

Mariusz ZEMŁO

Patriotyzm młodzieży szkolnej z perspektywy socjologicznej

Mówienie o patriotyzmie w czasach niedomagających się wyrazistego świadectwa, wielkiego zrywu, jednoznacznej ofiary jest nieco trudne. W dyskusji odwołujemy się wówczas do najróżniejszych wskaźników mających stanowić o postawie proojozyńsianej, jednak nie jest pewne, czy one rzeczywiście trafnie ją identyfikują. Jako przejawy patriotyzmu przywołuje się przykłady aktywnej postawy społecznej: uczestnictwo w życiu publicznym, udział w wyborach, angażowanie się w działalność partii i stowarzyszeń, przykładanie się do codziennych obowiązków, sumienne wywiązywanie się z powierzonych zadań itp. Działania tego typu mogą, ale nie muszą być miernikiem interesującej nas cechy. O tym, jaki jest ich walor decyduje ostatecznie intencja autora działania¹. Motywem działania może być dobro i pomysłność Ojczyzny, ale także może nim być zwykła ludzka rzetelność, przyzwoitość, poczucie obowiązku i uczciwości względem powinności obywatelskich, czy nawet cel pragmatyczny związany z uzyskaniem określonych korzyści: ciężko pracuję, bo chcę żyć w dobrobycie, idę na wybory, gdyż zależy mi na takim skonfigurowaniu władzy, by były realizowane moje priorytety i interesy itd. Odwoływanie się zatem do wyżej wskazanych działań nie daje gwarancji, że są one bezwzględnie związane z patriotyzmem.

Badacz nie zawsze ma możliwość jednoznacznego określenia motywacji będącej bodźcem podejmowanych przez jednostki czynności. Wydaje się przeto, że jednym z bardziej wiarygodnych wskaźników patriotyzmu, szczególnie w czasie historycznym, w którym przyszło nam żyć, są preferowane przez współczesnych wartości. Leżą one u podłoża wszelkich postaw, a zatem i patriotycznych. Stanowią swoisty punkt odniesienia dla ludzkich emocji, wiedzy i działań, stąd są siłą motywującą, skłaniającą do dokonywania takich, a nie innych wyborów.

Pragnąc zabrać głos w dyskusji nad patriotyzmem młodzieży, odwołam się do hierarchii wartości, jaką zadeklarowali uczniowie szkół białostockich w badaniach

¹ Tego typu wskazania znajdujemy u większości socjologów, choć szczególnie wyeksponowane były przez przedstawicieli opcji humanistycznej. Nie sposób tu nie wspomnieć o koncepcji działania społecznego Maxa Webera (M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo*, Warszawa 2000, s. 6 i n.) i metodologicznej wykładni współczynnika humanistycznego Floriana Znanieckiego (F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Warszawa 1988, s. 24-25; idem, *Nauki o kulturze*, Warszawa 1992, s. 133-134).

socjologicznych przeprowadzonych w 2005 roku². Wzięło w nich udział 1 600 osób. Po odrzuceniu ankiet niespełniających wymaganych standardów, do obróbki statystycznej, korelacyjnej i interpretacyjnej przyjęto 1563 ankiety. Większość z nich – 75% – stanowiły ankiety uczniów szkół ponadgimnazjalnych, pozostałe 25%, to ankiety gimnazjalistów³.

Opis i interpretacja deklarowanego przez młodzież systemu wartości pozwoli zdiagnozować stan ich patriotyzmu. Niemniej istotne jest wyjaśnienie zidentyfikowanego stanu rzeczy, poprzez udzielenie odpowiedzi na pytanie: co wpływa na kształt formacji patriotycznej młodzieży? Szukając wyjaśnienia odwołamy się do kilku wskaźników, które nakierują nas na zagadnienia wychowania skonsolidowanego.

Uzyskane wyjaśnienie pozwoli nie tylko opisać istniejący stan rzeczy, dotyczący patriotyzmu młodzieży, ale także zrozumieć fundamentalne dla kondycji młodzieży i społeczeństwa znaczenie zintegrowanego wysiłku wychowawczego oraz wskazać sposoby możliwego oddziaływania na młodzież w nakierowywaniu jej na ścieżki wzmacniające postawy proojozyźniane.

Tekst zatem składać się będzie z następujących punktów: 1) wartość jako podstawa wszelkich postaw, także i tych związanych z patriotyzmem, 2) diagnoza patriotyzmu młodzieży w oparciu o deklarowane wartości, 3) wyjaśnienie zdiagnozowanego stanu rzeczy, 4) sposoby wzmacniania postaw proojozyźnianych.

Wartość jako wskaźnik postaw

Wybitny polski uczony Florian Znaniecki, badacz licznych aspektów życia społecznego mawiał, że nie ma kultury bez wartości. Przytoczoną myśl można sparafrazować następująco: nie ma świata społecznego bez wartości. W takim ujęciu wartość jest konstytutywnym elementem świata. Wmontowana jest w jego strukturę i określa jego walory.

