
Piotr Kostyło

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz, Polska

Edukacja patriotyczna w szkołach publicznych

What is considered in this text is the problem of patriotic education in state schools. The author undertakes the problem on the ground of the contemporary Anglo-Saxon philosophy of education, referring to and commenting on the conceptions elaborated in the framework of that philosophy, particularly by Harry Brighouse. After setting forth a thesis about the diminishing the status of patriotic education in favor of citizen education by Anglo-Saxon philosophers of education, the author focuses on presenting five factors which contribute to patriotic education. Those factors are: national identity, attitudes to that identity, the state preferences as to the promotion of particular patriotic attitudes, the role of state schooling in pursuing that process, and the space for teaching history within it. The author, analyzing the arguments relevant for those five factors, concludes that the contemporary Anglo-Saxon philosophy of education is rather reluctant towards teaching patriotism in schools. Such an attitude differs from the conception of patriotic education promoted in Polish schools. Is the Polish conception defensible? The author concludes his analyses pointing to two lines which might help in justifying the Polish approach.

Keywords: education, state schooling, patriotism, patriotic attitudes, national identity, teaching history

Wprowadzenie

Problematyka patriotyczna ma swoje przyptywy i odpływy w historii edukacji. Nabiera znaczenia w okresach międzynarodowych napięć, przełomów i wojen, traci na znaczeniu w czasach bezpieczeństwa i dostatku, gdy narody zgodnie współpracują ze sobą i zdają się nie dostrzegać potencjalnych konfliktów. Filozofia edukacji podejmuje zagadnienie patriotyzmu regularnie, poświęcając mu sporo uwagi. W dru-

giej połowie XX wieku nie była to jednak kwestia centralna, a wynikało to z konsekwentnego umacniania w tamtym okresie modelu państwa liberalno-demokratycznego oraz wdrażania edukacji właściwej dla tego modelu. Tropem tym podążały najbardziej rozwinięte państwa naszego globu. Ówczesne państwa komunistyczne, choć zasadniczo wrogie wartościom liberalno-demokratycznym, również nie były skłonne do promowania wartości patriotycznych w szkołach, aczkolwiek z innego powodu. W ich przypadku powodem była ideologiczna fiksacja na pojęciach internacjonalizmu oraz solidarności klasowej. Uważano, że pokojowy internacjonalizm może stanowić skuteczną zaporę dla agresywnych nacjonalizmów, natomiast solidarność klasowa, jednocząc ludzi pracy na całym świecie, może stać się źródłem nowej, kolektywnej tożsamości. Obie idee znalazły wyraz w słynnym marksistowskim zawołaniu: „Proletariusze wszystkich krajów łączcie się”. Szkoły w państwach komunistycznych promowały te idee m.in. na uroczystych apelach ku czci Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku większość państw komunistycznych odcięła się od tej ideologii, zmieniła ustrój i przyjęła wartości liberalno-demokratyczne.

Wartości liberalno-demokratyczne są z pewnością o wiele bliższe edukacji obywatelskiej niż edukacji patriotycznej. Stanowią one aksjologiczne uzasadnienie wolności i praw jednostkowych, i są nieufnie zorientowane wobec kolektywnych roszczeń ludów i narodów, będących kontekstem tradycyjnej wrażliwości patriotycznej. Wychowanie obywatelskie pozostaje zatem w wyraźniej opozycji wobec wychowania patriotycznego. Jest to dobrze pokazane w książce *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies*, zredagowanej przez Kevina McDonougha oraz Waltera Feinberga, i wydanej w 2003 roku¹. W podtytule książki wskazuje się, że traktuje ona o wychowaniu do wartości kosmopolitycznych oraz do tożsamości kolektywnych. Bycie obywatelem ma zatem według autorów wymiar uniwersalny, natomiast bycie patriotą jest z istoty zjawiskiem lokalnym. Inną cechą odróżniającą pojęcie obywatelskości od pojęcia patriotyzmu jest rola komponentu emocjonalnego w obu postawach. Prawa i obowiązki obywatela są wywiedzione racjonalnie z koncepcji państwa liberalno-demokratycznego, znajdując uzasadnienie w bogatej literaturze filozoficznej oraz z zakresu nauk społecznych. W przypadku patrioty mówi się natomiast przede wszystkim o obowiązkach wobec ojczyzny, dla których szuka się uzasadnienia w koncepcjach irracjonalnych, uwypuklających takie postawy, jak: miłość ojczyzny, poświęcenie, heroizm, ofiarę z życia i tym podobne. Wreszcie, dość często wartości patriotyczne łączą się z wartościami religijnymi, co jest zjawiskiem nieznanym w przypadku wartości obywatelskich. Co prawda jedną z wolności obywatelskich jest wolność religijna, ale wskazuje ona jedynie na to, że człowiek może wyznawać taką religię, jaką chce lub nie wyznawać żadnej religii, nie

¹ *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, red. K. McDonough i W. Feinberg, Oxford University Press, Oxford and New York 2003.

zaś na to, że religia jest źródłem wolności i praw jednostkowych. Patriotyzm tymczasem odwołuje się do wartości religijnych, czerpiąc z nich często uzasadnienia dla nastawień, czy to jednostkowych, czy zbiorowych. Dewiza Wojska Polskiego *Bóg, Honor, Ojczyzna*, wprowadzona w czasie drugiej wojny światowej, jest dobrym przykładem omawianego tu związku.

Na początku XXI wieku dominacja ideologii liberalno-demokratycznej zdaje się słabnąć w wielu kulturach, w których była ona tradycyjnie przyjmowana bez zastrzeżeń. W analizach edukacyjnych pojawiają się coraz częściej wątki patriotyczne. W Stanach Zjednoczonych przełomowym momentem był atak terrorystyczny z 11 września 2001 roku oraz będące jego konsekwencją zaangażowanie militarne USA w Afganistanie, Iraku oraz innych częściach świata. Do zmiany sytuacji przyczyniła się również jawnie deklarowana przez Rosję chęć powrotu do rangi światowego supermocarstwa, militarny i gospodarczy wzrost znaczenia Chin w wymiarze globalnym, ekspansja skrajnych ruchów religijnych na Bliskim Wschodzie oraz łączy się z nią proces przemieszczania się fali uchodźców do Europy. Zjawiska te oraz towarzyszące im lub będące ich tłem konflikty militarne niemal na wszystkich kontynentach sprawiają, że problematyka patriotyczna zdaje się szybko zyskiwać na znaczeniu. Wybór Donalda Trumpa na Prezydenta Stanów Zjednoczonych wyraźnie wzmocnił tę tendencję. Nawet w Europie, która niemal przez 70 lat pozostawała kontynentem pokoju, bezpieczeństwa oraz wzrastającego dobrobytu, tli się konflikt militarny, mogący w każdej chwili przerodzić się w otwartą wojnę między Ukrainą a Rosją. Z punktu widzenia Polski problematyka patriotyczna staje się coraz bardziej aktualna przynajmniej z dwóch względów. Najpierw jest ona przywoływana w kontekście potencjalnego zagrożenia suwerenności państwa, rozważanego w związku ze wspomnianym odradzaniem się rosyjskiego imperializmu. Następnie pojawia się ona również regularnie jako tło wewnętrznych sporów politycznych w Polsce, w których zderzają się dwie wizje patriotyzmu, miękka, reprezentowana przez ugrupowania podkreślające przede wszystkim wartość przynależności Polski do Unii Europejskiej, oraz twarda, niekwestionująca wartości tej przynależności, niemniej akcentująca przede wszystkim wartość interesu narodowego.

