Ryszard Radwiłowicz, Wolnomularz Polski, nr 38, maj-czerwiec 2003

”Musimy dotrzeć do rozumu, uczuć i sumienia tych, którzy w atakowaniu „obcych” widzą rozwiązanie swoich problemów. Musimy ich przekonać, że owi „obcy” to tacy sami ludzie jak my. I że żyjąc z nimi w przyjaźni osiągniemy więcej, być może również szybciej rozwiążemy nasze problemy.” - A. Kwaśniewski

”W naszych szkołach różnego typu osłabiony i zaniedbany jest proces wychowawczy... Idea wychowania podstawowego kształtującego postawy równości i współpracy, umiejętnie wcielany w życie, może przyczynić się do tworzenia runo ej jakości stosunków międzyludzkich u młodego pokolenia.” Z. Zaborowski

1. O formowaniu postaw ogólnie

Dwa są powody, dla których spośród wielu ważnych pod względem wychowawczyni postaw społeczno-moralnych wybraliśmy właśnie tolerancję. Po pierwsze w dobie gwałtownej transformacji ustrojowej i przeobrażeń społeczno-kulturowych szczególnej wagi wychowawczej nabiera problem przeciwstawiania się, wręcz walki z wszelkimi objawami nietolerancji i agresji. A wszak ten, kto jest tolerancyjny — jak to trafnie ujęła Marion Doenhoff — nie ulegnie pokusie przemocy. Po drugie zaś wychowanie dla tolerancji nie doczekało się u nas dotąd pełniejszych opracowań metodycznych. Zresztą i odpowiednie lektury szkolne przedstawiają się stosunkowo ubogo.

Pod wpływem rozważań definicyjnych I. Lazari-Pawłowskiej (1984) utrzymujemy, że tolerancja czy tolerancyjność jest postawą a zarazem wartością niezmiernie istotną w życiu społecznym, zakłada bowiem poszanowanie innej, cudzej tożsamości. Jednakże, podobnie jak o wiele od niej szersze pojęcie demokracji, jest dobrem, do którego trzeba dążyć, ale które z drugiej strony nie może przerodzić się w uległość wobec cudzych poglądów i zachowań, niezgodnych z duchem tejże tolerancji i demokracji. Bowiem, jak pisze L. Kołakowski (1999), nieograniczona tolerancja obraca się przeciw sobie samej i niweczy istotne warunki własnego istnienia.

Skoro zaś jest to pewien rodzaj postawy, to musimy się także umówić, jak rozumieć postawę w ogóle. — To nabyty w wyniku dotychczasowych doświadczeń człowieka, jego względnie trwały, nie zawsze uświadomiony, ale zawsze zabarwiony uczuciowo (dodatnio lub ujemnie) stosunek do pewnych ludzi, rzeczy, sytuacji czy poglądów, który skłania podmiot do określonego reagowania w danych okolicznościach. Jest to złożona właściwość osobowościowa, w skład której wchodzą przede wszystkim uczucia, wyobrażenia, zainteresowania i sądy o charakterze przekonań. Przykładem postawy może być ujemny stosunek ucznia do nauki matematyki lub do nauczyciela tego przedmiotu, bądź jego ogólne pozytywne nastawienie do różnych rozrywek, zwłaszcza prezentowanych przez telewizję, video i komputer.

Jak wynika z tego określenia, myśląc o kształtowaniu jakiejś postawy, należy brać pod uwagę, a zatem i uruchomić trzy sfery psychiki: świadomość, uczucia i wolę. W związku z tym wyłania się potrzeba kształtowania danej postawy przez:

* oddziaływanie na świadomość (intelekt)

* wpływanie na uczucia oraz 8 organizację działań (zachowań).

Wyodrębnianie oddziaływań na te trzy sfery skłania w prostej linii do refleksji nad charakterystyczną sprzecznością pedagogiczną.

Oto od wieków szkoła i nauczyciele najwięcej uwagi poświęcają urabianiu postaw wychowanków w drodze wpływania na ich świadomość, mimo iż przeważnie zdają sobie sprawę ze znikomej skuteczności takiego postępowania. Dotyczy to szczególnie światopoglądu, będącego swoistą strukturą ogólnych przekonań społeczno-filozoficzno-moralnych, wchodzących w skład odpowiednich postaw. Czyni się tak zapewne zarówno z powinności wywierania wpływu (choćby bez wiary w sukces), jak i wskutek nieumiejętności działania bardziej efektywnego.