Świat kultury/świat społeczny nie istnieje samoistnie. Potrzebuje swego kreatora. Jest nim człowiek⁴. To za jego przyczyną z natury wydobywa się nowa jakość, dająca świadectwo o swoim autorze. On odciska w niej swoją wrażliwość, subtelność, otwartość, a także: wyobrażenia, ambicje, plany, idee itd. Świat jest świadectwem jego formacji indywidualnej i społecznej (kształtowanej w środowisku zbiorowym). Szkieletem tej formacji jest odpowiednio ukształtowany system decyzyjny, u podstaw którego leżą określone priorytety przyjmujące postać wartości.

² Badania zostały wykonane przez zespół badaczy, pod patronatem Wydziału Spraw Społecznych Urzędu Miejskiego w Białymstoku.

³ Dokładne informacje na temat opisu przeprowadzonych badań oraz charakterystyki próby odnaleźć można w: M. Zemło, *Szkoła w stanie anomii. Raport*, Białystok 2006, s. 15-20.

⁴ Por. np.: P. L. Berger, Th. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, przeł. i słowem wstępnym opatrzył J. Niżnik, Warszawa 1983.

Wartości, będące odniesieniem dla podejmowanych działań, nadają budownemu przez człowieka światu szczególne dominanty: formę, styl, swoisty koloryt, ornamentykę itd. Każda kultura, jak i każde społeczeństwo jest faktycznie świadectwem uznanych wartości.

Zaznaczyć trzeba, że nie tylko to, co jest zrealizowane stanowi świadectwo akceptowanego aksjologicznego porządku. Wartość jest azymutem i zarazem motorem wszelkiego działania, a zatem i tego budzącego się dopiero w zamyśle autora, którego spełnienie przyniesie przyszłość. Stanowi punkt odniesienia, względem, którego dokonuje on oceny podejmowanych wyborów, zarówno tych o charakterze fundamentalnym – odnoszących się do istotnych życiowych decyzji i tych mniej ważnych, powszednich – dotyczących rutynowych czynności, stanowiących o wymiarze codziennego bytowania.

Zauważyć należy, że te ludzkie wybory, poszczególne akty wyrażane w myśleniu, emocjach i działaniach stanowią nie tylko o kulturze jakiejś zbiorowości, ale także o jednostkowym autorze tych wyborów. Są sprawdzianem jego tożsamości. Zarówno w wymiarze cząstkowym – odnoszącym się do poszczególnych jego komponentów (prawości, uczciwości, wierności, szlachetności, prawdomówności itd.) oraz całościowym – człowieczeństwa jako takiego.

Jednym z komponentów świadczących o jakości formacji tożsamościowej jest patriotyzm – umiłowanie wartości ojczyźnianych. Owo umiłowanie, będące stanem ducha, wyrażane jest szczególnie pozytywnym nastawieniem względem Ojczyzny. Objawia się w poczuciu łączności: ze wspólnotą narodową, z tradycją, z symbolami, z fundamentalnymi doświadczeniami zbiorowymi, z terytorium, z językiem i innymi elementami konstytuującymi wymiar *patria*⁵. Jednak należy zauważyć, że patriotyzm nie redukuje się do sfery odczuć i deklaracji, ale wymaga wyraźnego świadectwa⁶. W rodzimej tradycji wyraża się w zdolności ponoszenia ofiary dla Polski, łącznie z tą największą – ofiarą z własnego życia⁷. Wincenty Kadłubek dobitnie pisał: „lepiej by rodzice stracili potomstwo niż by obywateli pozbawiono ojczyzny i godziwiej jest dbać bardzo o wartość ojczyzny niż o dzieci”⁸.

⁵ S. Ossowski, *Analiza socjologiczna pojęcia ojczyzny*, [w:] idem, *Dzieła*, t. III, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1967, s. 210-211; idem, *O patriotyzmie*, [w:] idem, *Dzieła*, t. VI, Warszawa 1970, s. 19; L. Dyczewski, *Trwałość i zmienność kultury polskiej*, Lublin 2002, s. 11-16.

⁶ Poczynione rozróżnienie odpowiada dystynkcjom zaproponowanym przez S. Ossowskiego. Mówi on o dwóch komponentach patriotyzmu – biernym, który łączy się z przywiązaniem do wartości ojczyźnianych i komponencie czynnym – wyrażanym w dążeniu do realizacji pomyślności ojczyzny; S. Ossowski, *O patriotyzmie*, op. cit., s. 11 i n.

⁷ W. Anders, *Bez ostatniego rozdziału*, Londyn 1970; R. Bratny, *Kolumbowie rocznik 20*, Warszawa 2004; N. Davies, *Powstanie 1944*, Warszawa 2004; A. Kamiński, *Kamienie na szaniec*, Katowice 1989; *Kronika powstań polskich 1794-1944*, opr. zespół M. B. Michalika, Warszawa 1994; L. Olson, S. Cloud, *Sprawa honoru: Dywizjon 303 Kościuszkowski: zapomnieni bohaterowie II wojny światowej*, przeł. M. i A. Grabowscy, Warszawa 2004; P. Stachiewicz, *Parasol*, Warszawa 1981; M. Wańkowicz, *Monte Cassino*, Warszawa 1989.

⁸ Cyt. za J. Kłoczowski, *Wolność i niepodległość w kulturze polskiej*, [w:] *Kultura w kręgu wartości*, L. Dyczewski (red.), Lublin 2001, s. 22.