Nakreślony powyżej kontekst przesądza, że naglące staje się pytanie o edukację patriotyczną. Jest to pytanie szerokie i złożone, wymagające wnikliwych analiz o charakterze interdyscyplinarnym. W niniejszym tekście przyjmuję punkt widzenia filozofii edukacji, to znaczy staram się uchwycić i uwypuklić pewne uniwersalne reguły dotyczące edukacji patriotycznej. Tytułowe pojęcie „edukacja patriotyczna” nie jest przypadkowe, gdyż przywołuję poprzez nie kontekst publicznej edukacji szkolnej, odróżniony od innych kontekstów wychowawczych, przede wszystkim wychowania w rodzinie, formacji religijnej, a także szeroko rozumianych oddziaływań ze strony formalnych i nieformalnych grup, do których jednostka przynależy. Wychowanie patriotyczne może i faktycznie ma miejsce w tych środowiskach, niemniej jest to edukacja zaprogramowana i realizowana przez władzę publiczną.

Z pewnością jakiś rodzaj patriotyzmu jest promowany na przykład w grupach kibiców sportowych, ale nie jest jasne, w jakim stopniu ten rodzaj wychowania byłby pożądanym z punktu widzenia szkoły publicznej. Pytanie zatem brzmi: czy w szkołach publicznych powinno się edukować patriotycznie dzieci i młodzież? Na to pytanie odpowiadam w określonych ramach konceptualnych. Przyjmuję punkt widzenia współczesnej, anglosaskiej filozofii edukacji, odwołując się do kilku wybranych tekstów z tego obszaru. Teksty te są przeze mnie omawiane oraz komentowane, natomiast nie zestawiam ich bezpośrednio z tradycją kontynentalną, czyli przede wszystkim z myślą niemiecką i francuską, a także polską. Tego rodzaju analizy byłyby zbyt rozległe dla niniejszego tekstu. Przywołanie dorobku anglosaskiej filozofii edukacji wydaje się zasadne dlatego, że jest on słabiej znany wśród polskich pedagogów niż dorobek rodzimy, a także niemiecki lub francuski. Moja prezentacja nie ma charakteru kompletnego, w kręgu myślicieli anglosaskich zajmujących się edukacją patriotyczną jest wiele osób, na które nie powołuję się w tym artykule. Wypowiedź tę należy zatem potraktować jako zaproszenie do dyskusji o edukacji patriotycznej, nie jako kompletny traktat na ten temat.

Otóż rzeczą zaskakującą w analizach edukacji patriotycznej podejmowanych przez wielu myślicieli anglosaskich jest to, że są one prowadzone w cieniu analiz edukacji obywatelskiej. To ta druga edukacja jest oczywista i kluczowa, do niej nawiązuje większość publikowanych tekstów. Edukacja patriotyczna wydaje się czymś drugorzędnym i problematycznym. Niekiedy można nawet odnieść wrażenie, że jest ona złem koniecznym, anachroniczną pozostałością nacjonalistycznych koncepcji XIX wieku, które rozwijając się w niepokonywany sposób, doprowadziły do tragedii dwóch wojen światowych. Taki obraz edukacji patriotycznej okazuje się wyzwaniem dla polskiej tradycji pedagogicznej, w której miłość ojczyzny oraz poszanowanie dla polskiego dziedzictwa kulturowego są ważnymi celami kształcenia i wychowania. Można oczywiście założyć, że każdy kraj ma własną tradycję patriotyczną i nie ma żadnego dysonansu w tym, że wartości, które są co najwyżej tolerowane w świecie anglosaskim, są uważane za ideały w innych krajach, w tym w Polsce. Lokalność patriotyzmu jest faktem i będzie tak, dopóki patriotyzm będzie istniał. Nie chodzi jednak o to, jak przejawia się edukacja patriotyczna w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii czy Polsce, ale o to, czy edukacja ta jest w ogóle potrzebna w szkołach publicznych.

Na to pytanie odpowiadam poniżej w pięciu krokach. Najpierw wykazuję faktyczne istnienie tożsamości narodowej, następnie analizuję trzy orientacje, jakie może przybierać stosunek jednostki do tej tożsamości. W trzecim kroku zajmuję się pytaniem, czy, a jeśli tak, to dlaczego, państwu powinno zależeć na tym, aby wśród tych jednostkowych orientacji przeważały takie nastawienia, jak miłość ojczyzny, szacunek dla jej tradycji czy gotowość dla poświęceń dla niej. Dalej, zastanawiam się, czy miejscem promowania takiej wizji patriotyzmu powinna być szkoła publiczna. Wreszcie, w ostatnim punkcie, podejmuję kwestię, jaką rolę w realizacji

edukacji patriotycznej mogą odgrywać lekcje historii. Całość kończę podsumowaniem i prezentacją koncepcji anglosaskich jako wyzwania dla namysłu nad polską tradycją edukacji patriotycznej.

Oczywisty fakt: tożsamość narodowa

Chcę zacząć od skonstatowania prostego faktu. Kiedy spotykamy obcokrajowca i pytamy go, skąd pochodzi, najczęstszą odpowiedzią jest: „Jestem Amerykaninem”, „Jestem Brytyjczykiem”, „Jestem Indonezyjczykiem” itd. Za tymi stwierdzeniami kryje się najczęściej informacja, że osoba posiada paszport tego państwa, ale nie tylko. Również to, że uważa się za członka pewnej wspólnoty. W ten sposób ludzie ujawniają swoją tożsamość narodową. O tożsamości tej pisze m.in. Kenneth Kemp². Autor pyta, czy istnieje coś takiego jak „amerykańskość” lub „polskość”? A jeśli tak, to czy ubogaca mnie ona, czy zubaża? Kemp podkreśla, że na tak postawione pytania możliwe są różne odpowiedzi, często skrajnie odmienne, niemniej w jego przekonaniu tożsamość narodowa faktycznie istnieje oraz odgrywa zasadniczo pozytywną rolę w naszym życiu. Przynależność do wspólnej kultury, posługiwanie się wspólnym językiem, świadomość wspólnej historii ubogaca nas.

[T]ożsamość narodowa staje się naturalną konsekwencją, że człowiek, jak to ujął Arystoteles, jest zwierzęciem społecznym (ζῷον πολιτικόν). Jest coś takiego, co wszyscy Polacy jako Polacy, wszyscy Amerykanie jako Amerykanie, wspólnie dzielają. Nie są identyczni, ale mają wspólną tożsamość. Bez względu na to, czy się do niej przyznajemy, czy ją lubimy, jest ona w jakimś przynajmniej minimalnym stopniu częścią tego, kim jesteśmy³.

William James pod koniec XIX wieku zwrócił uwagę na przykład na to, że cechą charakterystyczną Amerykanów jest to, iż ujawniają zbyt dużo ekspresji na swoich twarzach. Wskazując na to, zacytował szkockiego psychiatrę, doktora Thomasa Cloustona, który podczas swojej wizyty w Stanach Zjednoczonych opisał Amerykanów następująco:

Życie jak armia, która od razu angażuje w działania wojenne wszystkich swoich rezerwistów. Bardziej ospałe twarze Brytyjczyków świadczą o lepszym sposobie na życie (...) Tymczasem to, co dostrzegam u was świadczy o poczuciu braku bezpieczeństwa – powinniście w jakiś sposób sami siebie *stonować*. Naprawdę nosicie w sobie zbyt wiele ekspresji, zbyt intensywnie przeżywacie trywialne momenty życia⁴.

² K. Kemp, *Tożsamość narodowa*, tłum. A. Szutta, <http://filozofuj.eu/kenneth-kemp-tozsamosc-narodowa/> [dostęp: 17.09.2017].

³ Tamże.

⁴ W. James, *Dobra Nowina o odprężeniu*, [w:] tenże, *Życie i ideały*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010, s. 66.

