są to metody skuteczne w przypadku każdej kobiety i w każdej sytuacji: „metody naturalnego planowania rodziny są nieszkodliwe dla zdrowia, nic nie kosztują, mogą być stosowane przez każdą kobietę, także w czasie karmienia piersią, są proste w użyciu i skuteczne” (MD, s. 78); zdarza się, że niektóre podręczniki, wbrew elementarnej wiedzy ginekologicznej, zalecają metody naturalne „szczególnie kobietom o nieregularnym cyklu miesięcznym” (TK, s. 124), a karmienie piersią przedstawiają jako naturalną metodę antykoncepcji, powołując się przy tym na doświadczenia ludów pierwotnych i zdawkowo tylko wspominając, że nie można jej traktować jako metody pewnej (TK, s. 136). Metody te zachwala się używając frazeologii ekologicznej: „metody naturalnego planowania rodziny umożliwiają regulację poczęć w zgodzie z naturą” (MD, s.71), choć jako żywo nie wiadomo, w jakim znaczeniu słowo natura tu występuje. Można też

przeczytać enigmatyczne i karkołomne stwierdzenia w rodzaju: „stosując [metody naturalne] człowiek opanowuje przyrodę” (FK, s. 88). Autorzy często uciekają się również do argumentacji psychologicznej: metody naturalne, w przeciwieństwie do środków antykoncepcyjnych, mają angażować obydwójce partnerów i same przez się dodatnio wpływać na związek. W podręczniku Felicji Kalinowskiej można przeczytać, że „naturalne metody sterowania płodnością sprawiają, że związany z nimi styl życia małżeńskiego wymaga wspólnego podejmowania decyzji, a przy rozmowach o sprawach planowania rodziny jest miejsce na rozmowy o uczuciach i wielu innych problemach, które odświeżająco wpływają na związek” (s. 88). Nie wiadomo, skąd autorka czerpie przeświadczenie, że po pierwsze życie seksualne podejmują tylko małżonkowie, po drugie, że używanie środków antykoncepcyjnych nie jest wspólną decyzją i wspólnie omawianą kwestią, która również jest okazją do „rozmów o uczuciach” i może „wpływać odświeżająco na związek”, a wreszcie, że do rozmów o uczuciach potrzebne są jakieś szczególne okoliczności. Argument ten powtarza się w niemal wszystkich podręcznikach: „włączenie współmałżonka w proces badania płodności wpływa na zwiększenie jego odpowiedzialności i pogłębienie więzi małżeńskich” (M. Urban, *Wiedza o społeczeństwie. Moduł: Wychowanie do życia w rodzinie. Zeszyt do ćwiczeń dla uczniów klasy III gimnazjum*, Wydawnictwo edukacyjne Zofii Dobkowskiej Żak, Warszawa 2001, s. 20 – skrót MU III). Dlaczego wspólna decyzja co do wyboru środków antykoncepcyjnych nie jest dowodem tej odpowiedzialności, dlaczego partner przy wyborze metod naturalnych musi się czuć zobowiązany obserwować wraz z kobietą jej cykle i nie może tego scedować na samą kobietę, dlaczego ograniczenia w pożyciu nie mogą wpływać destrukcyjnie na oboje partnerów i ich bliskość – na te pytania próżno szukać odpowiedzi w cytowanych podręcznikach, takie wątpliwości nigdy się w nich nie pojawiają.

Informacje dotyczące środków antykoncepcyjnych są często niepełne lub też poddane manipulacji. Przeważa strategia zniechęcania i straszenia. Tak więc akcent pada przede wszystkim na ich wysoką szkodliwość lub też zawodność (prezerwatywy) oraz niepożądane skutki uboczne. Autorzy podręczników (MD, KS, FK, TK) obficie cytują ulotki pigułek antykoncepcyjnych ostrzegające przed działaniami niepożądanymi i na tej podstawie często twierdzą, że przepisywanie ich przez lekarzy jest brutalną ingerencją w zdrowie kobiety i narusza lekarską zasadę „przede wszystkim nie szkodzić” (MD i TK). Autorzy zapominają przy tym, że skutki uboczne mają wszystkie lekarstwa i nie jest to powód wystarczający, by ich nie zalecać pacjentom. Oto próbka strategii zniechęcania: „całkowicie rozregulowuje naturalne mechanizmy

funkcjonowania organizmu kobiety. Amerykański ginekolog, dr Rudolf Vollmann nazwał pigułkę dobrowolnie nakładanym kaftanem bezpieczeństwa, twierdząc, iż «po raz pierwszy w dziejach ludzkości posłużono się medycyną, by do takiego stopnia zniszczyć proces fizjologiczny». [...] Szczególne niebezpieczeństwo niesie młodym dziewczętom [...]. Brutalna ingerencja w tę kształtującą się równowagę może zaowocować jej nieodwracalnym zniszczeniem» (TK, s. 144 – 145). Zdaniem wielu autorów środki antykoncepcyjne są nie tylko niezdrowe, budzą też wątpliwości moralne. Sprawa dotyczy nie tylko lekarzy, którzy szkodzą pacjentom, zalecając im konkretne środki, lecz również samych partnerów seksualnych, którzy decydując się na środki antykoncepcyjne wykazują się egoizmem, nieodpowiedzialnością przywiązaniem do konsumpcyjnego stylu życia i przedmiotowym stosunkiem do partnera / partnerki oraz lekkomyślnie wystawiają na szwank ich zdrowie, bezmyślnie hołdując modzie (TK, MD). Informacje dotyczące antykoncepcji są w dodatku często niepełne: niewiele podręczników informuje o antykoncepcji „dzień po”, brakuje np. informacji o Postinorze, środku dopuszczonym na polski rynek farmakologiczny. Jeśli informacje o antykoncepcji „dzień po” w ogóle się pojawiają to najczęściej w kontekście odrzucanych i nielegalnych w Polsce środków wczesnoporonnych (TK, s. 146). Większość podręczników, wbrew zaleceniom WHO, dezawuuje skuteczność prezerwatywy w walce z AIDS (wyjątkiem są tu TG, ADL, KS). Metody naturalne przedstawiane są jako skuteczne, tanie i ekologiczne, uczące szacunku dla partnera, podczas gdy pigułka antykoncepcyjna jest uznawana za niemoralną, grożącą zdrowiu i życiu, a w dodatku kosztowną. Przy tak sformułowanej alternatywie wybór pigułki lub innego środka antykoncepcyjnego dowodziłby tylko głupoty i lekkomyślności, a nawet niemoralności podejmującego decyzję (co dobitnie sformułowano w MD).

Newralgicznym punktem jest również zagadnienie masturbacji. Wprawdzie wszystkie podręczniki podkreślają, że jest ona obojętna dla zdrowia i występuje powszechnie, większość z nich jednak traktuje ją jako zjawisko niebezpieczne, grożące uzależnieniami i przyczyniające się do powstawania postaw egoistycznych. I tak na przykład w KS (s. 22) nie stroni się od wyraźnych wartościowań. Na samym początku wspomina się wprawdzie, że zjawisko to dotyczy 90 proc. chłopców i 30 – 40 proc. dziewcząt, później jednak mówi się wyłącznie o negatywnych skutkach masturbacji, rażąco je wyolbrzymiając. Masturbację traktuje się tu jak zjawisko szkodliwe, choć w jakiejś mierze nieuchronne, jak niebezpieczną chorobę wieku dziecięcego, która może pozostawić po sobie przykre powikłania i niesie ze sobą groźbę uzależnienia. „«Uzależnienie» od masturbacji może w przyszłości [...] prowadzić

do seksualnego egocentryzmu, do przewagi postawy «biorę» nad «daję» (s. 22–23). Onanizm ma też swój aspekt moralny, bo przyczynia się do kształtowania postaw egoistycznych. Mimo że autor opisuje problem w terminach medycznych i psychologicznych, zmierza przede wszystkim do sformułowania zakazu, do tabuizacji, a ponadto z niewiadomych przyczyn zakaz ten uzasadnia w kategoriach moralnych. Jest to tylko jeden z przykładów, większość podręczników zmierza w podobnym kierunku.

Omawiane podręczniki, jak to wynika z powyższych przykładów, przekazują wiadomości nie zawsze rzetelnie, a ponadto zmierzają do zakodowania postaw niepewności i lęku, w większości deprecjonują środki antykoncepcyjne, skłaniają ku metodom naturalnym, pomniejszają rolę prezerwatywy w profilaktyce AIDS i demonizują masturbację. Z zalem należy podkreślić, że cytowane tu kuriozalne fragmenty pochodzą z podręczników zatwierdzonych przez Ministra Edukacji do użytku szkolnego (niekorzystnie wyróżniają się tu przede wszystkim TK i MD).

2. Różnorodność modeli życia uczuciowego i seksualnego. Wizja rodziny

Jeżeli spojrzeć na badane podręczniki z tej perspektywy, dzielą się one wyraźnie na dwie grupy. Pierwsza dopuszcza różnorodność modeli życiowych i podkreśla prawo wyboru każdego człowieka. Druga formułuje model bezalternatywny, gdzie wszystkie wzory odbiegające od modelu tradycyjnej rodziny są piętnowane jako niemoralne i fałszywe. Do pierwszej grupy należą ADL, TG, FK a także KS. Na wyróżnienie zasługuje przede wszystkim TG, który nie tylko dopuszcza wolność wyboru w sprawie modelu życia, ale wręcz proponuje dyskusję na ten temat, na s. 220 przedstawia różne drogi życiowe: małżeństwo, małżeństwo nieformalne, separacja/rozwód, kawalerstwo/panieństwo, celibat. W rozdziale poświęconym rodzinie omawia problem małżeństw homoseksualnych i prawa do adopcji, informuje o rozwiązaniach prawnych tej kwestii w Europie. Rodzinę traktuje się tu jako byt historycznie i kulturowo zmienny, kładzie się nacisk na jej funkcjonalność, a więc podkreśla, że rodzina ma służyć spełnianiu potrzeb swoich członków (s. 55). Przemoc w rodzinie staje się tu osobnym tematem, autorzy mocno podkreślają, że w przypadku przemocy domowej mamy do czynienia z naruszeniem podstawowych praw jednostki, mówią o różnych aspektach tego typu przemocy. Odmiennie niż w wielu pozostałych podręcznikach tragedią rodziny jest nie tyle sam rozwód, ile konflikt i agresja,

które ten rozwód poprzedzają. Autorzy akcentują potrzebę komunikacji i wzajemność relacji w rodzinie, ale także samodzielność każdego członka rodziny. Jest to zatem model partnerski, w którym w ramach równości praw negocjuje się podział obowiązków. W podręczniku ADL modele rodziny i jej funkcje są przedstawione jako uwarunkowane historycznie i kulturowo (s. 102). Autorki podkreślają, że w zależności od epoki i kontekstu społecznego zmieniają się również kompetencje poszczególnych członków rodziny, ich funkcje i zadania. Podręcznik preferuje partnerski model związku, który, zdaniem autorek, najlepiej odpowiada indywidualnym potrzebom partnerów, sprzyja rozwiązywaniu problemów i harmonizuje z prawem każdego człowieka do indywidualnego stylu życia. W podręcznikach należących do pierwszej grupy akcent pada przede wszystkim na indywidualne prawo wyboru własnego stylu życia, historyczność rozmaitych modeli, komunikację w związkach międzyludzkich, możliwość rozwiązywania problemów i konfliktów, a także funkcjonalność rodziny względem potrzeb jej członków. Podobne podejście, choć zaprezentowane w znacznie większym skrócie znaleźć można w M. Sitarska, B. Strzemieczna, *Wychowanie do życia w rodzinie. Zeszyt ucznia, Klasa I, II, III gimnazjum*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001 – skrót MS.