Przywołana sentencja, choć dziś brzmi surowo i może wydaje się być ponad miarę współczesnych czasów, oddaje istotę interesującej nas postawy. Patriotyzm zakłada wyniesienie dobra Ojczyzny nad dobro: jednostki, dzieci, rodziny itd. Głębokoko zakorzenione w naszej świadomości rozumienie tego pojęcia jednoznacznie łączy się z uświęceniem wartości ponadjednostkowych, jest uznaniem dobra wyższego rzędu, które jest dobrem nie tylko dla mnie, dla ciebie, dla naszych przyjaciół, ale dla wszystkich, którzy czczą to, co cenne z punktu widzenia ziemi, w której pot i krew przodków, i związanego z tą ziemią „ethosu”.

Reasumując, należy podkreślić, że deklarowanie wartości ojczyźnianych na tle innych uznawanych wartości jest próbierzem autentycznego przywiązania do Ojczyzny, jest próbierzem patriotyzmu⁹.

Hierarchia wartości współczesnej młodzieży

Uczniowie, uczestniczący we wspomnianych we wstępie badaniach, mieli za zadanie wybrać spośród dziewiętnastu podanych, pięć najważniejszych w ich życiu wartości. Istniała także możliwość dopisania, nieujętych w wykazie wartości, z którymi młodzież się identyfikuje. Poniższa tabela przedstawia dokonane przez uczniów wybory. Zostały one uporządkowane zgodnie z przyznaną im rangą.

Tabela 1. Wartości uznawane przez młodzież za najważniejsze w jej życiu¹⁰

| Wartości w życiu młodzieży | Ranga | % |
|--|-------|------|
| Szczęśliwe życie rodzinne | 1 | 66,5 |
| Zdrowie | 2 | 57,8 |
| Odwzajemniona miłość | 3 | 55,2 |
| Prawdziwi przyjaciele | 4 | 45,5 |
| Interesująca praca | 5 | 41,8 |
| Pieniądze – zamożność | 6 | 41,1 |
| Spokojne życie | 7 | 39,7 |
| Szacunek i uznanie innych ludzi | 8 | 35,5 |
| Kariera zawodowa | 9 | 31,9 |
| Podróże – przygody | 10 | 31,3 |
| Przyjemności i rozrywki | 11 | 28,6 |
| Wiara – religia | 12 | 26,5 |
| Sprawność fizyczna | 13 | 25,7 |
| Poczucie, że jest się potrzebnym innym ludziom | 14 | 23,6 |
| Silny charakter | 15 | 22,4 |

⁹ Por.: L. Dyczewski, *Trwałość i zmienność kultury polskiej*, op. cit., s. 33 i n.

¹⁰ W. Jocz, *Preferowane wartości i uznawane normy a zachowania zdrowotne młodzieży*, [w:] *Styl życia młodzieży Białegostoku a zdrowie*, J. Wieczorek-Łada, W. Jocz (red.), Białystok 2006, s. 257-258.

| | | |
|-------------------------|----|------|
| Zdobywanie wiedzy | 16 | 21,4 |
| Pomaganie innym ludziom | 17 | 19,2 |
| Dobro ojczyzny | 18 | 13,8 |
| Sława | 19 | 8,8 |
| Inne | 20 | 1,7 |

Źródło: badania własne

Dokonane przez młodzież szkolną wybory wartości da się przyporządkować do pięciu grup. Pierwszą w hierarchii grupę wartości uznawanych przez uczniów za najważniejsze stanowią wartości egocentryczne o charakterze emocjonalno-uczuciowym. Związane są one ze sferą dobra jednostkowego, wyrażanego głównie przez zaspokajanie potrzeb i odczuwanie akceptacji i wsparcia ze strony najbliższych osób, rodziny oraz grona przyjaciół, zapewnienie dobrego samopoczucia i bezpieczeństwa zdrowotnego, a także odwzajemnianie uczuć. Cztery umieszczone na szczycie hierarchii kategorie („rodzina”, „zdrowie”, „odwzajemniona miłość”, „przyjaciele”) są dowodem uznawania i przedkładania tych zindywidualizowanych wartości nad inne, co jest świadectwem nakierowania uwagi jednostki na samą siebie.

Druga grupa związana jest z wartościami, które gwarantują bezpieczeństwo osobiste i mają głównie wymiar materialno-uznaniowy. Zaliczają się do nich „praca”, „pieniądze”, „kariera zawodowa”. Dają one gwarancję wysokiego standardu życia i zabezpieczenia bytu nie tylko w krótkim, ale i w długim okresie czasu. „Szacunek i uznanie” można potraktować jako rodzaj polisy na przyszłość, w razie nieoczekiwanych i niepożądanych zdarzeń losowych, takich jak np. utrata pracy. Ich zadaniem jest umożliwienie w miarę płynnego, ponownego ulokowania się w bezpiecznym miejscu w przestrzeni społecznej. Kategorię „spokojne życie” można potraktować tu jako efekt tego zabezpieczenia. Do wyróżnionej grupy zaliczone zostały kategorie, które w wyborach respondentów uplasowały się na miejscach od 5 do 9 („pieniądze”, „praca”, „spokojne życie”, „szacunek i uznanie”, „kariera zawodowa”).