James zauważa, że reakcja wielu Amerykanów na słowa doktora Cloustone'a była symptomatyczna. Zasadniczo nie zakwestionowali oni opisu dokonanego przez szkockiego psychiatrę, natomiast nie zgodzili się z jego interpretacją, to znaczy ze stwierdzeniem, że zbytne ożywienie na twarzach Amerykanów świadczy o „pobudliwym osłabieniu”.

Wielu z nas nie tylko nie wyraża żalu z tego powodu, lecz nawet to podziwia. Mówimy: „Czy takie zachowanie nie świadczy o wyjątkowej bystrości naszego umysłu? Czy ta ekscytacja nie jest lepsza od zastygłych szczęk, nieobecnego wzroku i ospałych reakcji, jakie widzimy na Wyspach Brytyjskich!”. Intensywność, szybkość, ożywienie – oto nasze zewnętrzne cechy. Stały się one czymś w rodzaju ideału akceptowanego przez cały naród⁵.

Analogicznie można opisywać inne narody, każdy z nich charakteryzuje się pewnym zestawem cech, które czynią z niego zjawisko niepowtarzalne. Norman Davies, znawca historii Europy, w tym szczególnie historii Polski, zwrócił uwagę na to, co odróżnia brytyjskie podejście do historii od podejścia polskiego.

W Anglii historia jest żartem. Nie ma w niej nic bolesnego, tragicznego. Anglicy lubią anegdoty o tym jak żony Henryka VIII traciły głowy, lubią wiedzieć, że w tym czy innym miejscu zatrzymała się na noc królowa Elżbieta. Polska historia natomiast jest bolesna, o niektórych okresach mówić jest trudno⁶.

O tak zwanym polskim charakterze narodowym lub polskiej tożsamości narodowej pisze się nie tylko w tekstach publicystycznych, ale analizuje się je także w tekstach naukowych. Poczucie bycia Polką lub Polakiem jest czymś uchwytnym, empirycznie potwierdzalnym, wspólnym dla kilkudziesięciu milionów ludzi zamieszkujących Polskę, a także rozsianych jako emigranci w wielu innych krajach. Nie chodzi w tym momencie o to, aby dokładnie analizować, z czego się składa polska tożsamość narodowa, ale aby stwierdzić, że jest ona czymś faktycznie istniejącym.

Obywatel wobec tożsamości narodowej

Stwierdzenie istnienia tożsamości narodowej nic jednak nie mówi o patriotyzmie, czyli umiłowaniu ojczyzny. To, że ktoś czuje się Amerykaninem lub Polakiem, nie przesądza jeszcze, że osoba ta kocha swój kraj, że czuje się z nim związana, że jest z niego dumna. Może zdarzyć się i tak, że ktoś utożsamiając się na przykład z Polską, będzie niechętnie czy wręcz wrogo nastawiony do polskości, uwypuklając ciemne karty z historii Polski, krytycznie podchodząc do polskiego charakteru czy piętnując polskie wady narodowe. Ktoś inny, przyznając się do polskiej tożsamości, będzie miał poczucie ciężącego nad nim fatum, świadomość tragizmu i bezradno-

⁵ Tamże, s. 67.

⁶ N. Davies, *Davies o Polakach*, <http://www.polishexpress.co.uk/davies-o-polakach> [dostęp: 17.09.2017].

ści. Tego rodzaju poczucie wyłania się na przykład z wiersza Zbigniewa Herberta *Prolog*. W zakończeniu utworu podmiot liryczny wyznaje: „Rów w którym płynie mętna rzeka/ nazywam Wisłą Ciężko wyznać/ na taką miłość nas skazali/ taką przebodli nas ojczyzną”. Donald Tusk, polski polityk, dwukrotny Premier, a obecnie Przewodniczący Parlamentu Europejskiego, nazwał na początku swojej drogi politycznej polskość nienormalnością. Pisał wówczas:

Jak wyzwolić się z tych stereotypów, które towarzyszą nam niemal od urodzenia, wzmacniane literaturą, historią, powszechnymi resentymentami? Co pozostanie z polskości, gdy odejmiemy od niej cały ten wzniosło-ponuro-śmieszny teatr niespełnionych marzeń i nieuzasadnionych rojeń? Polskość to nienormalność – takie skojarzenie narzuca mi się z bolesną uporczywością, kiedy tylko dotykam tego niechcianego tematu. Polskość wywołuje u mnie niezmiennie odruch buntu: historia, geografia, pech dziejowy i Bóg wie co jeszcze wrzuciły na moje barki brzemię, którego nie mam specjalnej ochoty dźwigać, a zrzucić nie potrafię⁷.

Te i podobne wypowiedzi, zorientowane krytycznie wobec tożsamości i dziedzictwa narodowego, kultury i historii własnego kraju, wyraźnie pokazują, że tożsamość narodowa jest niekiedy źródłem cierpienia i buntu. Ludzie, którzy doświadczają tych emocji, woleliby, aby historia ich krajów potoczyła się inaczej. Czy to znaczy, że są złymi patriotami?

Interesujący przegląd interpretacji patriotyzmu przedstawił Harry Brighthouse współczesny brytyjski filozof edukacji mieszkający na stałe w Stanach Zjednoczonych⁸. Według niego są trzy sposoby rozumienia patriotyzmu:

1. Według najsilniejszej formuły, patrioci są zobowiązani do okazywania szczególnej lojalności względem swoich współrodaków w określonych sytuacjach; są to sytuacje zwyczajne, nie takie, w których potrzeby nie-współrodaków okazują się naglące, a ich zaspokojenie konieczne. Wyobraźmy sobie, że dwie osoby na plaży zostały okradzione i nie mają środków na powrót do domu. Jedna z tych osób to nasz rodak, druga to cudzoziemiec. Mając przy sobie tyle pieniędzy, że faktycznie możemy pomóc tylko jednej z nich, powinniśmy wesprzeć rodaka, nie cudzoziemca. Zasada ta obowiązuje o tyle, o ile poszkodowane osoby są w podobnej sytuacji. Jeżeli cudzoziemiec, oprócz tego, że został okradziony, został też pobity, to rzecz jasna, jemu w pierwszej kolejności należy się pomoc;
2. Słabsza formuła patriotyzmu mówi, że w sytuacji, gdy współrodak i cudzoziemiec są w podobnej potrzebie, patrioci mogą, choć nie muszą, wybrać wspieranie współrodaka; jest to dozwolone. Nawiązując do powyższej sytuacji, gdy dwie osoby zostaną okradzione na plaży, nie mamy

⁷ D. Tusk, *Polak rozłamany*, „Znak” 1987, nr 11(12), s. 190-191.

⁸ H. Brighthouse, *Should Schools Teach Patriotism*, [w:] tenże, *On Education*, Routledge, London and New York 2006, s. 95-114.

obowiązku pomagać rodakowi, niemniej gdy to robimy, nie można nam niczego zarzucić. W tej sytuacji nasze zachowanie jest neutralne;

3. Najślabszą formułą patriotyzmu zakłada poczucie związku z własnym narodem, ale bez poczucia czy to zobowiązania, czy to zezwolenia, o których była mowa powyżej; tak rozumiani patrioci mogą nawet czuć wstyd z powodu przynależności do danego narodu, albo mieć poczucie niższości z tego powodu. Ten rodzaj patriotyzmu kojarzy się z postawą, którą łączy się niekiedy z tzw. pedagogiką wstydu. Teoretyczną podbudową dla tej pedagogiki może być na przykład ogólne przekonanie o ucisku i opresji wpisanych w sprawowanie władzy, niezależnie od tego, w jakim państwie władza ta jest sprawowana. W ten sposób w historii własnego kraju dostrzegać będziemy głównie nadużycia wobec rozmaitych mniejszości. Takie rozumienie patriotyzmu może odwoływać się również do negatywnych cech własnego narodu, na przykład do jego kłótności, arogancji, nieufności itd.