Grupa druga porusza się w sferze oczywistości. Oczywista jest rodzina tradycyjna, oczywisty jest schemat ról żeńskich i męskich. Podręczniki tej grupy koncentrują się na jednym tylko modelu życia uczuciowego i seksualnego, wszystkie inne traktują jako naganne (MD, MU i TK). Charakterystyczne, że o partnerach seksualnych w rozdziałach poświęconych antykoncepcji mówi się małżonkowie (powtarza się to również w MU II i III, KS, FK, ADL oraz MS). W grupie tej obowiązuje model nastawiony przede wszystkim na prokreację i trwałość instytucji małżeńskiej, wszelkie inne więzi są ściśle podporządkowane małżeńskiej reprodukcji (KS, MU, TK, MD). KS szczególnie podkreśla funkcję prokreacyjną, ujmuje ją w kategoriach powinności: na s. 97 w poleceniach dla ucznia znalazło się pytanie: „Dlaczego ludzie powinni decydować się na poczęcie dziecka?”. Prokreacja jest zatem obowiązkiem człowieka, przesłanki aksjologiczne takiego nakazu są tu jednak przemilczane i niejasne. Na s. 88 znalazło się stwierdzenie: „norma w zachowaniach seksualnych to możliwość spełnienia potencjalnej funkcji prokreacyjnej”. Nie wiadomo, czy jest to norma moralna, społeczna, czy też biologiczna, skąd się bierze i jakie jest jej uzasadnienie. Skoro normą rodziny i życia seksualnego jest prokreacja i poczęcie, z pola widzenia znika zjawisko rodzicielstwa adopcyjnego, a także możliwość pozamałżeńskiego wychowywania dzieci (por. np. KS s. 94:

„Poród jest ogromnym wydarzeniem w życiu małżeństwa”). W tej grupie podręczników małżeństwo jest z reguły nierozzerwalne i katolickie (MD i TK). Niewiele się można dowiedzieć o równych prawach osób pozostających w związku, dzieleniu obowiązków ani też o partnerstwie. Największym złem jest rozwód, choć w podręcznikach tej kategorii trudno znaleźć wskazówki, jak rozwiązywać konflikty w rodzinie. W podręcznikach tej grupy powtarza się pogląd, że „najwłaściwszym miejscem dla inicjacji seksualnej jest małżeństwo” (TK, s. 174), jak również, że wszelki seks niezwiązany z instytucją małżeńską jest z gruntu zły: „aby życie seksualne człowieka przybrało ludzki wymiar” trzeba „pozostawać w stałym związku (usankcjonowanym aktem małżeństwa)” (MU, s. 23 – 25). Z twierdzenia tego jasno wynika, że wszelkie kontakty seksualne poza instytucją małżeńską urągają godności ludzkiej. Seks poza-, przed- czy niemalżeński jest zawsze piętnowany jako nieodpowiedzialne folgowanie własnemu popędowi seksualnemu – a więc uleganie zwierzęcej naturze i egoizmowi. Powoduje „rany psychiczne, moralne i społeczne” (MD, s. 90). „Współżycie seksualne jest odpowiedzialne tylko między tymi osobami, które potrafią zagwarantować dojrzałe rodzicielstwo oraz zapewnić właściwe wychowywanie dzieci. Warunki te mogą spełniać jedynie osoby, które trwają w nierozzerwalnym związku małżeńskim” (MD, s. 41). W podręcznikach tej grupy pojawiają się odniesienia do innych modeli życia uczuciowego i erotycznego, ale modele te nie są rzetelnie omówione i pojawiają się wyłącznie jako przedmiot ataku. Przykładowo TK nie przedstawia postawy liberalizmu obyczajowego, ale ją piętnuje: mówi o „mirażach fałszywej wolności” (TK, s. 69), „nowoczesnych” doradcach (TK, s. 91) oraz „płytkich chwilowych doznaniach” (TK, s. 94), zaś w MD znajdują się takie zdania: „Wolny związek to zupełnie nielogiczna i myląca nazwa”(s. 36), „wspólne życie dwojga ludzi jest sprawą zbyt ważną, by pozostawiać ją jedynie spontaniczności i dobrej woli dwóch stron” (s. 37). W podręczniku tym zarzuca się wszelkim niesakramentalnym związkom brak miłości i odpowiedzialności oraz uprzedmiotawiający stosunek do innego człowieka. Życie poza katolickim małżeństwem prowadzi do alkoholizmu, narkomanii, zaburzeń psychicznych oraz kalectwa uczuciowego (s. 38). Jedynym aprobowanym modelem jest wyłącznie katolicka wizja rodziny.

3. Role płci, stereotypy płciowe, zadania w rodzinie

Nie wszystkie podręczniki posługują się pojęciem roli społecznej w odniesieniu do płci (termin ten występuje w MU, TG, ADL, FK), nie zawsze też rozróżniają między płcią

biologiczną i kulturową. Bardzo rzadko w podręcznikach występuje kategoria stereotypu, jeszcze rzadziej dyskryminacji. Przykładem klarownej konstrukcji pojęciowej jest TG, gdzie płeć zdefiniowano wielorako, m.in. biologicznie (gonadalna, chromosomalna, genitalna, somatyczna) oraz socjopsychologicznie (metrykalna, psychiczna, kulturowa – *gender*) (s. 127). Rozróżnienia te wskazują na biologiczne i społeczne przyczyny różnic między płciami oraz ich historyczną zmienność. Autorzy podręcznika rozróżniają ostro między orientacją seksualną a płcią, co nie zawsze udaje się w pozostałych podręcznikach. Już na samym początku tekstu obszernie omówiono zagadnienia związane z uprzedzeniami i stereotypami jako takimi, dotyczącymi nie tylko płci, ale również narodowości, rasy, wieku itd., wyjaśniono ich pochodzenie, funkcję, zwrócono uwagę na ich szkodliwość społeczną (s. 70), toteż stereotypy płci i orientacji seksualnej pojawiają się od razu w szerszym kontekście. Autorzy zwracają uwagę na treść stereotypów i częstość ich występowania, proponują ćwiczenia, które uświadamiają uczniowi różnice oczekiwań społecznych względem poszczególnych płci. Przedstawiają feministyczny punkt widzenia na sprawy płci (ośrodek „Ośka”, Centrum Praw Kobiet, Fundacja „Efka”) – wprowadzają kategorie seksizmu oraz dyskryminacji – i zestawiają go z modelem tradycyjnym. W ADL mocno podkreśla się historyczną zmienność ról w związkach (s. 82 – 90). W podręczniku FK mowa jest o stereotypach płciowych i uprzedzeniach, które utrudniają komunikację między partnerami, choć nie wspomina się o szerszych społecznych konsekwencjach tych stereotypów.

To pierwsza grupa podręczników, grupa druga zupełnie inaczej podchodzi do problematyki płci. W podręczniku MD nie pojawia się kategoria roli społecznej, predyspozycje biologiczne płynnie łączą się tu z tożsamością płciową i rolą w rodzinie. Role te są uznawane za naturalne, ahistoryczne i nie podlegające dyskusji. Nie wspomina się o problemie dyskryminacji kobiet ani też o stereotypach ról płciowych. Podręcznik powiela owe stereotypy: kobietami kieruje potrzeba uczuć („dziewczęce serce jest głodne miłości” s. 81), podczas gdy mężczyznami żądza sukcesu i uznania – s. 56 i 101 („subtelny świat uczuć ich nie pociąga” s. 83); kobiety mogą „godzinami rozprawiać o innych” (s. 68), mężczyźni nie rozmawiają, ale się informują, dziedziny ich zainteresowań to technika i sport. Kobiety są bierne, mężczyźni aktywni, również w sferze seksu. Bierność kobiety podkreśla metaforyka – kobietę nazywa się „glebą” i „mieszkaniem”, mężczyznę – „siewcą” (s. 95). Bycie kobietą i sama kobiecość oznacza akceptację tradycyjnej roli matki i

żony. Współczesne dążenia emancypacyjne kobiet nazywa się tu „negatywnym nastawieniem do roli matki i żony”, „kłopotami z identyfikacją”, „niedocenianiem kobiecości” (s. 101). Powielanie stereotypów płciowych jest w tych podręcznikach nagminne. W KS stereotypy dotyczące płci nazywane są hipotezami naukowymi (s. 82). Wyraźnie wartościuje się poszczególne płcie: mężczyzna jest racjonalny, kobieta zaborcza. Zjawisko emancypacji kobiet uznano w KS za przyczynę zakłóceń w identyfikacji młodych ludzi z własną płcią oraz frustracji mężczyzn pozbawionych tradycyjnych ról (s. 81). Osobnym przykładem jest podręcznik MU, gdzie role i funkcje przypisane mężczyznom i kobietom są w gruncie rzeczy stałe, tylko w szczególnych wypadkach mogą ulegać odwróceniu. Wprowadzono kategorię stereotypów płciowych, co nie przeszkodziło w reprodukowaniu stereotypów: mężczyźni, w opozycji do kobiet, są niezależni, pewni siebie, agresywni, odważni, przedsiębiorczy. Kobiety, w przeciwieństwie do mężczyzn, są skłonne do poświęceń, empatyczne, uprzejme i delikatne. Typowe kobiety zatem nie są odważne ani przedsiębiorcze, zaś typowi mężczyźni – uprzejmi. Cechy te determinują przyjęcie określonych funkcji społecznych: „wymienione cechy męskie i kobiece wyznaczają role rodzinne i zawodowe. Wskazują, jakie funkcje w rodzinie **powinna** [podkreślenie K. Ch.] pełnić kobieta, a jakie mężczyzna” (s. 10). Charakterystyczne jest tu pojawienie się normy: „powinna pełnić”. Rozwiązanie może być tylko jedno: skoro kobieta stworzona została do poświęcania się, powinna poświęcać się dla rodziny, skoro jest z natury łagodna, musi ustępować mężczyźnie, który jest z natury agresywny. Łagodność nie predestynuje jej do ról zawodowych, które wymagają samodzielności, chyba że jest – oględnie mówiąc – nietypowa; do tych ról przeznaczeni są mężczyźni, to przecież oni są przedsiębiorczy z natury. Podręczniki drugiej grupy (choć również ADL) reprodukuja stereotypowy układ cech i predyspozycji oraz stereotypowy podział ról, a powielenie to dokonuje się w poczuciu całkowitej oczywistości, naturalności i odwieczności podziału, nie ma w nich miejsca na koncepcję historycznego i społecznego uwarunkowania ról społecznych ani indywidualny wybór pełnionej roli.

4. Obraz mniejszości seksualnych

W większości podręczników nie pojawia się termin „mniejszości seksualne”. Wbrew zaleceniom WHO biseksualizm, transseksualizm i homoseksualizm, przedstawiane są jako dewiacje, zachowania nienormalne i umieszczane w kontekście

zjawisk takich jak gwałt, sadyzm i pedofilia w osobnych paragrafach zatytułowanych „Nieprawidłowości życia psychoseksualnego” (MD), „Zaburzenia psychoseksualne” (KS), „Zaburzenia rozwoju psychoseksualnego (TK). W podręcznikach nie pada słowo „zбочzenie”, ale używane są terminy zamienne: zaburzenie, nieprawidłowość, forma zniekształcona lub patologia. W TK wątek homoseksualizmu wprowadza zdanie: „Trzeba wiedzieć o najczęściej występujących zaburzeniach, aby umieć odróżnić patologię od tego, co jest normalne”. Nawet w podręcznikach, gdzie pojawia się wyjaśnienie, że „homoseksualizm nie jest chorobą”, ale „innością” seksualną (KS, s. 89), albo też „odmienną orientacją seksualną” (MU II, s. 26) problem ten omawia się w rozdziałach poświęconych zaburzeniom. Ponieważ zjawisko homoseksualizmu uznano za odbiegające od normy, autorzy podręczników skupiają się na opisie przyczyn tej patologii, oto ich repertuar: homoseksualizm to nieprawidłowo ukształtowana osobowość (TK), zaburzenie procesu identyfikacji z własną płcią (FK), efekt zaburzenia chemizmu płciowego oraz zmian w korze mózgowej, jak również zaburzenie psychiczne spowodowane złą realizacją ról płciowych przez rodziców – „nadmiernie opiekuńcza i zachłanna matka oraz odległy, wrogi ojciec” (KS, s. 90) i wreszcie skutek wcześniejszych niekorzystnych doświadczeń seksualnych (MD). Opis przyczyn zjawiska jest wyraźnie deprecjonujący, wyłania się z niego taki oto obraz przedstawiciela mniejszości seksualnej: zniewieściały mężczyzna lub babo-chłop z patologiczną osobowością, podstępnie uwiedziona/y w młodości przez starszego homoseksualistę, nadmiernie związana/y z nadopiekuńczą matką/ nazbyt atrakcyjnym ojcem. Jest to obraz homofobiczny. W opisach homoseksualizmu podręczniki wydobywają niemal wyłącznie rys popędu. Tylko w jednym podręczniku mowa jest o tym, że homoseksualizm to również sfera uczuć i związków emocjonalnych, podobnie jak heteroseksualizm. W TG problem mniejszości seksualnych pojawia się w całym podręczniku przy okazji różnych kwestii szczegółowych, autorzy nie umieścili go w deprecjonującym kontekście zaburzeń seksualnych, ale wspominają o nim przy okazji wielu zagadnień, m.in. rodziny, stereotypu, dyskryminacji itd. Podręcznik Juki jako jedyny podkreśla, że „orientacja seksualna dotyczy nie tylko popędu seksualnego, ale też wyboru w sferze uczuć. Osoby homoseksualne mogą tworzyć długotrwałe więzi oparte na uczuciach.” (s. 128), sprzeciwia się zatem stereotypowi rozwiązłości, który ukazuje relacje homoseksualne jako z natury przypadkowe i krótkotrwałe kontakty erotyczne, a także bez ogródek mówi o związkach homoseksualnych. Tylko TG rzetelnie informuje o sporach toczących się wokół praw mniejszości seksualnych i tylko tam pojawia się pojęcie dyskryminacji

mniejszości. Inne podręczniki tego terminu nie używają, choć wspominają niekiedy o „braku poparcia społecznego” (FK), oraz o „przykrych przeżyciach osób homoseksualnych”, podkreślając, że „to bardzo ważne, żeby lesbijka czy gej potrafili zaakceptować siebie, a ludzie heteroseksualni umożliwili im normalne życie” (ADL). W MS nie pojawia się nawet wzmianka o mniejszościach seksualnych, homoseksualizmie, biseksualizmie itd., podręcznik uznaje za oczywistą perspektywę heteroseksualną.