Trzecia grupa związana jest z wartościami hedonistycznymi („podróże i przygoda”, „przyjemność i rozrywka”). Przenoszą nas one do rzeczywistości, która kojarzy się z błogim czasem odpoczynku i relaksu. Wypełniany jest on tym, co uatrakcyjnia codzienność, a właściwie przenosi poza jej krąg, lub też umożliwia zbudowanie nowej rzeczywistości, która ma być niekończącym się festiwalem i radosną sjestą. To, co wiąże się z relaksem, zabawą, ekscytacją jest oczekiwane i pożądanym, nadaje uzasadnienie dążeniom.

Czwartą grupę stanowią wartości religijno-poznawcze (wiara i wiedza). One także przenoszą człowieka w wymiar pozacodzienny, jednak o zupełnie innej jakości. W nim można doświadczyć rzeczywistości nieprzeciętnej, wyjątkowej, wiecznej, nadprzyrodzonej; uzyskać perspektywę pozwalającą zdystansować się do wiru życia, który porywa współczesnych ludzi pochłoniętych wielością aktualnych trendów i mód. Za sprawą wiary możemy uczestniczyć w dymensji transcendentnej, za sprawą wiedzy, w tajemnicy świata ujmowanej w racjonalnych kategoriach rozumu.

Na ostatnim, piątym miejscu znalazły się wartości prospołeczne – zwane także socjocentrycznymi – w pozytywnym ujęciu tej kategorii. Są one związane z perspektywą wychodzącą poza sprawy, w których centrum pozostaje jednostka. Na horyzoncie jej zainteresowań pojawiają się teraz inni, jako osoby stanowiące wartość samą w sobie, niezależnie od tego, czy są wsparciem, czy doceniają, czy w przyszłości udzielą pomocy itd. Widziani z odmiennej perspektywy stają się podmiotem, któremu należy udzielić pomocy, okazać zrozumienie lub inny gest solidarności. Tego typu wartości wyrażane są w kategoriach: „poczucia, że jest się potrzebnym innym” i „pomagania innym ludziom”. Do nich należy także „dobro ojczyzny”, gdyż wymaga ono przedłożenia dobra wyższego rzędu ponad swoje.

Zaprezentowany układ preferowanych przez młodzież, grup wartości wyraźnie świadczy o kryzysie, a może nawet o dekadencji wartości patriotycznych wśród młodego pokolenia. Usytuowanie ich na ostatnim miejscu na liście kategorii wartości jest ewidentnym potwierdzeniem takiej diagnozy. Być może czas, w którym przychodzi im żyć wprowadza w chwilowe uśpienie. Odczuwanie wartości ojczyznianych pozostając w dobie pokoju w swego rodzaju letargu może ożyć w czasie próby, gdy okoliczności będą się tego domagać. Obecnie jednak, uzyskane deklaracje świadczą jednoznacznie, że interesujące nas wartości nie są dziś żywe, nie pozostają w kręgu uwagi młodzieży, nie uzasadniają podejmowanych wysiłków, nie usensowniają działań. Są ukryte, zmarginalizowane, nie są łączone z toczącym się w Polsce życiem i dokonującymi się przekształceniami. Może nawet więcej – są traktowane jako abstrakcyjne i jako takie nie są kojarzone z codziennym, nie wyjątkowym wymiarem życia. Życie toczy się wokół tego, co przyjemne, co mnie zabezpieczy, przyniesie aplauz ze strony publiczności itd. W rzeczywistości wszystko koncentruje się na mnie.

I właśnie to „na mnie” wymaga refleksji. Zauważyć należy, że wartość Ojczyzny umieściliśmy w grupie wartości socjocentrycznych, a zatem tych, które wychodzą poza orbitę „ego”; wychodzą z kręgu, w centrum którego pozostaje „ja”; z tego najbliższego otoczenia, które podporządkowane jest mojemu dobru, mojemu interesowi, moim potrzebom w różnych wymiarach.

Wartości socjocentryczne rozpościerają przed jednostką szerszy widnokrąg, w którym owo „ja” zaczyna funkcjonować wspólnie z innymi, Doświadczenie tej nowej perspektywy daje sposobność spostrzeżenia i przekonania się zarazem, że prawdziwe „ja” może być dla innych i przez innych. W tej wzajemnej relacji pojawia się wymiar „my”. „My” jako wspólnota pomocnych sobie ludzi, solidaryzujących się ze sobą, rozumiejących się wzajemnie, wspomagających się w potrzebie, doświadczanych w podobny sposób. Owo „my” stanowi nową jakość społeczną – wspólnotę. W rozważnym przypadku jest to swoista wspólnota, którą określa się jako naród.

To zatem, co zostało powiedziane upoważnia do stwierdzenia, że kryzys patriotyzmu to kryzys „my”, kryzys wspólnotowego wymiaru narodu¹¹.

¹¹ Na organiczne złączenie narodu i Ojczyzny zwraca uwagę Stanisław Ossowski. Występowanie takiego związku sprawia, że stan jakości wartości ojczyznianych odpowiada stanowi jakości narodowych. Zależność ta działa także i w odwrotną stronę (S. Ossowski, *O patriotyzmie*, op. cit., s. 10-11).