Nie oznacza to jednak wcale, że działanie na sferę umysłową (intelekt) wychowanka nie może wywołać dodatniego skutku. Jednakże dzieje się tak tylko w określonych warunkach. Mianowicie wtedy, gdy:

* słowo nie występuje wyłącznie w jednostronnej relacji nauczyciel-uczeń, ale także w odniesieniach uczeń-nauczyciel i uczeń-uczeń;

* gdy pełni różnorodne funkcje, a więc nie tylko informuje, lecz również pomaga w widzeniu rzeczy ważnych, porównywaniu, klarowaniu pojęć i uogólnieniu;

* gdy wydobywa sprzeczności;

* w ogóle, gdy poprzez słowo rozwija się myślenie i kulturę logiczną

* gdy zamiast bezpośrednich stosuje się pośrednie metody zwalczania innych stanowisk;

* gdy jednocześnie wpływa się na uczucia i wolę.

Dopiero teraz — po uprzytomnieniu sobie w jakich warunkach słowo przyczynia się do kształtowania postaw, możemy wyróżnić trzy zasadnicze tory (metody, sposoby) ich skutecznego rozwijania poprzez oddziaływanie na świadomość. Jednakże dla kompletu poprzedzimy tę listę torem „zerowym", uznanym wcześniej za nieskuteczny.

0. Tor podający bezkonfliktowy, kiedy to prezentowane jest tylko jedno, jedynie słuszne stanowisko. Zauważmy przy okazji, że tor ten sprawdza się w praktyce tylko pod warunkiem całkowitej izolacji społecznej i informacyjnej, na przykład w średniowieczu czy za tzw. chińskim murem. Jego nieskuteczność objawia się szczególnie żałośnie w okolicznościach destabilizacji społecznej i wszelkiej innej.

1. Tor podający konfliktowy - lojalne przedstawienie kilku stanowisk i przekonywanie o słuszności jednego z nich.

2. Aktywizujący bezkonfliktowy — prezentacja jednego stanowiska przy jednoczesnym włączeniu uczniów do czynnego udziału w jego obronie.

3. Aktywizujący konfliktowy — lojalne ukazywanie kilku stanowisk przy argumentacji na rzecz jednego, głównie przez włączenie do czynnego uczestnictwa w jego obronie.

Przypomnijmy, że wszystkie te trzy tory wyróżniliśmy w obrębie szerszej drogi oddziaływania na intelekt i że obok niej - jak o tym była mowa wcześniej — funkcjonują dwie inne, a to wpływanie na uczucia oraz organizowanie działań.

Tyle założeń wstępnych, które ułatwiają Czytelnikowi orientację w przedstawianym dalej materiale empirycznym. Najpierw niechaj to będzie jego spojrzenie samodzielne, a następnie analiza dokonywana we współpracy z autorem tych rozważań. Cel bezpośredni to wykrycie, jakimi to drogami i torami starają się nauczyciele kształtować u swoich uczniów postawę tolerancji, a dystansowy — odpowiedź na pytanie, jak można i należy ją formować.

2. Kształtowanie zachowań tolerancyjnych w klasach początkowych

W toku wieloaspektowych badań zespołowych nad procesem dydaktycznym w klasach początkowych zebraliśmy w latach 1990-1997 sporo protokołów z lekcji języka polskiego w klasie III. Mimo iż sprawozdania te pochodzą z okresu przed reformą dotyczącą integracji, są one nadal cenne, ponieważ magistrantki posłużyły się na tych lekcjach tworzywem literackim wyraźnie nadającym się do kształtowania postawy tolerancji. Ponadto nie zapominajmy, że również w systemie integracji treści pozostają takie same. Na trzech wybranych tutaj przykładowo zajęciach wykorzystano baśń H.Ch. Andersena pt. „Brzydkie kaczątko”, a na dwóch innych czytankę pt. „Zamknięte oczy” z podręcznika dla klasy III H. Dobrowolskiej „Podajmy sobie ręce”. Ważne jest przy tym, że na wszystkich pięciu lekcjach które ukażemy, wystąpiło nauczanie problemowe.

Wzgląd na zawartość wywodów każe w tej ekspozycji materiału wybrać drogę pośrednią między pełnym cytowaniem a skąpym omówieniem. Stąd też przytoczymy poniżej tylko charakterystyczne fragmenty protokółów zajęć, poprzedzone za każdym razem oryginalnym nauczycielskim zapisem tematu oraz celu wychowawczego.

a) Temat lekcji (prowadzonej przez U. Dzięcioł): Wyszukiwanie urywków tekstu ukazujących przeżycia kaczątka i stosunek otoczenia do niego. Inscenizowanie wybranych zdarzeń.