5. Aksjologia

Autorzy podręczników rzadko deklarują otwarcie, jakie wartości przyświecały ich pracom. Rzadko też przedstawiają swoje stanowisko jako jedno z możliwych rozwiązań, które należy wybrać dla tych lub innych racji. Otwarcie o swoich wyborach mówią autorki ADL, najważniejsze dla nich wartości to: życzliwość i szacunek dla innych, wolność wyboru, szacunek dla wolności innych, bogactwo życia, umowa i wzajemna akceptacja zamiast przemocy. Podobnie w TG. Autorzy podręcznika skrupulatnie przestrzegają zasady, by nie narzucać własnych przekonań uczniowi oraz rzetelnie informować go o różnych zapatrywaniach na tę samą kwestię. W książce pojawia się wiele cytatów i odniesień – do koncepcji feministycznych, etyki seksualnej Kościoła Katolickiego, ustaleń Światowej Organizacji Zdrowia oraz wiedzy medycznej. Poszczególne perspektywy są zreferowane rzetelnie, nie manipuluje się argumentami żadnej ze stron, ich ocenę pozostawia się uczniowi. TG otwarcie deklaruje swoje przywiązanie do wartości takich, jak wolność – prawo samodzielnego wyboru drogi życiowej i prawo do samorealizacji – oraz odpowiedzialność – umiejętność sprostania podjętym zobowiązaniom. W obydwu podręcznikach złożone deklaracje są respektowane. W kilku innych podręcznikach również można znaleźć zapewnienia o bezstronności i szacunku dla cudzych poglądów: „nie narzucam Ci żadnych poglądów ani ocen, niczego za Ciebie nie rozwiązuję”(FK s. 3), zamiarze pozostawienia uczniowi wyboru i pobudzenia go do samodzielnych przemyśleń (MU), ale obietnice te nie są dotrzymywane, podręczniki wyraźnie opowiadają się za jednym stanowiskiem i wszelkie kontrowersje dotyczące antykoncepcji, małżeństwa, mniejszości seksualnych ale również klonowania i eutanazji przedstawiają jednostronnie, zniekształcając racje strony, której poglądów nie podzielają lub też nie przedstawiając ich wcale. Trzecia wreszcie grupa podręczników to te, w których założenia aksjologiczne nie zostały wyłożone wprost. Te milczące założenia są jednak całkowicie czytelne i

rozpoznawalne – praktyki homoseksualne traktowane jako dewiacja, niechęć do środków antykoncepcyjnych, seksu pozamałżeńskiego, przywiązanie do katolickiego, nierozzerwalnego małżeństwa, nacisk na obowiązek prokreacji (KS), wartości religijne przekazywane w rodzinie, niechęć do związków niesakramentalnych jasno wskazują na katolicką etykę seksualną (MD, TK). Autorzy nie deklarują jednak swojego przywiązania do światopoglądu katolickiego i wszelkie uzasadnienia swoich wyborów, racji, nakazów formułują w terminach medycyny, psychologii oraz etyki. Aby dopełnić ten obraz, trzeba podkreślić, że wartością, którą cenią sobie najwyżej jest trwałość instytucji małżeństwa, nie zaś swoboda wyboru modelu życia czy też wolna decyzja zainteresowanych (por. MD, s. 37: „wspólne życie dwojga ludzi jest sprawą zbyt ważną, by pozostawiać ją jedynie spontaniczności i dobrej woli dwóch stron”). Wszelkie inne modele życia seksualnego i uczuciowego odmienne od konserwatywnego wzoru rodziny katolickiej są tylko wzmiankowane, występują wyłącznie jako przedmiot krytyki, przy czym nie przedstawia się ich jako takich, ale surowo i jednoznacznie potępia jako niedojrzałe, egoistyczne i niemoralne.

6. Prawa dzieci

Kwestia praw dzieci należy do programu wychowania obywatelskiego. Problem ten poruszają TG, ADL oraz FK. Wszystkie wzmiankowane podręczniki mówią o prawach dziecka do opieki i bezpieczeństwa. W ADL jasno mówi się o tym, że dziecko nie może być bite, poniżane, ośmieszane czy karane bez powodu, że rodzina powinna być dla niego miejscem rozwoju i akceptacji. Wspomina się też o możliwości pozbawienia praw rodzicielskich w przypadku rażącego naruszenia praw dziecka. Podręcznik uczy, jak rozwiązywać konflikty i nieporozumienia, jak skutecznie ze sobą rozmawiać. FK nie stroni od kwestii drażliwych: molestowania seksualnego i przemocy w rodzinie. Udziela dzieciom praktycznych porad, jak radzić sobie w takich sytuacjach, do kogo się zwrócić o pomoc, gdzie zadzwonić, a przede wszystkim wzmacnia ich poczucie godności i przeświadczenie, że mają prawo do życia bez przemocy i poszanowania swojej integralności cielesnej i psychicznej. TG nie sprowadza zjawisk przemocy do sfery marginesu społecznego, podkreśla, że przemoc i naruszenie praw dziecka może się przydarzyć zawsze i każdemu oraz że winy nie ponosi ofiara przemocy, lecz jej sprawca, dzięki czemu podręcznik zapobiega społecznej stygmatyzacji ofiar i uczy solidarności z nimi. W książkach, w których akcent pada na

trwałość instytucji małżeństwa oraz integralność rodziny, nie zaś na funkcjonalność i spełnianie potrzeb jej członków, nie ma miejsca na kwestię naruszania praw dzieci, gdyż rodzina jako integralna całość i twór naturalny nie toleruje zewnętrznej krytyki i zewnętrznych wobec siebie instytucji, które mogłyby ograniczać z definicji najlepszą władzę rodzicielską. Jest to zapewne jeden z powodów dla których pozostałe podręczniki milczą o prawach dzieci, niekiedy tylko zamieszczając numery telefonów organizacji udzielających pomocy dzieciom i młodzieży (MS).

**Lista gimnazjalnych podręczników
do wychowania do życia w rodzinie
i odpowiadających im skrótów:**

1. Kazimierz Szczerba, *Wiedza o społeczeństwie. Wychowanie do życia w rodzinie. Podręcznik dla gimnazjum*. Wyd. Graf-Punkt, Warszawa 2001 – KS;
2. Maria Urban, *Wiedza o społeczeństwie. Moduł: Wychowanie do życia w rodzinie. Zeszyt ćwiczeń dla uczniów klasy II gimnazjum*. Wyd. Edukacyjne Zofii Dobkowskiej Żak. Warszawa 2001 – MU II;
3. Maria Urban, *Wiedza o społeczeństwie. Moduł: Wychowanie do życia w rodzinie. Zeszyt Ćwiczeń dla uczniów klasy III gimnazjum*. Wyd. Edukacyjne Zofii Dobkowskiej Żak. Warszawa 2002 – MU III;
4. Felicja Kalinowska, *Wychowanie do życia w rodzinie, »Efka«* Wydawnictwa szkolne, Piła 2001 – FK;
5. Alicja Długołęcka-Lach, Grażyna Tworkiewicz Bieniaś, *Ja i Ty. Wychowanie do życia w rodzinie*. Oficyna Edukacyjna Krzysztof Pazdro, Warszawa 2000 – ADL;
6. Tomasz Garstka, Michał Kostrzewski, Jacek Królikowski, *Kim Jestem? Wychowanie do życia w rodzinie*. Wyd. Juka, Warszawa 2003 – TG;
7. Teresa Król (red.), *Wędrując ku dorosłości. Wychowanie do życia w rodzinie dla uczniów klas I-III gimnazjum*. Podręcznik. Wyd. Rubikon, Kraków 2001 – TK oraz ćwiczenia – TKZC;
8. M. Dziewiecki, K. Kosmala, M. Leyko, L. Putyński, M. Szczawińska, J. Wilkońska, J. Wronicz, *Wokół nas. Wiedza o*

społeczeństwie. III klasa gimnazjum. Moduł Wychowanie do życia w rodzinie. Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2001 – MD;

9. M. Sitarska, B. Strzemieczna, *Wychowanie do życia w rodzinie. Zeszyt ucznia, Klasa I, II, III gimnazjum,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001 – MS.

Ministerialne podstawy programowe przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie. Analiza

Katarzyna Chielewska i Tomasz Żukowski

Polski system oświaty ma być z zasady pluralistyczny. Państwo zrezygnowało z tworzenia jednolitych programów nauczania dla szkół publicznych, a Ministerstwo Edukacji Narodowej ogranicza się do zakreślania ram programowych dla poszczególnych przedmiotów. Programy powstają w najróżniejszych środowiskach, zgodnie z ich preferencjami i pomysłami, tyle że ministerstwo zatwierdza każdy program autorski i każdy podręcznik. Wymagania MEN zostały ujęte w podstawach programowych, krótkich dokumentach wyliczających ogólne cele edukacyjne, zadania szkoły oraz treści i spodziewane efekty nauczania. Wdawałoby się, że w państwie demokratycznym podstawy programowe dla szkół publicznych powinny być sformułowane tak, żeby nie narzucać uczniom kontrowersyjnych rozstrzygnięć światopoglądowych. Szkoła nie może służyć za narzędzie indoktrynacji obywateli żadnej grupie politycznej czy religijnej ani opcji ideowej, ale ma rzetelnie informować o sposobach rozumienia świata i związanych z nimi wzorach zachowań, pozostawiając uczniom wolność wyboru. Przekazywana wiedza musi być ponadto zgodna ze standardami naukowymi. Dostępne na rynku podręczniki świadczą o tym, że w praktyce nauczania przedmiotów humanistycznych – szczególnie języka polskiego – zasad tych przeważnie się nie przestrzega, nawet jeśli wytyczne MEN zachowują neutralność. Inaczej ma się rzecz z przedmiotem „wychowanie do życia w rodzinie”. Tu już na poziomie podstawy programowej państwo preferuje katolicki punkt widzenia.

INTEGRALNA WIZJA OSOBY

Wśród celów edukacyjnych przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” dla gimnazjów Ministerstwo Edukacji Narodowej wymienia „przyjęcie integralnej wizji osoby oraz wybór i urzeczywistnienie wartości służących osobowemu rozwojowi”. Sformułowanie to pochodzi z frazeologii kazań katolickich, a jego pierwszy człon jest cytatem z katolickiej nauki moralnej, dokładniej zaś z personalistycznych prac Karola Wojtyły o etyce seksualnej. „Integralna wizja osoby” to kluczowe hasło kościelnego nauczania, z którego daje się wyprowadzić nie tylko spojrzenie na seks, ale także na ogólniejsze kwestie życia rodzinnego i propagowany przez katolicyzm model społeczny. Autorzy

podstawy programowej przywiązują do tego sformułowania dużą wagę, bo w obejmującym zaledwie stronę maszynopisu dokumencie pojawia się ono trzykrotnie, w tym wśród celów edukacyjnych i spodziewanych efektów nauczania, do których ma należeć m. in. „przyjęcie integralnej wizji ludzkiej seksualności”. Jeśli w dodatku, zadaniem szkoły jest „pomoc we w ł a ś c i y m (podkreślenie K.Ch. i T.Ż.) przeżywaniu okresu dojrzewania” oraz „wspieranie rozwoju moralnego i kształtowania hierarchii wartości”, to narzuca się pytanie, jaki jest ów zalecany, „właściwy” model.

Zbieżność haseł i sformułowań podstawy i katolickiej nauki moralnej wydaje się nieprzypadkowa. Cały dokument utrzymany jest konsekwentnie w duchu nauki kościoła, choć nigdzie nie pojawiają się słowa „Bóg” ani „religia”. A jednak zawsze, gdy dochodzi do konfliktu między katolicką i laicką etyką seksualną, MEN bierze stronę światopoglądu religijnego. Tam, gdzie neutralna światopoglądowo szkoła publiczna powinna informować uczniów o możliwościach wyboru i zaznajamiać ich z aktualnym stanem wiedzy, państwo podsuwa rozstrzygnięcia katolickie jako obiektywne i obowiązujące.

Czym zatem jest „integralna wizja seksualności”? W punkcie 6 paragrafu „zadania szkoły” wyjaśniono, że „promowanie integralnej wizji seksualności” to tyle, co „ukazywanie jedności pomiędzy aktywnością seksualną a miłością i odpowiedzialnością”. Jesteśmy zatem u źródła: tak właśnie można w największym skrócie streścić najważniejszą pracę Wojtyły o etyce seksualnej, zatytułowaną – znów nieprzypadkowa zbieżność – *Miłość i odpowiedzialność*. Zarówno „miłość”, jak i „odpowiedzialność” są tam rozumiane bardzo szczegółnie. Wojtyła definiuje miłość jako akt woli, w którym osoba wykracza poza samą siebie. Przyjemność seksualna nie wyczerpuje więc miłości, ponieważ w tej perspektywie miłość pozostałaby zamknięta w kręgu egoistycznych popędów. Seks musi służyć czemuś innemu, a mianowicie prokreacji, rozumianej z kolei jako współuczestnictwo w boskim dziele stworzenia. Tylko „otwarcie na płodność” usprawiedliwia rozkosz i może pojednać ją z miłością. Przedmiotem „odpowiedzialności” jest prokreacja, zaś postawa „odpowiedzialności” podporządkowuje życie seksualne nakazowi rozmnażania. Powstała w ten sposób jedność określa się mianem „integralnej wizji osoby”.