W dyskusji o patriotyzmie zakłada się milcząco, że poczucie tożsamości z własnym narodem jest powodem do dumy i źródłem szlachetnych uniesień. Jest tak z pewnością w pierwszej oraz może być w drugiej formule patriotyzmu. Trzecia formuła znacząco osłabia tego rodzaju poczucie, o ile w ogóle go nie eliminuje. Brighouse proponuje zastanowić się, jakie mogą być powody promowania pierwszej, ewentualnie drugiej formuły patriotyzmu. Wymienia ich cztery.

1. Obowiązek – chodzi o to, że wychowanie patriotyczne w trzecim sensie prawdopodobnie sprawi, że ludzie będą słabiej identyfikowali się ze swoimi współrodakami i łatwiej zwalniali z obowiązku wspierania ich;
2. Solidarność – poczucie tożsamości narodowej pomaga w dochodzeniu do solidarności społecznej, która, gdy już raz zostanie osiągnięta, będzie zachęcała ludzi do podejmowania rozmaitych ofiar na rzecz sprawiedliwego rozdziału dóbr;
3. Obywatelskość – poczucie tożsamości z członkami własnego narodu będzie pomocne w rozwijaniu cnót obywatelskich, chodzi zwłaszcza o umiejętność modyfikowania swoich oczekiwań względem narodu;
4. Rozwój – o wiele łatwiej jest rozwijać się w otoczeniu ludzi, z którymi jesteśmy związani poczuciem przynależności narodowej; dotyczy to także najbliższego nam otoczenia.

Brighouse analizuje kolejno przytoczone powyżej argumenty. Najpierw obowiązek wspierania współrodaków. Myśliciel zauważa, że we współczesnym świecie w przypadku obywateli państw rozwiniętych ich obowiązki odnoszą się bardziej do cudzoziemców niż współrodaków. Wynika to przede wszystkim z głębokich różnic majątkowych między jednymi i drugimi, a także z licznych zagrożeń, na które są wystawieni ci pierwsi. Z czego miałyby wynikać szczególnie zobowiązania wobec własnych współrodaków? Niekiedy, wskazuje Brighouse, mówi się tu o analogii między

narodem a rodziną. Według autora, analogia ta jest jednak chybiona – w relacjach narodowych brakuje bowiem intymności, która jest charakterystyczna dla relacji rodzinnych. Niektórzy uzasadniają te szczególne zobowiązania wpływem, jaki mamy na losy innych ludzi w naszym kraju – chodzi zwłaszcza o wpływ na losy ludzi biednych i wykluczonych. Brighouse odrzuca również ten argument, pokazując, że często bardziej zależne od naszych decyzji są losy ludzi biednych i wykluczonych w krajach Trzeciego Świata, niż losy naszych ubogich współrodaków.

Kontynuując ten wątek Brighouse pyta o argumenty odwołujące się do solidarności i obywatelskości. Czy tożsamość narodowa sprawia, że jesteśmy bardziej skłonni do poświęcania się ze względu na dobro wspólne? Tu problem jest taki, że utożsamienie się ze współrodakami może sprawić, iż staniemy się mniej skłonni do solidarności z cudzoziemcami w sytuacji, gdy ci będą tego szczególnie mocno potrzebowali; solidarność ze współrodakami może w tym kontekście łatwo utracić wymiar patriotyczny, stając się wyrazem ksenofobii lub rasizmu. W tym punkcie Brighouse przywołuje fragment książki Kennetha Grahame'a *O czym szumią wierzby*, gdzie Szczur Wodny mówi, że jedyną rzeczą, jaka go interesuje, jest jego najbliższe otoczenie, natomiast los innych, nieznanych mu istot nie robi na nim żadnego wrażenia! Przywołuje to znane w polskiej kulturze stwierdzenie Dziennikarza z *Wesela*: „Niech na całym świecie wojna, byle polska wieś zaciszna, byle polska wieś spokojna”. Oczekiwanie solidarności z członkami własnego narodu może skutkować jednak zupełnie inną postawą, także niepożądaną. Brighouse zauważa, że niektórzy są gotowi dla wspólnego dobra głodować i cierpieć inne katusze, a więc godzić się na niesprawiedliwość z uwagi na potrzeby ojczyzny. Czy jednak ktokolwiek w imię patriotyzmu może oczekiwać zgody na znoszenie niesprawiedliwości? Brighouse twierdzi, że można być dobrym obywatelem, nie będąc patriotą, niemniej w społeczeństwie, w którym przeważają postawy patriotyczne, nie-patrioci są często oskarżani o złą wiarę.

Spośród czterech racji za wychowaniem patriotycznym Brighouse skłania się do przyjęcia czwartej, tj. zorientowanej na rozwój. Poczucie przynależności do jednego narodu ułatwia osiągnięcie rozwoju w rozmaitych obszarach codziennego życia. Czy jednak patriotyzm jest jakimś wyjątkowym źródłem naszego rozwoju? Autor uważa, że nie. Takimi źródłami są na przykład kultura popularna, kibicowanie wydarzeniom sportowym i wiele innych aktywności niezwiązanych z miłością ojczyzny.

Rola edukacji publicznej w wychowaniu patriotycznym

Nawet jeśli założymy, że tożsamość narodowa zawiera w sobie raczej pozytywne niż negatywne nastawienia do własnego kraju, to i tak nie wynika stąd jeszcze, że tego rodzaju nastawienia powinny być kształtowane i wzmacniane przez edukację publiczną. Jest bardzo wiele innych środowisk, w których może być rozwijane umiłowanie ojczyzny, troska o jej dziedzictwo kulturowe, pieczołowite pielęgnowanie jej tradycji. Można zatem być pozytywnie nastawionym do wychowania patrio-

tycznego, kwestionując jednocześnie edukację patriotyczną. Można wspierać patriotyzm jako taki, uważając jednocześnie, że szkoła nie jest właściwym miejscem na jego promowanie.

Interesujące rozróżnienie w tym kontekście przywołuje Michael S. Merry w książce *Patriotism and Citizenship Education*⁹. Pisząc o wychowaniu patriotycznym w Stanach Zjednoczonych, autor zauważa, że można dostrzec dwa rodzaje patriotyzmu promowane w tym kraju: patriotyzm krytyczny oraz patriotyzm lojalny. Patriotyzm krytyczny, akceptując potrzebę istnienia emocjonalnej więzi z ojczyzną, zarówno w jej wymiarze państwowym, jak i lokalnym, uznaje zasadę pluralizmu, wzmacnia współpracę w społeczeństwie, a także jest przygotowany na krytykę rządu za poczynania, które są sprzeczne z deklarowanymi ideałami. Patriotyzm lojalny, przeciwnie, jest ze swojej istoty krótkowzroczny, skupia się wyłącznie na własnym narodzie, towarzyszy mu postawa arogancji wobec odmierności, a także przymus bycia lojalnym za wszelką cenę. Wniosek, jaki płynie z analiz Merry'ego jest taki, że edukacja patriotyczna w szkołach powinna promować patriotyzm krytyczny, nie lojalny.

Przeanalizujmy obecnie kilka kwestii, które łączą się z tym zagadnieniem.