Badania wskazują, że zamknęliśmy się w sobie, w swoim domu, w swoim ogródku, w gronie rodziny/przyjaciół i w tym ograniczonym obszarze budujemy swoje szczęście. Mamy zapasy w lodówce, wodę w kranie, zabezpieczenie na koncie; czujemy się samowystarczalni, nie potrzebujemy innych, nie potrzebujemy wspólnoty. Nasz świat staje się mikroświatem, tym najbliższym wokół mnie, do którego nie chcę wpuszczać innych. Wmawiamy sobie nawet, że tych innych nie potrzebujemy. Nie tylko przekonujemy siebie o braku tej potrzeby, ale także autentycznie zamykamy oczy na nich. Nie dostrzegamy ich wokół siebie; nie chcemy widzieć ich potrzeb, ich podobieństwa do nas, ich braterstwa itd. „Inny” nie funkcjonuje jako drugi „ja” o tych samych korzeniach, historii, losie, priorytetach, tożsamości, łączności duchowej¹².

Powiedzieliśmy, że patriotyzm jest funkcją żywotności wspólnoty narodowej. Należy zaznaczyć jednak, że kryzys wspólnoty narodowej ma bardziej pierwotne korzenie. Wynika on z kryzysu wszelkich wspólnot.

Wyjaśnienie istniejącego stanu rzeczy

Jak wytłumaczyć tak ogólnie zdiagnozowaną sytuację kryzysową? Przeprowadzone badania empiryczne, na które powoływałem się już wcześniej¹³ dają możliwość odpowiedzi. Opierając się na nich można stwierdzić, że przyczyna opisanego stanu rzeczy leży w realizowanym sposobie wychowania, a ujmując rzecz szerzej – w formie socjalizacji szkolnej¹⁴. Odwołując się do terminologii G. H. Mead można najkrócej powiedzieć, że młodzież wychodzi ze szkoły z deficytem „uogólnionego innego”, czy też przywołując kolejnego wielkiego uczonego E. Durkheima – z deficytem „myślenia zbiorowego”.

Najbardziej wyrazistą jego cechą jest egocentryzm; koncentracja na sobie aż do uczy-nienia z siebie miary rzeczy i spraw oraz centrum toczących się wydarzeń. Ostatecznie pojawia się świadomość, że to ja dyktuję warunki wszystkim innym, to mnie wszystko się należy, to moim interesom winno być podporządkowane to, co się dzieje w otaczającym środowisku. Inni także są mi podporządkowani. Nie dostrzegam ich ze względu na nich samych, lecz ze względu na ich przydatność dla mnie. Jeśli nie mogę ich „spro-

¹² Można powiedzieć więcej – w tej sytuacji ten inny często staje się zagrożeniem dla mnie żyjącego w moim przytulnym, bezpiecznym, często beztroskim ego-świecie. Wpuszczenie go w granice tego świata może naruszyć harmonię i przede wszystkim może stać się „niebezpieczne” dla stałych bywalców tego świata. Odczuwanie tego zagrożenia sprawia, że w outsiderach odszukujemy swoich konkurentów, rywali, a nawet wrogów – tak działa jeden z „wewnętrznych” mechanizmów atomizacji struktur społecznych i w tym także wspólnoty.

¹³ M. Zemło, *Szkoła w stanie anomii...*, op. cit.

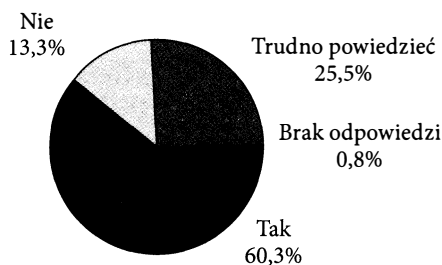
¹⁴ Zdajemy sobie sprawę, że taka diagnoza nie jest pełna. Istnieje cały zbiór czynników należą-cych do środowiska pozaszkolnego ważących na tym opisanym stanie rzeczy, lecz przedkładane wyjaśnienie opieramy na materiale uzyskanym z przeprowadzonych badaniach, o których była już mowa.

wadzić” do tego wymiaru, to odsuwani są w cień, z którego mój wzrok nie może ich wydobyć. Centrum świata wypełnione zostaje przez moje „ja”.

By wyjaśnić mechanizm powstawania takiej świadomości odwołam się do kilku pytań, jakie postawiono młodzieży. Jedno z nich brzmiało: czy w twojej szkole istnieją czytelne zasady mówiące, co wolno i czego nie wolno robić?

Uzyskane odpowiedzi obrazuje poniższy wykres.