Z powyższych twierdzeń można wywieść całą katolicką etykę seksualną. Jej najważniejsze elementy to zakaz seksualny, dający się uchylić jedynie przyzwoleniem na ciążę, oraz koncepcja rodziny, rozumianej nie tylko jako najważniejsza komórka społeczna, lecz także instytucja *par excellence* święta, jedyna

realna szansa przekroczenia ograniczeń indywidualności i z tego powodu o wiele cenniejsza i ważniejsza niż jej członkowie. „Integralna wizja seksualności” determinuje także rozwiązania kwestii szczegółowych, takich jak zakaz antykoncepcji, nierozzerwalność małżeństwa, potępienie homoseksualizmu, pochwała tradycyjnych ról płciowych czy wreszcie napiętnowanie autoerotyzmu i pornografii. Podstawy programowe przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” respektują właściwie wszystkie wymienione rozstrzygnięcia.

ZAKAZYWAĆ I STRASZYĆ

Dla Ministerstwa Edukacji Narodowej „jedność pomiędzy aktywnością seksualną a miłością i odpowiedzialnością” oznacza przede wszystkim, że seksu nie można uprawiać dla niego samego. Rozkosz jest surowo wzbroniona, a właściwie wyklęta. Słowo „przyjemność” nie pojawia się w dokumencie ani razu, choć można oczekiwać, że informacja o tym, jak ludzie przeżywają przyjemność seksualną, jak mogą ją sobie wzajemnie sprawiać i jak o niej mówić, przydałaby się wchodzącym w dorosłe życie gimnazjalistom i pomogła uniknąć wielu komplikacji. Seks ma się uczniom kojarzyć z lękiem i zakazem. Normalne skądinąd zjawiska dorastania – takie jak napięcia seksualne i masturbacja – znalazły się pod nagłówkiem „problemy i trudności okresu dojrzewania”, pornografię (chodzi wyraźnie o korzystanie z pornografii) umieszczono wśród „zagrożeń okresu dojrzewania” razem z presją seksualną i uzależnieniami. W obu przypadkach autorzy podstawy sugerują możliwość pomocy specjalistycznej. O inicjacji nie sposób oczywiście powiedzieć, abstrahując od „związku pomiędzy aktywnością seksualną a miłością i odpowiedzialnością”, tyle że punkt 12 paragrafu „treści nauczania” (gdzie po raz drugi w dokumencie pojawia się to sformułowanie) uzupełniono o przestrożę przed „dysfunkcjami związanymi z przedmiotowym traktowaniem człowieka” i „ryzyko związane z wczesną inicjacją”. Zakaz nie zostaje więc wyrażony wprost, ale jest sugerowany w terminach medycznej normalności i patologii. W taki sam sposób zaszczepia się lęk, zestawiając wczesną inicjację z „przedmiotowym traktowaniem człowieka”. Charakterystyczne, że w pobliżu dewiacji znalazły się przejawy życia seksualnego określane w katolickim nauczaniu mianem „seksu nieuporządkowanego”, czyli pozamałżeńskiego.

MEN piętnuje niektóre zachowania seksualne nie tylko przez zestawienie z tym, co „nienormalne”, ale także formułując wzorzec pozytywny. Właściwe i zgodne z naturą jest tylko to, co prowadzi do małżeństwa, rodziny i rodzicielstwa – na antypodach „seksu

nieuporządkowanego” znajdujemy trwałe małżeństwo, z nie nazbyt wczesną inicjacją (zapewne w noc poślubną). Wśród „wartości związanych z płciowością człowieka” próżno szukać radości lub rozkoszy; państwowa szkoła proponuje inny zestaw: „męskość, kobiecość, miłość, małżeństwo, rodzina, rodzicielstwo” i dodaje do tego „znaczenie odpowiedzialności w przeżywaniu własnej płciowości oraz budowaniu trwałych i szczęśliwych więzi” (*nota bene* „odpowiedzialność w przeżywaniu własnej płciowości” to wyrażenie zapożyczone dosłownie z języka kazań). W innym miejscu „główne funkcje płciowości” określa się jako „wyrażanie miłości, budowanie więzi, rodzicielstwo”. W myśl wytycznych Ministerstwa Edukacji Narodowej seks jest więc zasadniczo czymś groźnym, o ile nie złym, może być jednak bezpieczny i zdrowy, jeżeli zostanie podporządkowany rodzinie oraz prokreacji. Dlatego też konsekwentnie mówi się o nim w związku z małżeństwem, a punktem dojścia i efektem finalnym życia płciowego okazuje się zawsze rodzicielstwo. Podstawa programowa nie przewiduje sytuacji, w której młody człowiek mógłby sam zdecydować, czy seks będzie dla niego miłą rozrywką, czy raczej fundamentem trwałego małżeństwa z gromadką dzieci. Do dokonania takiego wyboru wystarczyłyby rzetelne informacje o biologii seksu, antykoncepcji i profilaktyce chorób przenoszonych drogą płciową oraz o wymaganiach, jakie można stawiać partnerowi ze względu na przysługujące każdemu prawa. MEN nie tyle informuje, ile ocenia, choć nie za pomocą wypowiedzianych wprost tez o charakterze wartościującym, z którymi można polemizować, tylko układu materiału i nacechowanego słownictwa. Przemilczanym założeniem jest katolicka etyka seksualna. Warto zauważyć, że podstawa programowa pomija zarówno zjawisko rozpadu więzi erotycznej, jak i rozwodów. Na mocy milczącego założenia małżeństwo jest tutaj nierozzerwalne, mimo że rozstania nastolatków i ich rodziców należą do codzienności.

Katolicka perspektywa przenika także sposób przedstawiania kwestii szczegółowych. Najważniejszą z nich jest antykoncepcja i status płodu. Zgodnie z pierwszym punktem paragrafu „treści nauczania” uczeń ma zaznajomić się z „rozwojem człowieka” od „fazy prenatalnej” do „wieku późnego”. W tym samym punkcie państwo zobowiązuje szkoły do mówienia o „życiu jako fundamentalnej wartości”, posługuje się więc wprost frazeologią katolickiego ruchu „obrony życia”, piętnującego aborcję i antykoncepcję. Komunikat jest tym wyraźniejszy, że towarzyszy mu wyliczenie, w którym „faza prenatalna” postawiona została na równi z fazami rozwoju człowieka po narodzeniu. Dyskusyjna kwestia, czy płodowi można przyznać taki sam status jak dziecku lub dorosłemu i czy w związku z tym aborcja jest – tak jak twierdzą katolicy – morderstwem, zostaje znów rozstrzygnięta na

poziomie układu materiału i związanych z nim sugestii. Skoro życie jest „wartością fundamentalną” i zaczyna się od poczęcia – od fazy prenatalnej – to moralna ocena aborcji narzuca się sama.

ANTYKONCEPCJA NA CENZUROWANYM

Antykoncepcja omawiana jest w punkcie „planowanie rodziny”. Pomijając sugestię, że ciąża pozostaje wyłącznie sprawą par małżeńskich, a antykoncepcji nie należy raczej traktować jako środka umożliwiającego po prostu uprawianie bezpiecznego seksu, podstawa programowa wprowadza stratyfikację: najpierw wymienia „metody rozpoznawania płodności”, czyli naturalne metody regulacji poczęć dopuszczane przez kościół, a następnie wprowadza pojęcie właściwej antykoncepcji – rozumiemy, że nienaturalnej – oraz zaleca omówienie jej „zdrowotnego, psychologicznego i etycznego aspektu”. MEN wymienia tym samym trzy ważne hasła katolickiej propagandy wymierzonej w antykoncepcję. Omówmy je po kolei. Zgodnie z wiedzą medyczną dostępne na rynku środki antykoncepcyjne są bezpieczne, kościół jednak uparcie – i niezgodnie z prawdą – mówi o zagrożeniach związanych z ich stosowaniem. Wyolbrzymia także psychiczne konsekwencje używania środków antykoncepcyjnych. Nie tylko polegają one na możliwym dyskomforcie w czasie współżycia, który jest jedynie ważną przesłanką do zmiany metody antykoncepcyjnej, ale urastają wręcz do rangi „zniszczeń psychicznych” jako efekt „ingerencji w naturalny rytm płodności”. O etycznym aspekcie antykoncepcji nie da się w ogóle mówić inaczej, niż tylko z perspektywy katolickiej. Dla kogoś, kto nie podziela poglądów kościoła, stosowanie pigułki, spirali lub prezerwatywy nie ma żadnego znaczenia etycznego. Autorzy gimnazjalnych podręczników do wychowania do życia w rodzinie dobrze rozpoznali zawartą w podstawie programowej sugestię. Rozdziały o antykoncepcji są skrajnie zideologizowane.

Na siedem dostępnych na rynku podręczników dla gimnazjów tylko w jednym znalazły się pełne informacje o antykoncepcji i naturalnych metodach regulacji urodzeń: omówienie wad i zalet zarówno jednych, jak i drugich, współczynniki skuteczności, objaśnienia, od czego zależy efektywność tej czy innej metody, wreszcie wzmianka o tym, że potępienie antykoncepcji wiąże się ze światopoglądem religijnym i nie jest powszechnie obowiązujące. Dwa podręczniki podają informacje zdawkowe, choć bez większych przekłamań. Pozostałe cztery przedstawiają problem z perspektywy ściśle kościelnej, choć nigdzie nie zostaje ona określona jako katolicka, a autorzy odwołują się do retoryki ekologicznej, nie wspominając nawet o istnieniu innych poglądów

na omawiane sprawy. Metody naturalne prezentowane są jako nieporównanie bezpieczniejsze i skuteczniejsze niż właściwe środki antykoncepcyjne. Obraz taki powstaje wskutek jawnych przekłamań i ukrytych manipulacji: przemilcza się wady i trudności związane ze stosowaniem metod naturalnych i historycznie wyolbrzymia skutki uboczne stosowania środków sztucznych.

Autorzy paragrafów o naturalnych metodach regulacji poczęć posługują się wartościującymi obrazami życia w ekologicznej harmonii z własnym ciałem i naturą, które tworzą ostry kontrast z obrazami ingerencji i destrukcji w partiach poświęconych sztucznej antykoncepcji. Metody naturalne przedstawia się jako łatwe w stosowaniu i przydatne dla każdej kobiety. Tymczasem ich wykorzystanie może być skuteczne dopiero po długiej, kilkumiesięcznej obserwacji objawów związanych z cyklem, a poza tym nadają się tylko dla osób prowadzących regularny tryb życia (choćby z powodu konieczności pomiaru temperatury codziennie o tej samej porze przy metodzie termicznej, nie mówiąc już o możliwości zaburzeń owulacji z powodu stresu, przemęczenia, podróży itp.). Pełne opanowanie metod naturalnych wymaga dużej wiedzy, a brak doświadczenia dramatycznie zmniejsza ich skuteczność. Podręczniki pisane z perspektywy katolickiej w ogóle o tym nie informują, zaś młody czytelnik łatwo może odnieść wrażenie, że po kilku tygodniach obserwacji osiągnie podobną skuteczność jak uczestnicy kursów zaznajomieni z zawiłościami metody i prowadzący pomiary przez długi czas. Ilustracją do tego rodzaju tez bywają cytaty z periodyków takich jak *Głos dla życia*, które można zasadnie podejrzewać o stronniczość. Metodom naturalnym przypisuje się także dobroczynny wpływ na więź partnerską, sugerując, że angażują oboje partnerów. Wniosek taki wydaje się nieuzasadniony, zważywszy na to, że cały ciężar obserwacji objawów cyklu spoczywa na kobiecie. Pomija się też skrupulatnie dyskomfort związany z powstrzymywaniem się od współżycia (mówi się za to o „opanowaniu sfery seksualnej”), przemilcza poważne ograniczenie spontaniczności erotyki oraz stres związany z ryzykiem ciąży, czyli uciążliwości, które mogą zniszczyć związek. Nawiasem mówiąc, autorzy katolicko zorientowanych podręczników mają bardzo szczególne wyobrażenie o więzi partnerskiej, a właściwie o relacjach między małżonkami (charakterystyczne, że niemal wszystkie podręczniki – oprócz *Kim jestem?* Wydawnictwa JUKA – mówią o „parze małżeńskiej”, a nie o „partnerach seksualnych”). W jednej z książek pod nagłówkiem „Zapamiętaj” znalazła się uwaga: „Pigułka wprawdzie zabezpiecza przed niechcianą ciążą, ale tracisz w tym momencie przekonującą wymówkę w postaci powiedzenia «nie»”. Partnerstwo partnerstwem, a jednak kobieta może odmówić

współzycia tylko przed ślubem, potem potrzebuje już wymówki. Zwykle „nie chcę” przestaje wystarczać.