Cel wychowawczy: Kształtowanie wyrozumiałości i tolerancji w stosunku do innych. Uświadomienie uczniom, że wygląd nie świadczy o człowieku.

Uczniowie przedstawiają baśń Andersena „Brzydkie kaczątko". Jedna grupa prezentuje fragment ukazujący przeżycia kaczątka i stosunek otoczenia do niego. Zauważa się wyrazistość wypowiedzi i obserwuje zmiany siły i tonu głosu, tempa i pauz. Uczniowie dziękują kolegom za udane występy.

N: Odszukajcie w tekście baśni fragmenty wypowiedzi poszczególnych zwierząt na temat głównej postaci.

Uczniowie indywidualnie wyszukują stosowne urywki. Widać duże zaangażowanie w pracy.

N: Co przeżywało kaczątko?

U: Było smutne i bardzo nieszczęśliwe.

N: Jaki był stosunek otoczenia do niego?

U: Wszyscy wyśmiewali się z niego.

U: Nie chcieli się z nim bawić, bo jest takie brzydkie...

b) Temat lekcji (prowadzonej przez I. Kożuchowską): Ustalenie i zapisanie myśli przewodniej baśni H.Ch. Andersena...

Cel wychowawczy: Kształtowanie postawy życzliwości wobec innych ludzi, wyrabianie odporności psychicznej.

Nauczycielka pokazuje ilustrację

przedstawiającą kaczątko: — Co myślicie o wyglądzie kaczątka?

U: Myślę, że nie jest wcale brzydkie. Jest nawet ładne i miłe. Inni uczniowie wyrażają podobny pogląd.

N: Dlaczego wobec tego kaczątko zyskało przydomek „brzydkie”?

Uczniowie nie potrafią odpowiedzieć na to pytanie.

N: Czy kaczątko było podobne do zwierząt z podwórka?

U: Kaczątko nie było podobne do żadnego ze zwierząt.

N: Dlaczego tak myślicie?

U: Kaczątko miało inny wygląd, inaczej się zachowywało. Było inne i dlatego wszyscy myśleli,

że było brzydkie.

N: Czy to źle być innym?

U: Myślę, że tak, bo wtedy dzieci dokuczają takiej osobie.

N: Być innym to nie znaczy być gorszym. Kaczątko też nie było gorsze od innych zwierząt. Było lepsze i zmieniło się w łabędzia. Myślę, że nie jest źle być innym.

N: Kto zna podobne opowiadanie lub historię?

U: Ja znam bajkę o Kopciuszku, ale wszystko skończyło się dobrze. Kopciuszek został królową.

N: Widzicie więc, że i ludzie mogą przeżywać podobne trudności. Czy znacie takich ludzi?

U: Moja koleżanka nosi okulary i dzieci się z niej śmieją.

U: Mój brat nie umie dobrze mówić, chociaż ma sześć lat. Dzieci z „zerówki” dokuczają mu z tego powodu.

[…]

N: Co jeszcze możemy zrobić dla tych ludzi, rzekomo „innych”?

U: Możemy się z nimi zaprzyjaźnić.

N: Ułóżcie teraz kilka zdań z rozsypanki wyrazowej.

[…]

N: Odczytajcie ułożone zdania.

U: Nie należy dokuczać innym ludziom, nawet jeżeli są inni niż my. Nie można się z nikogo wyśmiewać. Każdy człowiek ma prawo do szczęścia. Nawet jeśli jest nam bardzo źle, trzeba wierzyć, że nadejdą szczęśliwsze dni.

c) Temat lekcji (w wykonaniu B. Paterek): Słuchanie i opowiadanie baśni H. Ch. Andersena „Brzydkie kaczątko". Wdrażanie do wyrażania sądów, emocjonalny stosunek do postaci w utworze. Zdania pytające i oznajmujące.

Cel wychowawczy: Kształtowanie odpowiedniego stosunku do ludzi innych, ułomnych.

N: Kto był dobry dla małego łabędzia?

U: Kaczka-mama, dorosłe łabędzie, wieśniak.

N: Jak zachowywały się wobec brzydkiego kaczątka złe postacie?

U: Dokuczały, szarpały, dziobały, szczypały i odpędzały. .