Wykres 1. Świadomość uczniów dotycząca istnienia czytelnych reguł postępowania w środowisku szkolnym



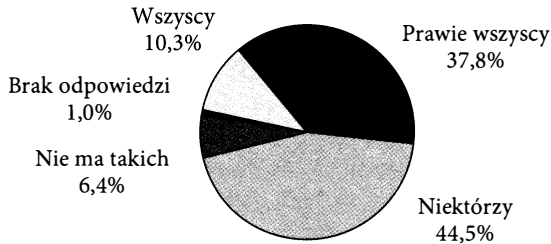
Źródło: badania własne

W szkole, w instytucji, która winna wychowywać w oparciu o jasno wytyczone i czytelne zasady – uczniowie nie dostrzegają tych zasad powszechnie. Nie ma powszechnej świadomości ich istnienia. Blisko 40% uczniów twierdzi, że w ich placówkach nie ma czytelnych norm postępowania, lub nie ma pewności, że takie istnieją. W tej sytuacji w niejednym uczniu może budzić się przekonanie, że to „ja-uczeń” dyktuje zasady, że to „ja-uczeń” decyduje, o tym co wolno i czego nie wolno robić. Zatem owo „ja” przesuwają się do centrum i staje się ostatecznym wyznacznikiem tego, co obowiązuje w „moim” środowisku. W takiej sytuacji pojawia się przeświadczenie, że rzeczywistość może być zdominowana przez „mnie” i podporządkowana „mojemu” ego. „Moje” preferencje, skłonności, zainteresowania, „moje” widzi mi się itd. może wyznaczać obowiązujące reguły; faktyczny porządek świata. Najkrócej mówiąc zdiagnozowany stan świadomości jest efektem słabego systemu normatywnego funkcjonującego w szkołach.

Wobec powyższego kluczową kwestią staje się odpowiedź na pytanie: dlaczego to, co oczywiste – szkoła oparta jest na wyraźnym zestawie przepisów–norm – nie funkcjonuje w rzeczywistości? Jedną z odpowiedzi, jakie podsuwają przeprowadzone badania mówi, że przyczyną opisanego stanu rzeczy leży w braku skonsolidowanego działania nauczycieli.

Na pytanie: czy nauczyciele konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem przez uczniów norm? Uzyskano rozkład wyników, który prezentuje wykres 2:

Wykres 2. Konsekwentne egzekwowanie przez nauczycieli reguł zachowania odnoszących się do młodzieży szkolnej



Źródło: badania własne

Jeśli tylko 10% uczniów twierdzi, że wszyscy nauczyciele konsekwentnie wypełniają swoje obowiązki, napominając młodzież w sytuacjach nagannych, to w wychowankach nie buduje się powszechne przeświadczenie, że te właśnie ich zachowania są niewłaściwe. Na przykład gdy tylko 10% nauczycieli w szkole konsekwentnie czuwa, by ich podopieczni zachowywali kulturę słowa, a pozostałe 90% czyni to w wyjątkowych sytuacjach, lub w ogóle nie reaguje na tego typu zachowania, to wśród uczniów nie buduje się przekonanie, że w szkole obowiązuje zakaz używania niecenzuralnych słów. Skutek jest taki, że 70% badanej młodzieży twierdzi, że posługiwanie się wulgarnym słownictwem w środowisku szkolnym jest powszechne (odpowiedzi świadczące, że zjawisko ma miejsce „bardzo często” i „często”¹⁵). Obserwowaną powszechność występowania wulgaryzmów w środowisku szkolnym niewiele już dzieli od granicy oczywistości kulturowej¹⁶.

Przy braku skonsolidowanej reakcji ze strony nauczycieli uczeń nie wie, czy jakieś napomnienia opiekuna szkolnego są wynikiem jego kaprysu, złego humoru, czy może obowiązującej powszechnie zasady. Budzi się w nim poczucie ambiwalencji, która destrukcyjnie wpływa na wychowanie¹⁷.

To, że istnieje zależność między konsekwencją działań wychowawczych nauczycieli a świadomością istnienia czytelnych reguł w szkole, bezsprzecznie potwierdza poczyniona korelacja między tymi zmiennymi ($\text{Chi}^2 = 252,065$; $\text{Asymp.Sig.} = 0,000$). Tabela 2 przedstawia wyniki owej zależności.

¹⁵ M. Zemło, *Szkoła w stanie anomii...*, op. cit., s. 111.

¹⁶ Te i inne wyniki uzyskane w badaniach, na których oparte są te rozważania dają podstawy do twierdzenia, że faktycznie szkoła nie jest miejscem wychowania, ale deprawacji młodzieży.

¹⁷ Kondycja szkolnego systemu normatywnego została omówiona szerzej [w:] M. Zemło, *Szkoła w stanie anomii...*, op. cit., s. 21-68.

Tabela 2. Konsekwencja w działaniach wychowawczych nauczycieli a czytelność reguł szkolnych