Już sam język paragrafów o sztucznej antykoncepcji jest bardzo silnie nacechowany. Obrazowanie i frazeologia mają wzbudzać lęk i niechęć. Oto próbka z podręcznika Wydawnictwa „Rubikon”: „antykoncepcja jest potrzebna jedynie tym, którzy mają problemy z osiągnięciem świadomości lub wolności w odniesieniu do sfery seksualnej”; albo o pigułce antykoncepcyjnej: „Nietrudno wyobrazić sobie, że tak głęboka ingerencja w naturę nie jest obojętna dla zdrowia kobiety. Szczególne niebezpieczeństwo niesie ona młodym dziewczętom. (...) Brutalna ingerencja w kształtującą się równowagę może zaowocować jej nieodwracalnym zniszczeniem”. A oto, czym grozi stosowanie środków hormonalnych: „Po dłuższym stosowaniu mogą wystąpić: zaburzenia układu krążenia, takie jak stany zakrzepowe żył, nadciśnienie tętnicze, wylewy krwi, zawały serca, choroba wieńcowa, paraliż, uszkodzenia wątroby z żółtaczką, zwiększone ryzyko raka szyjki macicy, patologie ciąży i wady płodu poczętego w czasie stosowania pigułek, trwała niepłodność (szczególnie w młodym wieku)”. Autorzy nie podają danych o prawdopodobieństwie zagrożeń, które mieszczą się w normach przyjętych dla innych leków. Fragment obliczony jest na budzenie lęku, a niepełna informacja wprowadza w błąd. W innym podręczniku (także Wydawnictwa „Rubikon”) w rozdziale „Antykoncepcja” czytamy: „Lęk przed nieplanowaną ciążą sprawia, że często sięga się po metodę szkodliwą dla zdrowia, by za wszelką cenę uniknąć poczęcia. Wiele osób traktuje swój organizm (lub drugiej osoby) z bez troską i bardzo lekkomyślnie. Bez krytycznie przyjmuje się różne hasła, postawy i zachowania tylko dlatego, że taka jest moda, że większość tak postępuje. Problem jest bardzo poważny, bo młodzi ludzie bez namysłu niszczą swoją płodność, a zarazem pragnący w przyszłości mieć dzieci, mogą się ich nigdy nie doczekać”. Dwie strony dalej obok fotografii opakowania pigułek antykoncepcyjnych znalazła się w ramce przestroga skierowana do lekarzy ginekologów: „Lekarz musi być posłuszny hipokrateswej zasadzie *primum non nocere* – przede wszystkim nie szkodzić. Dopóki będzie miał wątpliwości dotyczące tabletek hormonalnych, dopóty nie powinien ich zalecać”. W innej ramce zacytowano fragment ulotki mówiącej o możliwych skutkach ubocznych pigułki, oczywiście bez podania prawdopodobieństwa ich występowania. Wszystkie te teksty mają znikomą wartość informacyjną. Nie przekazują wiedzy, mają tylko budzić irracjonalny lęk. Nie wolno stosować pigułek z obawy o własne zdrowie i nie należy ufać lekarzom, którzy je przepisują.

Osobnym problemem jest sposób mówienia o prezerwatywie i wkładce wewnątrzmacicznej. W przypadku spirali oprócz skutków ubocznych podkreśla się jej działanie wczesnoporonne, co w połączeniu z rozdziałami o „życiu jako fundamentalnej wartości” daje jasną, negatywną ocenę tej metody antykoncepcyjnej (słowa „życie” często używa się zamiast słów „zygota” czy „embrion”). Z prezerwatywą rzecz ma się inaczej. Po pierwsze, żaden podręcznik – nawet te nieliczne, które podają współczynniki skuteczności – nie dostarcza wyczerpującej informacji o tym, jak używać prezerwatywy, żeby zmniejszyć ryzyko pęknięcia. Tylko jeden podręcznik zaleca zapoznanie się z instrukcją obsługi i radzi zwracać uwagę na jakość, sposób użycia i datę ważności prezerwatywy, żaden nie uczy, jak właściwie ją zakładać. Inne podręczniki – jeżeli w ogóle poruszają ten temat – mówią o czynnikach zwiększających ryzyko zapłodnienia w kontekście nieskuteczności prezerwatyw, co w efekcie daje komunikat: „są jeszcze bardziej zawodne jeżeli...”. Nikt nie mówi o tym, że w razie pęknięcia można zastosować pigułkę „dzień po”. Po drugie, tylko dwa podręczniki rzetelnie i bez manipulacji informują o znaczeniu prezerwatywy w profilaktyce AIDS. Z reguły autorzy przestrzegają, że prezerwatywa nie chroni przed AIDS w stu procentach i nie podają bliższych danych. Mamy tu znów do czynienia ze strategią zastraszania, a uczniom sugeruje się, że prezerwatywa to zabezpieczenie nieskuteczne, co jest nieprawdą. Kuriozalnym przykładem takiej strategii jest fragment z podręcznika Wydawnictwa „Rubikon”: „Przyjmując dla prezerwatywy $PI = 5$, jeden chory na AIDS mężczyzna może w ciągu roku zarazić 35 kobiet, pomimo stałego stosowania prezerwatywy”. Wyliczenia te są wzięte z sufitu, jeżeli nie wiadomo, jak często współżyje ów mężczyzna ani jakie jest prawdopodobieństwo zrażenia aż tylu partnerek. Pseudonaukowy styl – autorzy przytaczają zdanie lekarza – sprawia, że zarówno lęk przed seksem, jak i wynikające z niego sugestie moralne zyskują status obaw potwierdzonych autorytetem nowoczesnej wiedzy. Informacjom tym towarzyszą w większości podręczników zapewnienia, że jedyną skuteczną metodą ochrony przed zarażeniem jest całkowita wstrzeźliwość seksualna albo wzajemnie wierne małżeństwo. W jednym z podręczników czytamy nawet, że „z punktu widzenia epidemiologii AIDS niewątpliwie najskuteczniejszy byłby powrót do tradycyjnej moralności, w której jedynym właściwym polem aktywności seksualnej jest wzajemnie wierne małżeństwo”. O seksie pozamałżeńskim mówi się w kategoriach występku: „Każdy człowiek, który dopuścił się nierozważnego, ryzykownego kontaktu...”; albo: „Antykoncepcja jedynie zmniejsza częstotliwość występowania fizycznych skutków

nieodpowiedzialnego współżycia seksualnego (niechciana ciąża, choroby przenoszone drogą płciową, AIDS). Nie chroni natomiast w ogóle przed ranami psychicznymi, moralnymi i społecznymi współżycia przed- czy pozamałżeńskiego” (podkreślenia K.Ch. i T.Ż.). Nic dziwnego, że badania prowadzone przez MEN wykazały, że zmniejsza się grupa osób uznających prezerwatywę za skuteczną ochronę przed HIV (z 9 do 3%), a także spada przyzwolenie uczniów na użycie środków antykoncepcyjnych (z 90 do 82%; dane za *GW* 28-29 lutego 2004).

Podstawa programowa przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie musi zawierać treści zgodne z pierwszym ustępem czwartego artykułu Ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z roku 1993. Głosi on, że „do programów nauczania szkolnego wprowadza się wiedzę o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji”. Co może znaczyć sformułowanie „wiedza o wartości rodziny i życia w fazie prenatalnej”? Zasada neutralności światopoglądowej państwa wymagałaby, aby szkoła informowała albo o ochronie prawnej rodziny i płodu, albo o całym spektrum poglądów etycznych na rodzinę i życie płodowe, nie powinna jednak w żadnym razie forsować jednego z tych poglądów jako obowiązującego. Autorzy podstawy programowej nie wprowadzają jednak rozróżnienia ochrony prawnej i oceny moralnej (rozróżnienie takie pojawia się tylko w jednym podręczniku). Idą więc nie tyle za literą ustawy, ile za intencjami jej katolickich interpretatorów. Charakterystyczne, że przedmiot określony w ustawie mianem „wiedzy o życiu seksualnym człowieka” znalazł się w szkołach pod nazwą „wychowanie do życia w rodzinie”, która zakłada już pewne rozstrzygnięcia w wartościowaniu zachowań seksualnych i ocenie modeli życia.

STEREOTYPY

Spojrzenie na seks z perspektywy „integralnej wizji osoby” sprawia, że nieuprawnione w publicznej szkole wartościowanie już na poziomie podstawy programowej zakrada się w kwestie szczegółowe. Wartościujące jest umieszczenie masturbacji w punkcie „problemy i trudności okresu dojrzewania” oraz korzystania z pornografii w punkcie „zagrożenia okresu dojrzewania”. Żadne z tych zjawisk nie jest patologiczne a neutralna światopoglądowo szkoła powinna omawiać je przy okazji rozwoju seksualnego, informując co najwyżej, że różnie się je ocenia. Podobną sugestią wartościowania zawiera punkt dotyczący

inicjacji seksualnej, w którym mówi się o ryzyku „wczesnej inicjacji”. Zważywszy na to, że kwestie te omawiane są zwykle w III klasie gimnazjum, a więc z młodzieżą szesnastoletnią (zgodnie z prawem dziewczęta w tym wieku mogą już za zgodą sądu wychodzić za mąż), rozstrzygnięcie, czy jest jeszcze za wcześnie, czy w sam raz, zależy w dużym stopniu od przyjętego systemu wartości. Jeżeli przyjąć, że seks jest obojętny moralnie, partnerzy wiedzą, jak bezpiecznie współżyć, i działają z własnej woli, bez jakiegokolwiek presji, to o ryzyku wczesnej inicjacji w ogóle trudno mówić. Ryzyko wiąże się z czynnikami zupełnie innymi niż wiek partnerów, a w pełni mogą je ocenić tylko sami zainteresowani. Inaczej przedstawia się rzecz z perspektywy religijnej. Wtedy przedwczesny jest wszelki seks przed ślubem – automatycznie kwalifikuje się go jako „przedmiotowe traktowanie człowieka w sferze seksualnej” i ocenia w kategoriach „dysfunkcji”. Umieszczenie wszystkich tych sformułowań w jednym punkcie sprawia wrażenie, że zasadą porządkującą materiał jest katolicka etyka seksualna.

Ważnym punktem wychowania do życia w rodzinie jest „wzmacnianie procesu identyfikacji z własną płcią”. Wymienia się je w paragrafie „zadania szkoły”, a następnie temat dwukrotnie powraca przy okazji treści nauczania. W sformułowaniach MEN umykają dwa ważne problemy dotyczące równouprawnienia: po pierwsze, przemilczane zostają kwestie mniejszości seksualnych, nie wprowadza się też pojęcia orientacji seksualnej; po drugie, nie wspomina się w ogóle o stereotypach płci i o związanej z nimi dyskryminacji kobiet. Identyfikacja z własną płcią to w przeważającej mierze respektowanie określonej kulturowo roli płciowej, która siłą rzeczy pozostaje odbiciem obowiązujących relacji władzy i przemocy. W społeczeństwach patriarchalnych, w jakich żyjemy, zachowania wartościowane jako męskie i kobiece są w dużej mierze wyrazem respektowania owych reguł. Kobiece okazuje się przede wszystkim uznanie roli przedmiotu seksualnego, wystawionego na oceniające męskie spojrzenia. Stąd dbałość o wygląd i atrakcyjność to cechy cenione przede wszystkim u kobiet. Podobnie przedstawia się wartościowanie wrażliwości, czułości, gotowości do wyrzeczeń, pokory czy skłonności do życia w domowym zaciszu, które oznaczają służebną rolę kobiety w patriarchalnej rodzinie. Z drugiej strony mianem męskich określa się cechy wynikające z panowania. Mężczyzna nie musi dbać o atrakcyjność, bo to jemu przysługuje przywilej oceniania kobiet, on sam nie jest przedmiotem seksualnym. Męskie są więc: działanie publiczne, zdolności intelektualne, zdecydowanie, zdolności przywódcze, wreszcie sposób życia nakierowany na rozwiązywanie problemów, a nie na więzi międzyludzkie. W tradycyjnym społeczeństwie podział ról traktuje się jako sprawę natury, wynik

przyrodzonych cech płci, niezależnych od modelu społecznego i indywidualnych decyzji. Autorzy podstawy programowej zdają się zapominać, że przystosowanie płci do odgrywanych przez nie ról jest w dużym stopniu efektem kulturowego treningu, słowem – produktem modelującej mocy stereotypów płci. Nie ma powodu, żeby liberalne państwo, które zakłada równouprawnienie obywateli bez względu na płeć, angażowało instytucje edukacyjne do propagowania tych stereotypów. Jego zadaniem powinno być raczej zwiększanie pola wyboru i informowanie o działaniu wzorów kultury, także patriarchalnych wzorów ról płciowych.