Brytyjscy autorzy książki *Philosophy of Education. The Key Concepts*, Christopher Winch i John Gingell, omawiają zagadnienie patriotyzmu w haśle poświęconym edukacji obywatelskiej¹⁰. W ich ujęciu patriotyzm może być rozumiany jako uzupełnienie tej edukacji, jako emocjonalny komponent pomocny w wypełnianiu obowiązków obywatelskich. Czy tak rozumiany patriotyzm powinien być przedmiotem edukacji? Według autorów, zdania na ten temat są podzielone. Na przykład, jak wskazują, Micheal Walzer twierdzi, że warto edukować młode pokolenie w duchu patriotycznym, gdyż taka edukacja wyposaża je w energię potrzebną do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie¹¹. Zyski płynące z tego są tak duże, że można przymknąć oczy na to, iż wydarzenia historyczne prezentowane w toku tej edukacji bardzo „oszczędnie dysponują prawdą”¹². Wielu jednak powie, że z pragmatycznego punktu widzenia przynosiły i wciąż przynoszą dobry skutek, a więc można je nazwać prawdziwymi. Temu podejściu sprzeciwia się David Archard, który wskazuje, że tak rozumiana edukacja patriotyczna nie tylko rozmija się z faktami, ale jest niezgodna z edukacją liberalną, w której chodzi przede wszystkim

⁹ M.S. Merry, *Patriotism, History and the Legitimate Aims of American Education*, [w:] *Patriotism and Citizenship Education*, red. B. Haynes, Wiley, Chichester 2010, s. 1-20.

¹⁰ Ch. Winch i J. Gingell, *Philosophy of Education. The Key Concepts*, Routledge, London and New York 2008.

¹¹ Autorzy nie powołują się w tekście na żadną konkretną pracę Walzera, niemniej można tu wskazać np. wykład „The Civil Society Argument”, wygłoszony na Uniwersytecie w Sztokholmie w październiku 1990 roku, zob. <http://journals.lub.lu.se/ojs/index.php/st/article/viewFile/2863/2427> [dostęp 17.09.2017].

¹² Przyjmując polską perspektywę patriotyczną, w tym sensie uzasadnione byłoby włączanie do kanonu lektur szkolnych takich książek, jak: *Ogniem i mieczem*, *Potop* czy *Pan Wołodyjowski*. Choć wiadomo, że w wielu punktach ich narracja rozmija się z prawdą historyczną, to jednak mają one optymistyczne przesłanie, rozbudzają wyobraźnię i pokrzepiają serca.

o rozwijanie w uczniach zdolności krytycznego myślenia¹³. Jak mielibyśmy wdrażać młode pokolenie do takiego myślenia w sytuacji, gdy prezentujemy mu zaburzony obraz historii i dodatkowo oczekujemy od niego, że uzna ten obraz za bardziej wartościowy od innych obrazów, w tym również tych, które są bliższe prawdzie obiektywnej? Tego rodzaju praktyki nie miałyby nic wspólnego z edukacją, byłyby natomiast jaskrawymi przykładami manipulacji, indoktrynacji i propagandy.

Winch i Gingell zwracają uwagę na wyraźną obecność komponentu emocjonalnego w edukacji patriotycznej. Wspomniany przez nich Walzer mówi wprost o potrzebie tworzenia „mitologicznej formy historii”. Taka forma jest potrzebna z uwagi na rozbudzenie w jednostkach postaw poświęcenia, heroizmu, odwagi, wyrzeczenia itd. Czysto racjonalne podejście do kwestii przynależności narodowej nie wystarczy do rozpalenia i wzmacniania tych postaw. Ale właśnie z tego powodu, że mamy tu do czynienia z komponentem emocjonalnym, trudno kontrolowanym przez rozum, patriotyzm dość łatwo może przerodzić się w nacjonalizm lub szowinizm, w ksenofobię lub rasizm. Z tego punktu widzenia każde odwołanie się do patriotyzmu byłoby podobne do otwarcia puszki Pandory. Nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co z tego wyniknie. Raz rozpalone emocje mogą zachęcać ludzi do czynów chwalebnych, ale również popychać do czynów podłych. Kiedy twierdzimy, że kierunek ludzkiego zaangażowania będzie pozytywny, to zakładamy, że ktoś będzie te rozpalone emocje kontrolował, ukierunkowywał, powściągał lub wzmacniał, w zależności od aktualnych potrzeb. Ale takie założenie ponownie przywołuje pojęcia indoktrynacji, manipulacji i propagandy. W takiej sytuacji ludzie zazwyczaj tracą możliwość podejmowania autonomicznych decyzji, a kiedy mimo wszystko podejmują takie decyzje wbrew głównemu nurtowi patriotycznych uczuć, są oskarżani o zdradę, zaprzaństwo i temu podobne rzeczy. Tworzenie „mitologicznej formy historii” byłoby zatem igraniem z ogniem.

Jak zatem ocenić na podstawie tego, co dotychczas zostało powiedziane, edukację patriotyczną w szkołach publicznych? Biorąc pod uwagę to, że tożsamość narodowa faktycznie istnieje, a także to, że dzieci i młodzież są wychowywane w duchu patriotycznym w wielu środowiskach, oraz że wychowanie to niesie w sobie bardzo silny komponent emocjonalny, szkoła publiczna miałaby do spełnienia w tym obszarze na pewno jedno ważne zadanie. Zadaniem tym byłoby niedopuszczenie do przekształcania się patriotyzmu w jego wynaturzone formy.

Lekcje historii i edukacja patriotyczna

Winch i Gingell zwracają uwagę, że edukacja patriotyczna może być efektywnie realizowana bez konieczności organizowania regularnych uroczystości narodowych, bez przysięg na flagę państwową, śpiewania hymnu narodowego lub innych pieśni

¹³ D. Archard, *Should we Teach Patriotism*, „Studies in Philosophy and Education” 1999, nr 18(3), s. 157-174.

zbliżonych wymową do tej pierwszej. Można zatem uczyć patriotyzmu poprzez realizację zwykłych zajęć z takich przedmiotów jak historia czy język ojczysty. Zdarza się, że tak przyswojony patriotyzm zakorzenia się bardzo głęboko w świadomości młodych ludzi, którzy wciąż czerpią z niego pozytywne energie, nie potrzebując wcale celebrować zewnętrznych uroczystości poświadczających ich przywiązanie do własnego narodu. Państwo ze swej strony, zauważają autorzy, nie może wymagać od nikogo postaw patriotycznych. Natomiast politycy, którzy czynią z patriotyzmu podstawowy punkt swojego programu, zazwyczaj spotykają się z ostrym oporem nie tylko ze strony opozycji, ale i znacznej części społeczeństwa.

Emocje, które wpisują się w edukację patriotyczną, nie muszą być jednak destrukcyjne. Co więcej, mogą być do pewnego stopnia kontrolowane. Pisze o tym Jon A. Levisohn w tekście *Young Patriots or Junior Historians? An Epistemological Defense of Critical Patriotic Education*. Autor nawiązuje do wcześniejszych analiz Eamonna Callana, w których została postawiona teza, że nauczanie historii może być istotnym wsparciem dla patriotyzmu, z tym wszakże założeniem, że chodzi o konkretną formę nauczania historii a także o konkretny rodzaj patriotyzmu. Levisohn podejmuje ten wątek i rozwija go w twórczy sposób. Twierdzi mianowicie, że pozytywne oddziaływanie nauczania historii na postawy patriotyczne dokonuje się nie tyle na gruncie polityki i moralności, ile na gruncie epistemologii. I Levisohn, i wcześniej Callan odnoszą się do pewnej tradycji wychowania obywatelskiego, w której podkreśla się nieodpowiedzialność nauczania historii, ale nie poprzez odwoływanie się do suchych faktów, lecz poprzez uwypuklanie w minionych wydarzeniach tego, co szlachetne, moralnie wzniosłe, godne podziwu, a także poprzez przywoływanie wielkich bohaterów oraz ich dzieł. Kształtowanie takich postaw w uczniach jest pożądane i korzystne, nawet jeśli w późniejszym życiu miałyby one ulec osłabieniu czy wręcz całkowicie zaniknąć.