| Czytelność reguł szkolnych | Konsekwencja w działaniach wychowawczych nauczycieli | | | | Średnia |
|----------------------------|--|----------------|-----------|---------------|---------|
| | Wszyscy | Prawie wszyscy | Niektórzy | Nie ma takich | |
| Tak | 86,3% | 75,3% | 47,3% | 31,0% | 61,0% |
| Nie | 4,4% | 4,7% | 18,1% | 46,0% | 13,4% |
| Trudno powiedzieć | 9,4% | 20,0% | 34,5% | 23,0% | 25,6% |
| Razem | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Wyraźnie daje się zauważyć tendencję świadczącą, że wraz ze wzrostem deklaracji uczniów dotyczących konsekwentnych działań wychowawczych nauczycieli systematycznie wzrasta liczba deklaracji mówiących o istnieniu czytelnych reguł określających, co wolno i czego nie wolno uczniowi w szkole. Spośród młodzieży odpowiadającej, że wszyscy nauczyciele są konsekwentni w prowadzeniu podopiecznych 86,3% deklarowało istnienie jednoznacznych reguł postępowania w szkole; spośród wybierających kategorię świadczącą, że „prawie wszyscy” nauczyciele włączają się w pracę wychowawczą 75,3% potwierdzało istnienie takich norm. W grupie młodzieży deklarującej, że tylko „niektórzy” wychowawcy angażują się wychowawczo 47,3% potwierdziło obecność czytelnych norm; z grupy uczniów w ogóle niedostrzegających nauczycieli konsekwentnie włączających się w pracę wychowawczą już tylko 31,0% twierdziło, że w ich środowisku są czytelne normy określające zasady zachowania. Rozpiętość między skrajnymi walorami wyniosła ponad 55 punktów procentowych.

Opisaną tendencję dowodzi także zestawienie odpowiedzi dotyczących konsekwentnego działania wychowawczego nauczycieli z odpowiedziami wskazującymi na brak czytelnych norm w szkole. Wraz ze wzrostem odsetka osób podkreślających niską ocenę konsekwencji wychowawczej nauczycieli rośnie procent deklarujących nieistnienie czytelnych reguł w środowisku szkolnym¹⁸.

Uzyskane wyniki badań pozwalają wnosić, że świadomość czytelnych norm kształtuje się wówczas, gdy młodzież, w podobnych okolicznościach, spotyka się z jednoznacznym oczekiwaniem ze strony wszystkich dorosłych; gdy cała kadra wychowawcza w środowisku szkolnym zwraca uwagę uczniom i napomina ich w sytuacjach, w których wykazują się niewłaściwym zachowaniem. Tylko wtedy buduje się przekonanie, że w przestrzeni społecznej są prawa i powszechnie obowiązujące normy, które trzeba uznać, i którym należy się podporządkować. Tylko w wyniku powszechnego i skonsolidowanego wychowania rodzi się świadomość, że światem rządzą ogólnie akceptowane zasady wypływające z ważnych, społecznie cenionych wartości. Budzi się przekonanie, że nie ma dowolności i samowoli w działaniu, że

¹⁸ Por.: *ibidem*, s. 31-32.

wszelkie efekty wybujałej fantazji, że to, co spontaniczne i instynktowne musi być podporządkowane ponadjednostkowym normom i ponadjednostkowym wartościom. Tylko w wyniku powszechnego i skonsolidowanego działania wychowawczego budzi się świadomość Meadowskiego „uogólnionego innego”¹⁹, buduje się Durkheimowska „świadomość zbiorowa”²⁰. Wówczas egoistyczne ego zostaje poskromione i podporządkowane wartościom socjocentrycznym; świadomość indywidualna zostaje zdominowana przez świadomość zbiorową.

Godny podkreślenia jest fakt, że tak ukształtowana świadomość działa nie tylko w konkretnych, wyuczonych przypadkach, ale we wszystkich możliwych sytuacjach, z którymi spotyka się dana jednostka. Każda sytuacja, w której ma miejsce konfrontacja jej zindywidualizowanej siły ze społecznym oczekiwaniem dochodzić będzie do poskramiania zindywidualizowanej natury, do uznania praw hamujących wszelką dowolność oraz egoizm, a zatem wyrażających społecznie pożądany stan, w którym przedkłada się interes społeczny nad interes indywidualny, a jednostkowe cele podporządkowuje się dobru wspólnemu. Takim dobrem wspólnym jest Ojczyzna.

Zatem podstawą budowania postaw patriotycznych jest budzenie świadomości zbiorowej – w takim rozumieniu, jaki został wskazany. O tym, czym jest owa świadomość w kontekście patriotyzmu, dobitnie mówi cytowane wcześniej zdanie Wincentego Kadłubka: „lepiej by rodzice stracili potomstwo niż by obywatele pozabawiono ojczyzny i godziwiej jest dbać bardzo o wartość ojczyzny niż o dzieci”.

Sposób na wzmocnienie postaw proojozyńnianych

Po wskazanej diagnozie recepta na podniesienie, a w wielu przypadkach nawet wzbudzenie postaw patriotycznych młodzieży jest tylko jedna. Budowanie postaw patriotycznych należy zacząć od formowania świadomości zbiorowej. Owa świadomość jest podstawą, jest swoistą podwaliną, na której możliwe będzie osadzenie wszelkich wartości socjocentrycznych w tym i ojozyńnianych. Gdy tego fundamentu nie ma, nie ma możliwości zaszczepienia tych wartości. Nie mają one ostoi, będącej zarazem źródłem ich siły. Nawet przygotowane najlepiej lekcje „wychowania patriotycznego” wprowadzane w szkole nic nie dadzą, dopóki nie będzie zbudowany ów fundament – tj. dopóki nie zostanie zinterioryzowana skłonność do przedkładania wartości ogólnospołecznych nad indywidualne; dopóki nie zostanie uformowana osobowość zasad. Mówiąc słowami wcześniej przywoływanego Meada potrzebna jest taka konfiguracja naszej jaźni, by „ja przedmiotowe” brało górę nad „ja pod-

¹⁹ G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, Chicago 1955, p. 159-162; idem, *The Genesis of the Self and Social Control*, „International Journal of Ethics” 1925, Vol. 35, p. 269.