Pole wyboru zarysowane w podstawie programowej ogranicza się do „męskości i kobiecości”. Wybór taki nie tylko usuwa z pola widzenia problem orientacji seksualnych, ale wręcz sugeruje, że homoseksualizm jest gorszy od heteroseksualizmu. Ponadto męska tożsamość płciowa – w formie, w jakiej występuje dzisiaj w praktyce społecznej – łączy się z wyparciem i potępieniem skłonności oraz zachowań homoseksualnych, co niejednokrotnie objawia się agresją wobec gejów. Wedle obowiązującego stereotypu mężczyzną jest ten, kto swoim zachowaniem dowodzi, że odciął się od wszystkiego, co homoseksualne, kobiece i dziecięce. Propagując więc męskość jako wartość – bez poruszania problemu stereotypów płci i bez objaśnienia kwestii orientacji seksualnych – podstawa programowa siłą rzeczy przyczynia się do umacniania dyskryminacyjnych postaw wobec homoseksualistów. Charakterystyczne, że punkt dotyczący „kształtowania i akceptacji tożsamości płciowej” opatrzone został uwagą o „możliwości pomocy w pokonywaniu trudności związanych z tożsamością płciową”. Wśród możliwych tożsamości płciowych wymienia się jedynie męskość i kobiecość, nie wspominając o różnicy między orientacją homo- i heteroseksualną, a zatem „trudności z tożsamością płciową” okazują się jedynym miejscem programów nauczania, gdzie można umieścić informacje o homoseksualistach. Homoseksualizm może pojawić się tylko w kontekście tego, co „nienormalne” i co wymaga „pomocy”, jest więc ujemnie wartościowany w kategoriach pseudo medycznych. Takie ujęcie potwierdza ogólniejszą tendencję, obecną w całej podstawie programowej przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie”, która konsekwentnie skłania się do katolickiego poglądu na seksualność i role płciowe.

Z ministerialnego dokumentu wyłania się obraz życia społecznego, w którym nie ma miejsca na wybór. Państwo podsuwa jeden model życia jako normalność bez alternatyw. Tak pomyślany system edukacji zakłada ubezwłasnowolnienie jednostki i jej podporządkowanie arbitralnej władzy większości, ponieważ wartościowanie nie przybiera formy tez, które można

krytykować, jest natomiast ukrytym założeniem porządkującym układ materiału i ujęcie prezentowanych problemów. Zadanie ucznia nie polega na myśleniu i debacie, w której krystalizowałby się jego własny pogląd na świat. Rola wychowanków sprowadza się do praktykowania „wolności pozytywnej”, czyli akceptacji modelu życia uznanego z góry za właściwy i niepodlegający dyskusji. W efekcie odstępstwo od normy jest traktowane jako przejaw dewiacji, która w tak pomyślanej przestrzeni może istnieć tylko jako stan domagający się pomocy i uleczenia. Każdy akt nonkonformizmu zostaje tym samym z góry udaremniony, a każda odmienność skazana na potępienie. Stawia się ją automatycznie poza nawiasem zachowań akceptowanych. Dotyczy to zarówno ludzi żyjących poza instytucją rodziny, tych, którzy nie widzą nic złego w antykoncepcji lub jakkolwiek występują przeciwko poglądom większości, jak i homoseksualistów czy chorych na AIDS. Doświadczenie uczy, że tam, gdzie na straży normy stoi zakaz i lęk – a model taki przyświeca większości podręczników – ich dopełnieniem bywa z reguły przemoc wobec odmieńców.

Życzliwość czy prawa?

Tolerancja w szkole republikańskiej

Tomasz Żukowski

1.

Zwalczanie nietolerancji i ksenofobii ogranicza się w Polsce do sporów z jawnym antysemityzmem albo pracy edukacyjnej, która wychodzi od przekonania, że wrogość bierze się z niewiedzy, a lekarstwem na niechęć jest poznanie kultury tak czy inaczej dyskryminowanych mniejszości. Wszyscy, którzy w ostatnich latach podjęli tego rodzaju działania, zasługują na najwyższy szacunek, trudno jednak oprzeć się wrażeniu, że ich wysiłek nie przynosi spodziewanych rezultatów. Antysemityzm ma się coraz lepiej (o czym świadczy choćby coraz większa liczba publikacji antysemickich), a oprócz niego pojawiają się nowe formy niechęci do obcych, na przykład do emigrantów z Azji Wschodniej. Mechanizm ksenofobicznych zachowań musi więc sięgać głębiej, a jego wstępne chociażby rozpoznanie wydaje się warunkiem powodzenia wszelkich akcji propagujących tolerancję. Dotyczy to szczególnie szkoły, która w niemałym stopniu kształtuje sposoby postrzegania wspólnoty społecznej i wyznacza w niej miejsce takim czy innym mniejszościom. Analizę praktyki edukacyjnej należy więc poprzedzić obszerniejszą analizą związków łączących ksenofobię z obowiązującym w Polsce modelem tożsamości grupowej. Wydaje się, że wrogość wobec obcych będzie się odnawiać dopóty, dopóki więź etniczna i religijna nie zostanie przefiltrowana przez republikańskie standardy współżycia w społeczeństwie obywatelskim. Jednym z najważniejszych problemów intelektualnych współczesności jest stworzenie projektu, w którym więź grupowa jednoczy obywateli ponad różnicami rasowymi, etnicznymi, religijnymi i kulturowymi. Aby zachować atrakcyjność, a w konsekwencji przetrwać, nowoczesne demokracje będą musiały wypracować formy integrowania ogromnych rzesz emigrantów z reguły postrzeganych jako obcy oraz włączania ich w demokratyczne procedury władzy. Społeczeństwo polskie stanie niebawem przed tym samym zadaniem, tyle że jak dotąd nie przyswoiło sobie takich narzędzi postępowania z odmiennością jak *political corectness*, która występuje w obronie grup dyskryminowanych w dyskursie publicznym, albo myśl republikańska starająca się budować więź między obywatelami przez odwołanie do umowy społecznej a nie wspólnoty etnicznej bądź religijnej. O nieumiejętności przyjęcia

„obcych” do wspólnoty obywatelskiej świadczą w Polsce dwa zjawiska: wrogość do mniejszości realnie istniejących – Romów, Wietnamczyków albo przybyszów z Unii Europejskiej (żywe spory wokół prawa do kupna ziemi) oraz neurotyczny antysemityzm, który wskazuje na Żyda (mniej lub bardziej wyimaginowanego) jako przyczynę wszelkich nieszczęść. Reakcje niechęci lub agresji mają w obu przypadkach podobne korzenie. Przy etnicznym modelu tożsamości ani długotrwałe współżycie w ramach jednej wspólnoty obywatelskiej, ani przyjęcie obowiązków związanych z uczestnictwem w takiej wspólnotcie nie gwarantuje mniejszościom równych praw w oczach grupy panującej.

Wskazanie na „obcego”, czy będzie nim Żyd czy Wietnamczyk, oznacza w istocie zmianę spojrzenia, która wypycha napiętnowanych ze sfery publicznej i pozbawia prawa do działań zarezerwowanych wyłącznie dla jednej grupy narodowościowej. W przypadku polityka etykieta Żyda odbiera prawo do reprezentowania Polaków, czyli nieformalnie pozbawia biernego prawa wyborczego, a groźba jest na tyle silna, że wciąż ten i ów tłumaczy się ze swego pochodzenia. W przypadku właściciela wietnamskiego baru albo co gorsza żydowskiego czy niemieckiego przedsiębiorcy napiętnowanie obcością oznacza podejrzenie o wyzysk. Sens wyodrębnienia obcego sprowadza się więc do nieformalnego ustanowienia monopolu etnicznego w gospodarce, choć z obiektywnego opisu ekonomii wiadomo, że w warunkach rynku przedsiębiorcy postępują podobnie, podobnie też gospodarują swymi zyskami, a przynależność etniczna nie ma większego wpływu na ich działania. W polskich stereotypach i zachowaniach ksenofobicznych zasady wspólnoty etnicznej kolidują zatem z regułami, które powinny obowiązywać w społeczeństwie republikańskim, a identyfikacja narodowa wypiera obywatelską. Więż etniczna okazuje się silniejsza niż postulat równości praw. Jeżeli sytuacja się nie zmieni, społeczeństwo polskie nie zdoła odnaleźć się w Unii Europejskiej ani przyjmąc emigrantów, którzy zapewne coraz chętniej będą się osiedlać na terenie Rzeczypospolitej. Zastanawiając się nad projektem edukacyjnym należy zatem zapytać o wspólną przestrzeń społeczną łączącą ludzi różnych pod względem etnicznym i religijnym. Skoro tak, nie da się uniknąć dwóch pytań: po pierwsze, jakie są konsekwencje przyjęcia etnicznego modelu tożsamości grupowej, po drugie, jakie skutki pociąga za sobą obecność religii w życiu publicznym.

Jan Józef Lipski mylił się twierdząc, że lekarstwem na polską ksenofobię i nietolerancję jest patriotyzm połączony z przyjaznym stosunkiem do obcych. Wewnętrzna sprzeczność tekstu *Dwie ojczyzny, dwa patriotyzmy (uwagi o megalomanii narodowej i*

ksenofobii Polaków) polega na tym, że próba obłaskawienia i ucywilizowania emocji wywoływanych przez poczucie więzi etnicznej poddaje w wątpliwość i *de facto* znosi samo pojęcie narodu, którym Lipski mimo to uparcie się posługuje. *Dwie ojczyzny* z jednej strony niejawnie odwołują się do koncepcji narodu obywateli, których łączy wola wspólnego życia bez względu na pochodzenie etniczne (stąd rozumienie dziedzictwa narodowego jako sumy twórczości polskich i niepolskich mieszkańców Rzeczypospolitej), z drugiej jednak więź narodowa pozostaje fundamentem tożsamości grupy. Problem miejsca obywateli nie poczuwających się do wspólnoty etnicznej bądź siłą z niej wykluczonych daje się w związku z tym rozwiązać jedynie pozornie. W modelu tożsamości zakładającym narodowe centrum wspólnoty gest wyodrębnienia a w efekcie także i wykluczenia obcych wciąż pozostaje prawomocny. Leży u samych podstaw myślenia kategoriami *etni*, czyli grupy z zasady ograniczonej więzami krwi. Kłopot jest tym poważniejszy, że w praktyce nie ma organizmów politycznych, które byłyby w stu procentach jednonarodowe. W wizji Lipskiego zakaz naznaczania obcością etniczną lub religijną wynika nie z samej definicji wspólnoty społecznej, ale z dobrej woli większości, która z chrześcijańskich pobudek moralnych miałaby łaskawie traktować wszystkich, których z takich czy innych względów, często całkowicie arbitralnie, uznała za przybyszów z zewnątrz. To stanowczo za mało. Ustanowienie polskiego centrum i niepolskich peryferii w jednym republikańskim społeczeństwie koliduje z postulatem równości praw i otwiera drzwi tak znienawidzonym przez Lipskiego rozróżnieniom na Polaków i polskojęzycznych. Niemożliwość wyznaczenia ostrych granic narodu sprawia, że na jego obrzeżach zawsze pozostają ludzie o niejasnej przynależności, narażeni na przemoc wykluczenia. Nacechowane agresją rozróżnienie powraca jak bumerang, dopóki istnieje etniczny fundament tożsamości. Także przy możliwie najszerzej definicji pojęcie narodu nie daje szans na stworzenie wspólnej przestrzeni społecznej, w której równie dobrze mógłby czuć się tzw. „rdzenny Polak”, polski Litwin, Białorusin czy Ukrainiec, polski Żyd, polski Niemiec albo polski Wietnamczyk. Nawet kryterium wspólnego języka okazuje się zbyt ciasne, bo przyjęcie do wspólnoty narodowej ludzi takich jak Schulz lub Leśmian pozostawia w cieniu żydowskich obywateli dawnej Rzeczypospolitej mówiących w jidisz, dużą część Romów, jak również emigrantów, którzy uzyskali prawa obywatelskie, ale nie nauczyli się dobrze mówić po polsku. Niekonsekwencja Lipskiego polega na ekwiwokacji. Naród rozumiany jest raz etnicznie, raz jako wspólnota obywateli. Podwójność ta nie pozwala dostrzec sprzeczności między jednym i drugim ujęciem ani sformułować projektu wspólnoty obywatelskiej