N: Jak łabędzie pisklę czuło się w takim nieprzyjaznym otoczeniu?

U: Cierpiało, było smutne, zagubione, bezradne. Nie potrafiło się bronić, ratowało się ucieczką.

N: Posłuchajcie jeszcze raz fragmentu mówiącego o spotkaniu łabędzia, z dziećmi i zastanówcie się, jaka jest myśl przewodnia baśni.

U: Nie wolno prześladować kogoś tylko dlatego, że jest pod jakimś względem inny niż my.

U: Trzeba dla wszystkich być życzliwym i pomagać im, gdy tego potrzebują.

d) Temat lekcji (prowadzonej przez H. Borkowską): Wyodrębnienie wydarzeń w tekście „Zamknięte oczy”. Dramatyzacja wydarzeń.

Cel wychowawczy: Uczulenie na pomoc i szacunek dla dzieci z wadami wzroku, słuchu i innymi.

N: Obejrzyjcie teraz film o niewidomych i niedowidzących dzieciach w Laskach pt. „Noc”. Jakie są ich ruchy?

U: Ruchy są pewne, szybkie. Dziewczynka szybko biegnie na czas.

N: Jakie wykonują prace?

U: Dzieci równo sadzą cebulę.

U: Odważnie jeżdżą na koniu.

N: Teraz skoro zobaczyliście, ze dzieci niewidome poruszają się normalnie, pomagając sobie rękami i wykonując te same czynności, co wy, przygotujemy się do inscenizowania treści czytanki „Zamknięte oczy". W każdej grupie wyznaczcie rolę Janka i Ryśka.

Ustalono cztery grupy i dzieci szybko podzieliły się na równe grupy. Inscenizowanie kolejnych wydarzeń przy zastosowaniu różnych technik.

Grupa I — teatrzyk żywego słowa.

Grupa II — teatrzyk kukiełkowy (lalki, lizaczki) Grupa III — stop-klatka Grupa IV — pantomima […]

Podsumowanie lekcji.

N: Co możemy zrobić dla dzieci, które niedosłyszą, niedowidzą, a spotykamy się z nimi?

U: Dzieci, które niedowidzą, można przeprowadzić na inne miejsce, powiedzieć, co my widzimy.

U: Dzieci, które niesłyszą, dotykamy delikatnie i pokazujemy ręką tę rzecz.

e) Temat lekcji (prowadzonej przez D. Rydzewską): Ustalenie najważniejszych epizodów w opowiadaniu „Zamknięte oczy". Inscenizacja tych zdarzeń.

Cel wychowawczy: Wdrażanie do wyrozumiałości i tolerancji wobec osób niepełnosprawnych.

N: Czy łatwo było trafić do wybranego punktu z zamkniętymi oczami?

[...]

N: Zamknijcie jeszcze raz oczy. Wyobraźcie sobie, że jesteście tym razem w ciemnym lesie. Jest noc. Ojej, coś tu jest! Słyszycie?

[...]

N: Powiedzcie, jaki człowiek może przeżywać podobne sytuacje?

U: Podobne sytuacje może przeżywać człowiek niewidomy..

N: Co czuje człowiek niewidomy?

U: Człowiek niewidomy ciągle się boi, że na coś wejdzie.

U: Taki człowiek jest niepewny, co przed nim się znajduje. Obawia się o każdy swój krok.

N: Jakimi zmysłami poznaje swój świat człowiek niewidomy?

U: Człowiek niewidomy poznaje swój świat za pomocą dotyku.

U: Osoba taka posługuje się także słuchem i węchem.

N: Jak myślicie, dlaczego ludzie niewidomi są często wspaniałymi muzykami, a głusi malarzami?

[...]

N: Posłuchajcie uważnie tekstu „Zamknięte oczy” i zastanówcie się, co przeżywali bohaterowie utworu.

[...]

N: Dlaczego Janek zapamiętał drogę w lesie, a pozostałe dzieci nie wiedziały, jak wrócić?

U: Janek, idąc, dotykał gałązek drzew, czuł pod nogami każdy dołek, zapamiętał, w którą stronę skręcają.

U: Pozostałe dzieci biegły bezmyślnie przed siebie, nie starając się zapamiętać żadnych szczególnych miejsc.

N: Co sądzicie o słowach, które Wacek powiedział przed wycieczką: — „Przecież on i tak nie będzie nic widział”. Czy nie wiedzieć to to samo, co nie wiedzieć?