Tradycja, o której mowa, jest punktem wyjścia dla analiz Levisohna i wcześniej Callana, niemniej nie jest ona przyjmowana przez nich bez zastrzeżeń. Wątpliwości obu autorów budzi w niej sentymentalne podejście do historii. Mówiąc o sentymentalizmie, podkreślają emocjonalnie płytki stosunek do wydarzeń i postaci historycznych. Taki sentymentalizm jest nieuprawniony w wychowaniu patriotycznym. Od tego rodzaju emocji obaj autorzy odróżniają emocje głębsze, osadzone w myśleniu i doświadczeniu życiowym ludzi. Tylko te drugie emocje są według nich uzasadnione. Nie są one „zwykłymi namiętnościami, irracjonalnymi i niemożliwymi do oceny na gruncie moralnym lub poznawczym”¹⁴. Ich usytuowanie w myśleniu i doświadczeniu wskazuje, że są one trwale związane z życiem jednostek jako członków szerszych wspólnot. Między innymi dzięki tym emocjom jednostki mogą dochodzić do własnej tożsamości, odczuwać lojalność wobec grupy i zaangażowanie w jej sprawy. Dokonuje się tu analogiczny proces jak w przypadku pojedyncze-

¹⁴ J.A. Levisohn, *Young Patriots or Junior Historians? An Epistemological Defense of Critical Patriotic Education*, [w:] *Philosophy of Education* 2003, red. K. Alston, University of Illinois, Urbana 2003, s. 95.

go członka rodziny, który czuje się z nią emocjonalnie związany poprzez wspólnotę życia z innymi członkami oraz poprzez wspólne doświadczenia z nimi.

Podobnie, odczuwam pewien rodzaj zobowiązania wobec mojego narodu lub ludu, gdy postrzegam moją własną historię jako coś związanego z historią tego narodu lub ludu¹⁵.

W tym punkcie Levisohn proponuje krytyczne podejście do wcześniejszych analiz Callana i postuluje, aby więź emocjonalna jednostki z narodem była oparta nie tyle na wspólnocie doświadczeń moralnych i politycznych, ile na wspólnocie doświadczeń epistemologicznych. Propozycja ta jest oryginalnym wkładem Levisohna do koncepcji Callana¹⁶. Nie ma potrzeby, aby w tym punkcie szczegółowo analizować subtelne w istocie różnice między oboma podejściami. Ważne jest to, że z obu propozycji wyłania się pewna koncepcja emocji patriotycznych, które – aby zyskać uzasadnienie – muszą być głęboko ugruntowane w myśleniu i doświadczeniu jednostki. Callan podkreśla związek tych emocji z moralnym i politycznym wymiarem historii wspólnoty, natomiast Levisohn kładzie akcent na rozpoznanie ich związku z epistemologicznym wymiarem tej historii. Niezależnie od tego, na co kładzie się nacisk, edukacja patriotyczna wymaga rozbudzenia emocji, i to takich, które są trwalsze od płytkiego sentymentalizmu. Należy jednak zauważyć, że konieczność odwoływania się do emocji w edukacji patriotycznej jest z punktu widzenia myślicieli anglosaskich nie tyle siłą, ile słabością tej edukacji. Konieczność ta wiąże się z realnym ryzykiem wynaturzenia patriotyzmu w nacjonalizm, szowinizm, ksenofobię lub rasizm.

Zapewne dlatego tacy filozofowie edukacji, jak Harry Brighouse odrzucają nawet pośredni sposób edukacji patriotycznej, wiążący się z odpowiednio organizowanymi lekcjami historii. Punktem wyjścia dla krytycznych analiz Brighousa stała się sytuacja po 11 września 2001 roku w amerykańskich szkołach publicznych. Powrócono tam wówczas do regularnego i sumiennego recytowania Przysięgi Wierności w szkołach podstawowych oraz do innych, obowiązkowych praktyk uwypuklających patriotyczne postawy młodzieży amerykańskiej w szkołach średnich¹⁷.

Kreśląc szerszy kontekst tego zagadnienia, autor przywołuje historyczne początki Przysięgi Wierności, wskazując na to, że jej autorem był Francis Bellamy, który przygotował ją w 1892 roku, w związku z czterechsetletnią rocznicą odkrycia Ameryki przez Krzysztofa Kolumba. Bellamy był chrześcijańskim socjalistą i jego celem było zjednoczenie narodu wokół słów przysięgi po to, by łatwiej było potem wprowadzać w kraju gospodarkę planową. Warto dodać, że ten interesu-

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Por. E. Callan, *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Clarendon Press, Oxford 1997.

¹⁷ Przysięga Wierności (ang. *Pledge of Allegiance*): „Ślubuję wierność fladze Stanów Zjednoczonych Ameryki oraz republice, którą symbolizuje. Jeden naród, a nad nim Bóg, naród niepodzielny, ofiarujący wolność i sprawiedliwość dla wszystkich”.

jący fakt ujawnia związek idei patriotyzmu bardziej z myśleniem kolektywistycznym niż liberalnym. Jest to zrozumiałe, biorąc pod uwagę niechęć liberałów do przedsięwzięć grupowych, zwłaszcza takich, które byłyby narzucane przez państwo. Brighthouse dalej przypomina, że Kongres USA przyjął Przysięgę Wierności w 1942 roku, gdy Ameryka przystąpiła do drugiej wojny światowej. Fakt ten także nie zaskakuje. Idee patriotyczne są przywoływane i wzmacniane przez państwo w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa narodowego, gdy od jednostek wymaga się coraz większych poświęceń dla kraju. Wreszcie, zauważa Brighthouse, wzmianka o Bogu pojawiła się w Przysiędze dopiero w 1954 roku, pod wpływem działalności Senatora McCarthy'ego. Miała ona uwypuklać różnicę pomiędzy amerykańskim podejściem do obowiązków patriotycznych, opartym na wierze religijnej, a radzieckim podejściem, z zasady ateistycznym. Można zapytać, co daje idei patriotyzmu sankcja religijna. Wzmacnia ona z pewnością przekonanie, że to, co czynimy dla ojczyzny, jest chciane przez Boga, a zatem Bogu w jakimś sensie podobają się ofiary, jakie ponosimy dla kraju¹⁸.

Praktyka w szkołach amerykańskich jest taka, że uczniowie mają prawo odmówić wyrecytowania Przysięgi Wierności, jednak autor zauważa, że taka odmowa nie jest łatwa, zwłaszcza dla młodszych uczniów.

Wraz z pytaniami dotyczącymi Przysięgi Wierności pojawiają się kwestie związane z nauczaniem historii. Te dwa zagadnienia są ze sobą nierozzerwalnie związane. Autor zwraca uwagę, że programy nauczania historii w szkołach amerykańskich są często przedmiotem krytyki ze strony konserwatywnie nastawionych polityków. Wątpliwości wzbudza m.in. to, że o pewnych postaciach historycznych (np. założycielach Ku Klux Klanu lub Senatorze McCarthy) mówi się często (rzecz jasna bardzo krytycznie), zaś o innych (np. Ulyssesie S. Grancie, Robercie E. Lee, Thomasie Edisonie czy Albercie Einsteinie) – zbyt rzadko. Konserwatywni krytycy programów nauczania historii, kontynuuje Brighthouse, nie zgadzają się na przedstawianie amerykańskiej historii głównie od strony wpisanych w nią kontrowersji, wątpliwości i porażek, przy jednoczesnym bezkrytycznym podchodzeniu do historii innych krajów, na przykład afrykańskich.