gwarantującej faktyczną równość praw bez względu na pochodzenie etniczne czy przynależność religijną. Aby przedstawiciele różnych narodów mogli żyć i tworzyć w Rzeczypospolitej, jak chce tego Lipski, więź narodowa musi ustąpić miejsca więzi innego rodzaju, takiej, która kwestię przynależności etnicznej pozostawia na uboczu, w sferze prywatnej, kładąc nacisk na wolę uczestnictwa w życiu społecznym wraz z uznaniem wiążących się z tym praw i obowiązków. Łączy więc nie krew i naród, ale wspólnota polityczna. Tak czy inaczej rozumiany *ethos* przestaje być podstawą tożsamości społecznej, a jego miejsce zajmuje republika, instytucja cenna ze względu na wartości, które tworzy i których strzeże: wolność, równość i braterstwo. Tego rodzaju fundament nie dzieli przestrzeni społecznej na centrum i peryferie. Każdy jest u siebie, bo uczestniczy w republikańskim życiu publicznym. Żadna z grup etnicznych nie jest też uprzywilejowana na mocy samego modelu tożsamości grupowej, tak jak dzieje się to w przypadku więzi etnicznej. Układ „etniczne centrum – obce etnicznie peryferie” zamienia się w mozaikę równoprawnych i mieszających się ze sobą kultur lokalnych z równym prawem do wchodzenia w przestrzeń publiczną. Pisarz jidisz czy białoruski poeta jako obywatel ma zatem to samo prawo mówienia o całej wspólnocie i występowania w jej imieniu, co przedstawiciel etnicznej większości. Na równi też współtworzą dziedzictwo republiki. Stąd zmiana w rozumieniu historii, polegająca na usunięciu narodowego filtra porządkującego narrację historyczną. Społeczeństwo, które postrzega samo siebie jako wspólnotę obywateli, opowiada swoje dzieje jako historię wielu grup tak czy inaczej określających własną tożsamość, z których żadna nie staje się osią fabuły. Podobnie potraktować należy wspólnotę języka, która wciąż pełni funkcję społecznego spoiwa, choć już nie jako wyznacznik przynależności narodowej, ale przede wszystkim pragmatyczny warunek dostępu do publicznego forum, zapobiegający tworzeniu się *gett*. Wspólny język urzędowy nie służy więc dyskryminacji języków lokalnych i nie przeszkadza dwujęzyczności lub wielojęzyczności obywateli. Zastąpienie identyfikacji narodowej republikańską idzie w parze z rezygnacją ze wspólnej dla wszystkich identyfikacji religijnej. Tak jak współistnienie wielu narodów w ramach jednego organizmu społecznego wymaga zrównania praw wszystkich grup etnicznych, a w efekcie zniesienia narodowego fundamentu tożsamości, tak współistnienie wielu religii staje się możliwe dopiero po zrównaniu wszystkich wyznań i wycofaniu religii z życia publicznego. Republika jest areligijna, choć nie antyreligijna. Właśnie ze względu na poszanowanie dla religijnych wyborów obywateli żadne z wyznań nie może być faworyzowane. Warunkiem wolności jest dobrowolnie przyjęte ograniczenie, na mocy którego

przestrzeń publiczna nie zostaje zawłaszczona przez żadne rozstrzygnięcia i symbole religijne.⁽¹⁾ W konsekwencji światopoglądy religijne mogą wkraczać w obszar wspólny (np. do szkoły publicznej lub instytucji władzy państwowej) tylko jako przekonania, czyli sądy nieobowiązujące, nie dające się ani udowodnić, ani obalić, choć przez poszczególnych obywateli bywają traktowane jako prawdy wiary. Relatywizacja ta wynika bezpośrednio z zasady wycofania religii z życia publicznego, która gwarantuje wolność równorzędnych kultów oraz przekonań niereligijnych. Dopiero po przyjęciu tak sformułowanych reguł życia społecznego tolerancja staje się prawem wszystkich obywateli do zachowania własnej tożsamości w ramach republikańskiego ładu i przestaje być gestem dobrej woli ze strony większości etnicznej lub religijnej, która i tak niepodzielnie dominuje w państwie, kulturze oraz dyskursie publicznym. Każde ksenofobiczne działanie zasługuje na potępienie nie tylko ze względów etycznych, jak było u Lipskiego, ale przede wszystkim dlatego, że niszczy podstawowe instytucje wspólnego życia. Standardy republikańskie czynią normę z intuicji, że tolerancja jest gotowością myślenia w oderwaniu od własnych założeń światopoglądowych i polega na przygotowywaniu miejsca dla potencjalnej inności u samych fundamentów projektu społecznego, zanim obcy pojawi się w takiej czy innej postaci w naszym horyzoncie. Jest to rodzaj szacunku, który nie zadawala się zawieszeniem agresji, ale gwarantuje niezbywalne prawa, otwierając społeczeństwo na różnorodność ludzkiej samorealizacji.

2.

Większość dopuszczonych do obiegu szkolnego podręczników gimnazjalnych pozostaje w kręgu narodowego i religijnego rozumienia tożsamości grupowej. O sprzecznościach, w jakie uwikłany jest tego rodzaju model kształcenia, świadczą przedsięwzięcia ambitne, takie, w których wpajanie tolerancji jest jednym z wyraźnych celów edukacyjnych. Za przykład może posłużyć cykl *Do Itaki* autorstwa Tadeusza Garsztki, Zuzanny Grabowskiej i Gabrieli Olszowskiej wydany przez Społeczny Instytut Wydawniczy Znak. Osią tematyczną trzeciego tomu podręcznika jest więź grupowa. Już tytuł *W rodzinnej Europie* sugeruje, że proponowana uczniom identyfikacja rozumiana jest szerzej niż tylko narodowo. Wykład zaczyna się od „małej ojczyzny”, aby następnie zapoznać ucznia z historyczną panoramą kultury polskiej i wreszcie wyprowadzić na szerokie wody literatury powszechnej – polskiej i światowej. A jednak ów uniwersalistyczny – zdawałoby się – projekt zatrzymuje się w pół drogi i cofa w kierunku etnicznego rozumienia tożsamości.

Czytelnik otrzymuje podwójny komunikat: z jednej strony, autorzy deklarują otwartość i zachęcają do tolerancji, z drugiej budują wyraźną granicę między „swoim”, czyli etnicznie polskim, a „obcym”. Drugi przekaz jest przy tym silniejszy, gdyż kształtuje nieuświadomione schematy postrzegania świata, których osią jest wyodrębnienie własnej grupy etnicznej i religijnej, siłą rzeczy sprzeczne z ideą równości wszystkich obywateli Rzeczypospolitej.

Zajmijmy się dwoma przejawami tego wyodrębnienia: przedstawieniem regionów, gdzie kultura polska przez wieki mieszała się z kulturą niemiecką, i kwestią mniejszości narodowych oraz ich stosunku do symbolicznego centrum polskości. W paragrafach poświęconych Śląskowi i Kaszubszczyźnie wyraźny akcent pada na polskość tych ziem. Jak wiele innych obszarów Europy były one miejscem wspólnego życia różnych grup narodowych, w tym także Polaków, z których każda wniosła coś własnego do dziedzictwa regionu. Opowiadając wspólną historię z perspektywy jednej nacji dokonuje się nadużycia niebezpiecznego z dwóch powodów. Po pierwsze, czyni się jednowymiarowym to, co wielowymiarowe, po drugie dodatkowo antagonizuje żyjące obok siebie grupy etniczne podsuwając im język, którym trudno dojść do porozumienia. Jeżeli bowiem za cały arsenał intelektualny gimnazjalisty starczy przekonanie o polskości Gdańska i Śląska, to pozostanie on całkowicie bezradny wobec podobnie skonstruowanej opowieści drugiej strony, w tym wypadku wobec etnicznej narracji niemieckiej. Będzie mógł tylko bronić tego, co polskie, ale nie zdoła już zintegrować „obcej”, niemieckiej części historii i kultury swojej małej ojczyzny. A skorzystałby na tym niemało. Perspektywa walk narodowościowych i wyzwoleniczych powstań (przywoływane w podręczniku Powstania Śląskie oraz obrona Poczty Gdańskiej) tworzy niestety jedynie poczucie zagrożenia „obcym”, które za bardzo panoszy się na „naszym” terenie i przyczynia się do umacniania mitu „obrony polskości” przed obcymi. Atmosfera taka nie sprzyja wciąganiu istniejących i przyszłych mniejszości w życie obywatelskie Rzeczypospolitej ani nie tworzy dobrej podstawy do praktykowania republikańskiej równości praw. Dzieje Gdańska i Śląska dostarczają przykładów współistnienia różnych grup narodowych na zasadach innych niż etniczny antagonizm. Hanza łączyła wielonarodowe miasta i kupców z całej Europy, była przy tym miejscem niezwykłego rozkwitu kultury, w tym republikańskiej kultury politycznej. Z kolei niemiecki Śląsk niejednokrotnie inspirował całą Europę, także Polaków, żeby wspomnieć Adama Mickiewicza z pietyzmem przekładającego dystychy Anioła Ślązaka. Właśnie tego rodzaju spotkanie, które niewiele robi sobie z narodowych (i religijnych) rozróżnień oraz

mitów, mogłoby być dobrą przeciwwagą dla etnicznych stereotypów związanych z polską walką o niepodległość.

Autorzy podręcznika Znak zmięrzali w tym kierunku ilustrując rozdział o Kaszubach fragmentem trylogii gdańskiej niemieckiego pisarza Güntera Grassa, a jednak nie udało im się wykorzystać szansy, jaką dawał ów trafny wybór. Zamieszczony urywek *Blaszanego bębenka* pokazuje wprawdzie wielonarodowe środowisko gdańskie, tyle że w momencie kryzysu, a komentarz dydaktyczny wydobywa antagonizm narodowy i zbliżający się konflikt. Umieszczony w takim kontekście Grass staje się „dobrym Niemcem” tylko dlatego, że bierze „naszą” stronę i przyznaje rację „nam”. Tak ważny dla kultury niemieckiej gest niemieckiego pisarza, który w napisanej po niemiecku powieści każe narratorowi wybijać rytm *Mazurka Dąbrowskiego*, nie jest dla autorów *Do Itaki* okazją do pokazania potrzeby podobnego gestu w kulturze polskiej. Intelktualny wysiłek Grassa przyswajającego niemieckim to, co dla niej obce, zamieniony zostaje w dowód etnicznej racji Polaków, a tym samym zaprzepaszczone. Obok „godła Polski na sklepieniu Sali Rady Zimowej w Ratuszu gdańskim?” z XVI wieku w podręczniku nie znalazł się żaden symbol niemieckich dziejów Gdańska, a zdjęcie z lat 30 podpisane zostało polskimi nazwami ulic. (2)

Perspektywa etniczna a nie obywatelska zdominowała także rozdziały mówiące o mniejszościach narodowych. Choć cenne jest już samo podjęcie tematu wraz ze skierowanymi do uczniów pytaniami o związek między stereotypami etnicznymi a dyskryminacją i ludobójstwem, tu także autorzy podręcznika Znak zatrzymali się w pół drogi. Deklarowana otwartość i przychylność grupom odmiennym etnicznie wiąże się niestety z przeprowadzonym niejawnie usunięciem ich z przestrzeni uznanej za symboliczne centrum polskości. Żydzi i Cyganie umieszczeni zostali w rozdziale *Pogranicza*, w więc na peryferiach, domyślnie w obszarze, gdzie dają o sobie znać wpływy zewnętrzne, może nawet obce. Właściwym ośrodkiem polskości jest Soplicowo, opisane w następnym rozdziale i zamykające część zatytułowaną *Zaczynając od małej ojczyzny*. Autorzy podręcznika Znak przytaczają fragmenty *Inwokacji* i *Epilogu Pana Tadeusza*, wybór ten sprawia jednak, że z Soplicowa znikają postaci Jankiela i litewskich chłopów, a co za tym idzie zmienia sens Mickiewiczowska koncepcja wspólnoty. Miejsce wielonarodowej i wieloreligijnej Rzeczypospolitej nawiązującej do republikańskich idei Insurekcji Kościuszkowskiej zajmuje etnicznie rozumiany naród. Mazurek Dąbrowskiego ma kojarzyć się uczniowi tylko z apostrofą do Najświętszej Marii Panny wydobytą w komentarzu dydaktycznym oraz etnicznie polskimi, szlacheckimi mieszkańcami

Soplicowa, a przecież *Pieśń Legionów* rozbrzmiewa w *Panu Tadeuszu* dwukrotnie, bo w XII księdze gra ją Jankiel obok Zosi ubranej w chłopski strój litewski. Ani litewscy chłopci, ani Żydzi nie są więc sąsiadami Soplicowa, nie żyją za granicą ani na pograniczu, są tam u siebie, zachowując przy tym odrębność języka, religii i po części tradycji. Tym co ich łączy, jest republikański duch Powstania Kościuszkowskiego przywoływany tak w *Inwokacji*, jak i w koncercie Jankiela, w którym pobrzmiwają odgłosy rzezi Pragi. Kiedy więc w *Panu Tadeuszu* czytamy: *Żyd pocciwy Ojczyznę jako Polak kochał!* to określenie „Polak” lepiej rozumieć jako znak przynależności do narodu obywateli, a nie narodu etnicznego. Podręcznik *Do Itaki* nie wspomina jednak o Jankielu, a objaśnienie idei wielonarodowej Rzeczypospolitej powierza Jarosławowi Markowi Rymkiewiczowi. W przytaczanym fragmencie książki *Mickiewicz, czyli wszystko* czytamy: *Była to [Pierwsza Rzeczpospolita] wielka ojczyzna, która składała się z małych ojczyzn i w której żyły obok siebie w jakiej takiej przyjaźni, w jakiej takiej zgodzie – choć niekiedy rozdzielane konfliktami – różne nacje. Myślę, że Mickiewicz, którego dziś widzimy jako poetę prowincji, poetę jednego regionu, poetę nawet jednego powiatu, a jednocześnie jako poetę wszystkich Polaków, a więc wszystkich tych regionów, które składały się na Polskę, jest dla nas dobrym przykładem tego, jak powinniśmy się sytuować. (...) Słowo „Litwin” znaczy dla niego (...) tyle, co słowo „Mazur”. Jestem Litwinem, czyli jestem Polakiem, który pochodzi z Litwy.* (s. 99-100)