²⁰ E. Durkheim, *Elementarne formy życia religijnego: system totemiczny*, przeł. A. Zadrożyńska, Warszawa 1990, s. 405, 414 i n.

miotowym”. Wówczas egoistyczne „ja” stanie w cieniu wspólnotowego „my”²¹, co jest oczekiwanym stanem rzeczy w omawianym kontekście.

Podsumowanie

Przedstawiony materiał dostarcza argumentów świadczących o wadze konsolidacji środowiska szkolnego w procesie kształtowania świadomości zbiorowej, a konkretnie formacji patriotycznej. Ukazuje fundamentalne, z punktu widzenia formowania osobowości uczniów, znaczenie działań skonsolidowanych i jednocześnie odkrywa wielkie zaniedbania w tej sferze w placówkach oświatowych (szkoła, jako instytucja wychowująca domaga się zdecydowanej i szybkiej naprawy).

Środowisko szkolne jest jednym z wielu środowisk, w których dokonuje się socjalizacja młodzieży. Na budzenie i kształtowanie jej postaw mają wpływ także: rodzina, rówieśnicy, media i wiele innych agend społecznych. Skoro jednak pracownicy placówek oświatowych nie wykazują się konsekwentnym prowadzeniem uczniów (co z założenia powinno być nieodzownym elementem tych instytucji), to o ile bardziej nieskoordynowane, a często i niezgodne ze sobą muszą być działania sił wpływających z innych środowisk. Także z tych, które w swą aktywność wpisują planowe akcje destrukcyjne. Skoro sytuacja mająca miejsce w samej szkole sprawia, że u młodzieży pojawia się ambiwalentna a nawet głęboko rozdarta orientacja aksjonormatywna, o ile większe rozdarcie w świadomość młodych ludzi wprowadzają owe inne środowiskowe siły. Skuteczne wychowanie wymaga nieustannej integracji działań zarówno wewnątrz poszczególnych agend socjalizujących (szkoła, rodzina, media, zakłady pracy), jak i integracji owych agend ze sobą względem określonego celu²². Na konieczność tej konsolidacji zwracał uwagę Jan Szczepański mówiąc o „wychowującym społeczeństwie”²³, a czynił to przecież w czasach, gdy współdziałanie między różnymi podmiotami społecznymi było nadzwyczaj silne. Dzisiaj sytuacja zintegrowanego środowiska wychowawczego jest w opłakanym stanie i staje się niewspółmiernie większym wyzwaniem współczesności niż kilka dekad wcześniej. Z punktu widzenia kondycji społeczeństwa omawiane kwestie mają priorytetowe znaczenie. Zaniedbanie ich będzie nieuchronnie prowadzić do osłabiania tkanki zbiorowej, a nawet jej rozkładu i, co jest z tym związane, do osłabiania poszczególnych jednostek, łącznie z najgroźniejszym dla nich skutkiem – samozatraceniem²⁴.

Ostatnie uwagi dowodzą, że patriotyzm – tak jak wyżej został określony – może być miernikiem siły społeczeństwa, a także zdrowia tworzących go członków. Im wyższy jest jego poziom tym lepsza jest kondycja jego nośników (społeczeństwa i jednostek). Zatem w interesie wszystkich, którzy mają na względzie dobro wyszczegół-

²¹ G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, op. cit., p. 175-177, idem, *The Mechanism of Social Consciousness*, „Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods” 1912, Vol. 9, p. 405-406.

²² Por.: E. Durkheim, *Samobójstwo. Studium z socjologii*, Warszawa 2006, s. 469 i n.

²³ J. Szczepański, *Refleksje nad oświatą*, Warszawa 1973, s. 45, 41.

²⁴ E. Durkheim, *Samobójstwo...*, op. cit.

nionych podmiotów, winna być dbałość o ten wymiar zbiorowej jakości, o wzmacnianie kondycji formacji patriotycznej. W kontekście zaprezentowanych wyników dotyczących uznania wartości ojczyźnianych przez młodzież oraz licznych faktów dowodzących słabości omawianej grupy społecznej²⁵ działania wzmacniające patriotyzm mogą stać się także skutecznym środkiem terapii.



²⁵ Wiele dowodów na tę słabość można odnaleźć w kilkakrotnie cytowanej pozycji *Szkoła w stanie anomii*. Inne bardziej spektakularne, niejednokrotnie wstrząsające przykłady, podaje codzienna prasa np. tylko w jednym numerze gazety „Polska” (wydanie białostockie) z dnia 27-28 października 2007, zamieszczono aż trzy artykuły poświęcone tym kwestiom: *Gwałt w podstawówce, Prymusi z gimnazjum w Łądku-Zdroju upili się na wycieczce, W białostockiej szkole teatralnej trwa szukanie winnych fuksówkowej fali*, „Polska” z 27-28 października 2007, s. 4-5.