Brighthouse przytacza odpowiedź Gary'ego Nasha na powyższe wątpliwości.

Spór dotyczy w istocie dwóch wizji wychowania patriotycznego wpisanego w nauczanie historii. Po jednej stronie sytuują się ci, którzy są przekonani, że młodzież będzie kochała i broniła Stanów Zjednoczonych, jeśli będzie postrzegala je jako naród doskonalszy od innych narodów, zaś jego „grzechy” będzie rozumiała jako chwilowe przystanki lub spowolnienia w nieustannym rozkwicie wolności, kapitalizmu i możliwości... Po drugiej stronie sytuują się historycy, którzy są przekonani, że *amor patriae* ma swoje podstawy w uczciwym podejściu do historii, z uwzględnieniem wszystkich jej przywar. Jedynie taki ogląd zapobiegnie cynizmowi, który

¹⁸ W języku polskim mamy zwrot: „złożyć życie na ołtarzu ojczyzny”, w którym idea patriotyzmu jest odczytywana w świetle chrześcijańskiej idei odkupienia.

rodzi się z pocukrowanej historii w sytuacji, gdy młodzież dorośleje i uświadamia sobie „te wszystkie kłamstwa, którymi mnie karmiono”¹⁹.

Brighouse zauważa, że w wielu amerykańskich podręcznikach do historii pojawiają się zwroty, które łączą emocjonalnie współczesnego czytelnika z postaciami z odległej często przeszłości. Używa się tam zaimków typu „my”, „nasz” itp. Następnie przedstawia się „Amerykę” i „naród” jako podmioty świadomie działające w historii. Wreszcie komentuje się moralizująco motywy i charakter konkretnych osób z minionych czasów. Tym, co jest wspólne dla tego podejścia, jest nacisk na utożsamienie się jednostki z historią jej narodu.

Amerykańskie rozumienie historii i patriotyzmu przeciwstawia Brighouse rozumieniu brytyjskiemu. Cytuje na początku Nicka Tate’a, byłego Przewodniczącego Urzędu ds. Kwalifikacji i Programów Nauczania (*Qualifications and Curriculum Authority*). Tate w swojej wypowiedzi z 2000 roku twierdzi, że w czasach jego pracy w QCA

istniało tak powszechne łączenie narodowej tożsamości, patriotyzmu, nacjonalizmu, ksenofobii i rasizmu, że nie można było mówić o pierwszych dwóch postawach, nie będąc jednocześnie oskarżanym o wszystkie pozostałe²⁰.

Brytyjscy nauczyciele historii skupiali się w tamtym okresie raczej na dekonstruowaniu historii niż na przekazywaniu dzieciom i młodzieży spójnej i budującej wizji jej patriotycznego przesłania. W przypadku wojny domowej w XVII wieku dekonstrukcja, o której tu mowa, polegała na przedstawianiu rywalizujących ze sobą interpretacji tego wydarzenia oraz gromadzeniu danych, które go dotyczyły – nie uwypuklano natomiast jego znaczenia jako kluczowego momentu w historii narodu. Takie pojęcia jak „dziedzictwo narodowe”, „bohaterowie narodowi”, a nawet „tożsamość narodowa” przestały odgrywać istotną rolę w nauczaniu historii. Powyższa postawa spotkała się jednak ze sprzeciwem ze strony przedstawicieli Partii Konserwatywnej. Stwierdzili oni, podobnie jak ich koledzy w Stanach Zjednoczonych, że najważniejszą rzeczą dla przetrwania narodu brytyjskiego jest znajomość historii, a zwłaszcza tego jej dziedzictwa, które zagwarantowało „nasze wolności”.

Analizując rolę nauczania historii w edukacji patriotycznej, Brighouse przechodzi do dwóch argumentów, które przemawiają według niego za całkowitą rezygnacją z tejszej edukacji. Pierwszy argument wynika z legitymizacji władzy, zaś drugi z zaburzeń nauczania historii.

Argument z legitymizacji wskazuje, że warunkiem koniecznym zgody obywateli na rządy sprawowane przez rządzących jest wolność, która oznacza również brak manipulacji. Otóż wychowanie patriotyczne może łatwo przerodzić się w rodzaj manipulacji, dzięki której rządzący uzyskują poparcie ze strony rządzonych.

¹⁹ H. Brighouse, dz. cyt., s. 98, za: G. Nash, Ch. Crabtree i R.E. Dunn, *History on Trial*, Vintage Books, New York 2000, s. 15.

²⁰ H. Brighouse, dz. cyt., s. 99, za: N. Tate, *They Come Not to Praise England but to Bury It*, „The Sunday Time”, 27 sierpnia 2000.

System edukacyjny jest w tym przypadku bardzo poręcznym narzędziem oddziaływania na ludzi w celu zdobycia lub utrzymania władzy. Ale przyszli wyborcy, którym od najwcześniejszych lat przekazuje się w szkołach publicznych komunikaty o koniecznej więzi z ojczyzną, obowiązkach patriotycznych, zagrożeniach płynących ze strony innych państw mają małe szanse, aby w sposób wolny ukształtowali swoje przekonania polityczne, a następnie dokonali racjonalnego wyboru przy urnach.

Argument dotyczący zaburzeń w nauczaniu historii wynika wprost z tego, co Brighouse pisze o kontrowersjach związanych z nauczaniem historii w ogóle. Można tu mówić o dwóch zaburzeniach. Po pierwsze, gdy rządzący wprowadzają poprzez system edukacji swoją wizję patriotyzmu, zaburzają pożądany proces ścierania się różnych, rywalizujących ze sobą wizji²¹. Po drugie, obowiązkowe wychowanie patriotyczne zaburza także programy nauczania, przede wszystkim historii. Chodzi o to, że programy te są tak konstruowane, aby uwypuklać treści świadczące o wielkości i szlachetności własnego narodu, natomiast pomniejszać znaczenie tego, co mogłoby świadczyć o jego małości i podłości. W nawiązaniu do tego Brighouse pyta, o co chodzi w nauczaniu historii w szkole. Wymienia trzy cele, które muszą wyznaczać kierunek lekcji z historii: poznanie prawdy, poznanie przyczyn wydarzeń (tu pojawiają się rzecz jasna liczne spory) oraz poznanie historii własnego kraju. Edukacja patriotyczna łatwo uderzy w te cele. Poznanie prawdy to również poznanie wydarzeń, które nie są chlubne dla państwa i narodu. Wychowanie patriotyczne będzie dążyło do zminimalizowania wzmianek o tych wydarzeniach. Podobny problem wystąpi, gdy będziemy analizowali przyczyny różnych wydarzeń – wychowanie patriotyczne będzie z naciskiem wskazywać na preferowaną przez rządzących przyczynę, pomijając alternatywne wyjaśnienia. Podobny problem pojawi się w związku z uczeniem się historii własnego kraju – najważniejsze wydarzenia w historii własnego kraju zawsze miały bardzo złożony charakter i zawsze będą wymagały wielostronnych analiz. Tymczasem w wychowaniu patriotycznym nie ma miejsca na „dzielenie włosa na czworo”, pomija się w nim wątpliwości i pytania, na które nie ma prostych odpowiedzi.