Widać tu jak na dłoni opisane wcześniej manipulacje pojęciem narodu. Rymkiewicz niepostrzeżenie przechodzi od realiów Polski złotego wieku do współczesności, dzięki czemu może w jednym zdaniu pisać o „różnych nacjach” żyjących w Rzeczypospolitej, żeby w następnym mówić już o Mickiewiczu jako „pocie wszystkich Polaków” w rozumieniu ściśle etnicznym, a nie obywatelskim. Bo skoro „Litwin” jest tylko „Polakiem z Litwy”, to co zrobić z Litwinami, którzy określają się jako nie Polacy, a żyją przecież w granicach Rzeczypospolitej? Co zrobić w końcu z Żydami, Cyganami i emigrantami, którym polski obyczaj nie przyznaje miana Polaków na mocy współobywatelstwa? Wzór „jakiej takiej przyjaźni rozdzielanej niekiedy konfliktami” to niewystarczający i naiwny projekt społeczny, tym bardziej że towarzyszy mu niejasna, ale pełna niechęci wizja obcego: *Uważam, (...) że nasza tożsamość, zaściankowa właśnie, jest zagrożona przez tę fałszywą i określaną przez Mickiewicza jako diabelską cywilizację bankierów i handlarzy. Ta cywilizacja to coś na kształt smoka, który chciałby nas pożreć i który chciałby się naszą odrębnością pożywić. Nie widzę żadnych korzyści, jakie moglibyśmy wynieść z przypisania się do tej cywilizacji i uważam,*

że powinniśmy zachować to, co nam zostało dane, i co przez wieki
zdolaliśmy stworzyć. (s. 99)

Trudno precyzyjnie określić, czym jest obrzucana błotem „cywilizacja bankierów i handlarzy”. To zapewne oświeceniowy liberalizm, domagający się wolności handlu, ale i wolności politycznych dla wszystkich obywateli bez względu na etniczne „my” i „oni”. To wreszcie projekt, w którym etniczne centrum tożsamości grupowej ustępuje miejsca republice, rozumianej jako przestrzeń współistnienia wielu narodów i religii, z których żadna nie uzurpuje sobie prawa do dominacji. Niestety autorzy podręcznika nie równoważą wypowiedzi Rymkiewicza żadną inną ideą więzi grupowej. Z dobrodziejstwem inwentarza przejmują sformułowanie „Soplicowo duchowa ojczyzna wszystkich Polaków”, powracając tym samym do etnicznego fundamentu tożsamości i na powrót usuwając z horyzontu ucznia problem współżycia różnych grup etnicznych w republikańskim społeczeństwie oraz intelektualnych możliwości jego rozwiązania.

Zniknięciu Jankiela towarzyszy konsekwentne wydobywanie związków polskości i katolicyzmu. Daje się ono zauważyć we wszystkich trzech tomach podręcznika. Skojarzenie chrześcijaństwa z kulturą polską i europejską należy do podstawowych założeń autorów cyklu *Do Itaki*. Katolicka perspektywa jest przy tym milcząco przyjętą przesłanką, która nie staje się nigdzie przedmiotem namysłu ani analizy, nie zostaje też nigdzie uzasadniona. Niejawny komunikat podsuwany jest uczniom na różnych poziomach tekstu od ilustracji (np. w rozdziale *Dom* w pierwszym tomie znalazła się fotografia rodziny, z księdzem po środku), poprzez układ materiału (drugi tom ułożono wedle cnót: *Pycha i... pokora, Wiara, nadzieja, miłość*), dobór tekstów (rozdział *Zniewoleni* w tomie drugim zamyka ewangeliczny tekst *Jezus w Kafarnaum. Uzdrawienie opętanego*) aż po odautorskie komentarze i pytania (w tomie drugim w po *Trenach* Kochanowskiego pada pytanie: „Jak nie poddać się rozpacz po utracie najbliższej osoby? Zaproponuj jakieś rozwiązanie.”).

W podręczniku *Znaku* znalazłoby się wiele przykładów opisu literatury i kultury ze ściśle religijnego punktu widzenia, przywołajmy jednak tylko dwa, najbardziej znamienne. Rozdział *Nauczyciele* prezentuje trzy postaci: Sokratesa, Jezusa i Karola Wojtyłę. Autorzy podręcznika nie poprzestają jednak na doborze bohaterów, proponując uczniom taki oto temat wypracowania: „Chciałbym się z Nim spotkać. Wrażenie z bezpośredniego lub za pośrednictwem TV spotkania z największym Polakiem XX wieku”. Polecenie to zawiera presupozycję. Z góry zakłada się w nim, że Karol Wojtyła jest największym Polakiem XX wieku, choć na

poparcie tego sądu nie wysunięto żadnych argumentów. W tak zarysowanym horyzoncie nie ma miejsca dla uczniów, którzy za największego Polaka XX wieku uznają na przykład Marię Skłodowską-Curie albo Różę Luksemburg(!). Pytanie autorów podręcznika wprowadza pojęcie autorytetu opartego na z góry przyznanej władzy, niezależnego od wyborów poszczególnych osób, a więc takiego, o który się nie pyta i którego nie wolno kwestionować. Na sąsiedniej stronie, w paragrafie poświęconym „falszywym nauczycielom” pada co prawda pytanie „Kim jest prawdziwy autorytet? Kto ma autorytet? Kiedy ma się autorytet?”, ale autorytetu papieża nie poddaje się tego rodzaju sprawdzianom. Nie bez znaczenia pozostaje także fakt, że właśnie autorytet religijny zyskuje status autorytetu powszechnie obowiązującego i jako taki zostaje wprowadzony do sfery publicznej, czyli do republikańskiej szkoły, w której mogą uczyć się młodzi ludzie o najróżniejszych światopoglądach i przekonaniach religijnych. Postępowanie takie ma charakter polityczny, ponieważ szkoła, będąca instytucją państwową, wykorzystana zostaje do światopoglądowej indoktrynacji obywateli. Państwo bierze tym samym stronę jednego z wyznań znosząc równe prawa innych (także prawa niewierzących), co jest tym groźniejsze, że chodzi o wyznanie dominujące. Prawo wszystkich grup religijnych do wydawania własnych podręczników nie zmienia sytuacji z dwóch powodów. Po pierwsze każdy taki podręcznik prezentuje podobny, partykularny punkt widzenia, po drugie zaś różnorodność podręczników pisanych z perspektywy jednego światopoglądu w praktyce może tylko umacniać hegemonię wyznania najliczniej reprezentowanego i doprowadzić do rozdzielenia wyznawców różnych religii. Oba rozwiązania są sprzeczne z republikańskim projektem, który zakłada wzajemne poszanowanie i buduje wspólnotę ponad religijnymi podziałami. Naruszenie republikańskiej umowy społecznej powoduje przesunięcie w dyskursie publicznym: przyszły obywatel wychodzi ze szkoły z przekonaniem, że cząstkowa racja światopoglądowa jest prawdą ogólną i niepodważalną. Jeżeli bowiem uznamy autorytet Karola Wojtyły w takiej postaci, w jakiej proponują to autorzy podręcznika *Do Itaki*, musimy także uznać za obowiązujące religijne argumenty dotyczące spraw, na które można patrzeć z innych, nie religijnych punktów widzenia: na przykład na kwestię równych praw mniejszości seksualnych, prawa do edukacji seksualnej, prawa do aborcji itp. Edukacja staje się zatem narzędziem jednej grupy religijnej, ale i politycznej, która z jej pomocą zyskuje sobie zwolenników nie na mocy wolnego wyboru, ale dzięki wpajaniu obrazu świata, w którym pewne pytania nie mogą się po prostu pojawić. Trzeba przy tym pamiętać, że spory natury światopoglądowej bywają w Polsce rozstrzygane

regulacjami ustawowymi, które obowiązują całą społeczność, także osoby nie podzielające katolickiego światopoglądu.

Szkoła jest pierwszą i podstawową instytucją publiczną, w której młodzi ludzie uczą się zasad społecznego współżycia, dlatego zawłaszczenie edukacji przez jednowymiarowy wzorzec światopoglądowy musi mieć poważne konsekwencje dla życia społecznego. Godzi ono w same podstawy tolerancji, ponieważ uniemożliwia zdobycie dystansu do własnych przekonań. Inny – religijnie, światopoglądowo, a także etnicznie – nie jest kimś, kto zajmuje jedno z równoprawnych stanowisk, ale staje się kimś, kto nie ma racji. Znika tym samym przyczyna, dla której należałoby respektować jego odmienność i rezerwować dla niej miejsce we wspólnej przestrzeni, przestaje więc obowiązywać zasadnicza przesłanka tolerancji. Inność zaczyna być rozumiana jako odstępstwo od obowiązującej normy, którą należy na powrót wcielić w życie. W podręczniku *Do Itaki* w ten właśnie sposób potraktowano wiersz *Ocalony* Tadeusza Różewicza (t. 3, s. 178). Autorzy dwukrotnie sugerują, żeby deklarację niewiary z tomu *Niepokój*, popartą bądź co bądź ważnymi dla kultury europejskiej racjami filozoficznymi i antropologicznymi, potraktować jako postawę domagającą się terapii moralnej i religijnej. Pytanie „Kogo przypomina mistrz i nauczyciel? Kto ma moc przywracania utraconych zmysłów, nazywania rzeczy i oddzielania światła od ciemności?” oraz polecenie „Wyszukaj w Biblii dowolną scenę uzdrowienia chorego” tworzy fałszywą perspektywę interpretacyjną, w której postawa światopoglądowa Różewicza przedstawiona zostaje nie jako autonomiczne stanowisko, ale stan wymagający uleczenia. Manipulacja taka ustanawia hierarchię światopoglądów, gdzie światopoglądowi religijnemu przypada miejsce nadrzędne, gdyż tylko chrześcijański, a ściślej katolicki punkt widzenia może do końca wyjaśnić stanowiska nie religijne. Jeżeli hierarchia taka nie zostanie zrelatywizowana przez zderzenie z innymi, równorzędnymi wyjaśnieniami, na przykład z perspektywą zewnętrzną wobec postaw religijnych, to z konieczności wytworzą się poczucie wyższości, które w praktyce politycznej i społecznej zaowocuje dyskryminacją ze względu na światopogląd. Aby zapewnić równość praw republikańska szkoła ma obowiązek prezentowania różnych punktów widzenia i nie wolno jej przedstawiać żadnych rozwiązań partykularnych jako prawd obowiązujących.

Odruchy wrogości wobec nowych grup mniejszościowych, świadczące o odradzaniu się postaw ksenofobicznych, wskazują, że charakterystyczna dla kultury polskiej nieumiejętność asymilowania inności nie da się wytłumaczyć trwaniem takich czy innych stereotypów dotyczących którejś mniejszości. Wyjaśnienia

wymaga raczej uparta obecność ksenofobicznych klisz w życiu społecznym oraz ich zdumiewająca żywotność. Głębszej przyczyny zła należy szukać w obowiązującym w Polsce etnicznym modelu tożsamości grupowej połączonej z niechęcią do republikańskiego ładu społecznego. Nawet elity polityczne i intelektualne zdają się nie dostrzegać sprzeczności między republikańskim ustrojem Rzeczypospolitej a praktyką polityczną, poczynając od pobłażliwości prokuratury i sądów dla jawnie rasistowskich publikacji po powszechną akceptację dla obecności symboli religii panującej w instytucjach państwa. Wydaje się zatem, że warunkiem skutecznego przeciwdziałania antysemityzmowi i ksenofobii jest nie tylko zwalczanie antysemickich poglądów, lecz przede wszystkim konsekwentne odwoływanie się do republikańskich standardów życia społecznego.

-
- (1) Podobna logika odnosi się do wszystkich dziedzin wolności. W życiu wspólnym gwarantem wolności jednostkowej jest zawsze jakieś ograniczenie wolności wszystkich członków grupy. Jeżeli każdy chce czuć się bezpiecznie, to nikomu nie wolno stosować przemocy, jeżeli każdy chce zachować własność, to nikomu nie wolno kraść.
 - (2) Ponadto Miasto umieszczono w rozdziale o Kaszubach, na tle kaszubskiej gwary, a więc na tle polskim, nie poruszając sprawy jego wyraźnej odmienności.