Raczej nie, a jeśli tak, to bardzo ostrożnie

Czy szkoły publiczne powinny prowadzić edukację patriotyczną? Jaka odpowiedź na to pytanie wyłania się z przedstawionych powyżej analiz anglosaskich filozofów edukacji? Wydaje się, że odpowiedź ta brzmiałaby zwięźle, jak tytuł tego punktu: raczej nie, a jeśli tak, to bardzo ostrożnie. Zdeklarowanym przeciwnikiem edukacji patriotycznej w szkołach publicznych jest Harry Brighouse. Pozostali filozofowie edukacji zdają się akceptować jedynie pewien rodzaj wychowania patriotycznego,

²¹ Dobrym przykładem takiego zaburzenia byłyby kontrowersje dotyczące wybuchu Powstania Warszawskiego. Czy w ówczesnej sytuacji należało rozpocząć walkę zbrojną, czy też nie? Zdania na ten temat są wciąż podzielone. Brighouse'owi chodzi o to, że edukacja patriotyczna w szkole będzie prezentowała tylko jeden punkt widzenia, ten, który okaże się korzystny dla władzy. Poglądy przeciwne będą natomiast marginalizowane lub wprost pomijane.

podkreślając raczej to, jak wychowanie to nie powinno wyglądać, niż to, jaki pozytywny kształt powinno przyjąć. Na tym tle jedynie Michael Walzer okazuje się zwolennikiem tradycyjnego wychowania patriotycznego.

Argumenty Brighousa i pozostałych zwolenników ograniczania edukacji patriotycznej powinny być poważnie wzięte pod uwagę we współczesnej polskiej pedagogice. Polityka oświatowa realizowana przez aktualnie rządzącą partię Prawo i Sprawiedliwość bardzo silny nacisk kładzie na wychowanie patriotyczne, przywołując konkretne wydarzenia i postaci, które powinny być promowane przez szkoły jako wzorce zachowań patriotycznych. Dzieje się zatem to, przed czym przestrzega wielu anglosaskich myślicieli. Czy można na tej podstawie odrzucić projekty wdrażane przez polskie władze? Byłoby to nierozważne i niedojrzałe. Najpierw należałoby zmierzyć się intelektualnie z argumentami przemawiającymi za rezygnacją lub ograniczeniem edukacji patriotycznej i sformułować argumenty na rzecz tej edukacji. Przykładem mogą tu być, jak widzieliśmy, argumenty Micheala Walzera. Mam nadzieję, że niniejszy artykuł stanie się zachętą do namysłu nad racjami przemawiającymi za utrzymaniem edukacji patriotycznej w szkołach.

Ponieważ sam jestem zainteresowany wypracowaniem tego rodzaju argumentów, zwrócę uwagę w ostatnim punkcie tekstu na dwie kwestie, które warto by wziąć pod uwagę przy uzasadnianiu realizacji edukacji patriotycznej w polskich szkołach.

Kontekst, w którym Brighouse umieszcza swoje analizy, wskazuje, że mówienie o patriotyzmie jest możliwe tylko w odniesieniu do konkretnego kraju, jego narodu i kultury. Nie ma patriotyzmu na poziomie uniwersalnym, idealnego modelu umiłowania ojczyzny, który sprawdzałby się w każdym miejscu i w każdym czasie. To prawda, że niektórzy uważali, iż odkryli tego rodzaju model. Pisał o nim m.in. Émile Durkheim w *Wychowaniu moralnym*, sugerując, że ludzkość wypracowała optymalną formułę wychowania patriotycznego dzięki założeniom Wielkiej Rewolucji Francuskiej i rozwojowi kultury francuskiej, jaki nastąpił potem²². Według Durkheima, umiłowanie ojczyzny oznaczałoby przyłgnięcie do republikańskich idei wolności, równości i braterstwa, które powinny stać się wspólne dla całej ludzkości. Historia pokazała, że optymistyczne założenie Durkheima nie spełniło się. Możemy więc powiedzieć, że patriotyzm jest ideą silnie osadzoną w czasie i przestrzeni, zatem argumenty przywoływane za lub przeciw edukacji patriotycznej w jednej kulturze nie muszą być przekonujące w innej. Takie podejście wyjaśnia specyfikę edukacji patriotycznej w poszczególnych krajach, niemniej niesie w sobie pewną słabość, to znaczy przenosi rozważania o tej edukacji z poziomu filozofii na poziom ideologii.

Niemniej, rozwijając ten wątek, chcę zauważyć, że Brighouse zajmuje się patriotyzmem amerykańskim i brytyjskim, charakterystycznym dla dwóch mocarstw globalnych, dwóch państw, które w XIX i XX wieku nadawały kierunek rozwojowi politycznemu i gospodarczemu całego świata. Tak zresztą jest w dużym stopniu

²² É. Durkheim, *Wychowanie moralne*, tłum. P. Kostyło i D. Rybicka, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2015.

do dzisiaj. Brighouse nie waha się w pewnym momencie wprost nazwać działalności Brytyjczyków imperialną, a także pokazywać związków polityki amerykańskiej z nędznym losem ubogich narodów żyjących na różnych kontynentach. Czy wszystkie argumenty autora są odpowiednie dla pozostałych państw i narodów, zwłaszcza małych i niewiele znaczących na politycznej i gospodarczej scenie świata? Pytanie to, jak sądzę, wprowadza interesującą poznawczo dystynkcję między patriotyzmem imperiów a patriotyzmem kolonii. O ile argumenty przytaczane przez Brighouse przeciwko edukacji patriotycznej można by łatwo uzasadnić w odniesieniu do imperiów, o tyle trudno by je przyjąć w odniesieniu do kolonii. W przypadku kolonii tradycyjny patriotyzm okazuje się zazwyczaj kluczowym środkiem zachowania lub przywracania tożsamości narodowej.

Te dwa możliwe tropy są propozycją wejścia w dyskusję z przeciwnikami edukacji patriotycznej w szkole publicznej. Warto taką dyskusję podjąć.

Bibliografia

- Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies. Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, red. K. McDonough i W. Feinberg, Oxford University Press, Oxford and New York 2003.
- Archard D., *Should we Teach Patriotism*, „Studies in Philosophy and Education” 1999, t. 18, s. 157-174.
- Brighouse H., *Should Schools Teach Patriotism*, [w:] tenże, *On Education*, Routledge, London and New York 2006, s. 95-114.
- Callan E., *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Clarendon Press, Oxford 1997.
- Davies N., *Davies o Polakach*, <http://www.polishexpress.co.uk/davies-o-polakach> [dostęp: 17.09.2017].
- Durkheim É., *Wychowanie moralne*, tłum. P. Kostyło i D. Rybicka, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2015.
- James W., *Dobra Nowina o odprężeniu*, [w:] tenże, *Życie i ideały*, tłum. P. Kostyło, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz 2010.
- Kemp K., *Tożsamość narodowa*, tłum. A. Szutta, <http://filozofuj.eu/kenneth-kemp-tozsamosc-narodowa/> [dostęp: 17.09.2017].
- Levisohn J.A., *Young Patriots or Junior Historians? An Epistemological Defense of Critical Patriotic Education*, [w:] *Philosophy of Education*, red. K. Alston, University of Illinois, Urbana 2003, s. 94-102.
- Merry M.S., *Patriotism, History and the Legitimate Aims of American Education*, [w:] *Patriotism and Citizenship Education*, red. B. Haynes, Wiley, Chichester 2010, s. 1-20.
- Nash G., Crabtree Ch., Dunn R.E., *History on Trial*, Vintage Books, New York 2000.
- Tate N., *They Come Not to Praise England but to Bury It*, „The Sunday Time”, 27 sierpnia 2000.
- Tusk D., *Polak rozłamany*, „Znak” 1987, nr 11(12), s. 190-191.
- Walzer M., *The Civil Society Argument*, <http://journals.lub.lu.se/ojs/index.php/st/article/viewFile/2863/2427> [dostęp: 17.09.2017].
- Winch Ch. i Gingell J., *Philosophy of Education. The Key Concepts*, Routledge, London and New York 2008.