U: Nic zgadzam się z tymi słowami, gdyż Janek nie widział, ale wszystko doskonale wiedział, wsłuchiwał się w śpiew ptaków, szum lasu, trzask każdej złamanej gałęzi.

U: Odbierał wrażenia za pomocą innych zmysłów i okazało się, że był lepiej zorganizowany od swoich kolegów.

N: Spróbujemy zorganizować taką małą inscenizację wybranego przez każdą grupę wydarzenia. Przydzielcie sobie w grupach poszczególnych bohaterów.

[...]

N: Zastanówmy się na zakończenie, czego nas: oprócz nauki o języku — nauczyła dzisiejsza lekcja.

U: Ja wiem, jak należy zachować się wobec osób niepełnosprawnych.

U: Nie wolno wątpić w czyjeś zdolności, jeśli ta osoba jest na przykład niewidząca czy głucha.

U: Nigdy nie wolno śmiać się z cudzego nieszczęścia.

3. Kluczowa rola zadań

Niezawodnym zwierciadłem procesu dydaktycznego są zadania kierowane przez nauczyciela do uczniów w postaci pytań i poleceń oraz organizowanych przezeń sytuacji zdaniowych. Dlatego w celu szczegółowej analizy bezpośrednio przebiegu zajęć a pośrednio ich rezultatów posłużymy się dalej zestawem sześciu kryteriów, które pozwalają ocenić od różnych stron każde postawione na danej lekcji (zajęciach) zadanie, jak też cały ich ciąg. Miarami tymi są: ogólność, problemowość, sprzeczność (konfliktowość), wpływ na uczucia, organizowanie działań oraz zgodność zadania z celami lekcji (poznawczym, kształcącym i wychowawczym). Przy tym w obrębie każdego kryterium przyjęliśmy trzystopniową skalę — od braku lub słabego nasilenia danego elementu („1”) aż do wyraźnej jego obecności („3”).

Ten sposób analizy zadaniowej zastosowaliśmy do dwóch zestawów pełnych (a nie — jak wyżej - fragmentów) sprawozdań lekcyjnych. Mianowicie do pięciu lekcji ukazanych przedtem selektywnie oraz do wybranych losowo innych pięciu lekcji z różnych przedmiotów i głównie w klasie III, tutaj nie dokumentowanych. We wszystkich cytowanych przedtem fragmentarycznie lekcjach wystąpiły w sporym nasileniu zadania ogólne i średniej ogólności, a także problemowe i o dużym ładunku emocjonalnym. Pod tymi względami lekcje poświęcone tolerancji nie różnią się zasadniczo od pięciu lekcji wytypowanych losowo (nie prezentowanych). Dotyczy to również stopnia zgodności z celami poznawczym i kształcącym. Natomiast lekcje przedstawione odbiegają od owych innych nie cytowanych znacznie wyższymi wskaźnikami zgodności z celami wychowawczymi, o wiele częstszym występowaniem działań, a zwłaszcza wyraźniejszą obecnością elementu sprzeczności.

Istnienie konfliktowośei, rozumianej jako zderzenie oczekiwań z rzeczywistością względnie dotychczasowych postaw z postawami sugerowanymi, wydaje się być cechą specyficzną, która znamionuje faktyczny proces kształtowania w klasie — w drodze redukowania sprzeczności — określonych postaw założonych przez nauczyciela. Ale nie tylko za równie charakterystyczne można uznać nasilenie czynników działania i emocji. Tak więc w sumie formowanie autentycznych postaw (w danym przypadku tolerancji) przy intensyfikacji uczuć i działań przebiegało na omawianych zajęciach zgodnie z układem metod, o których była mowa wcześniej, to znaczy takim, kiedy to wpływa się zarazem na intelekt i wolę. Jednocześnie mamy tu do czynienia z trzema zasadniczymi torami (sposobami) skutecznego rozwijania postaw poprzez oddziaływanie na świadomość, mianowicie:

1. podającym konfliktowym,

2. aktywizującym bezkonfliktowymi

3. aktywizującym konfliktowym.

Tory te nazwano wprawdzie sposobami skutecznego wpływania na intelekt, ale zauważmy, że równocześnie angażują one uczucia i powodują odpowiednie zachowania. O tym, że są to metody efektywniejsze od podającej bezkonfliktowej (0), można by się przekonać w pełni dopiero w wymiarze długodystansowym, a więc wykraczającym poza szczebel nauczania początkowego. Ale i tak pewnej przekonującej argumentacji dostarczają w tym aspekcie cytowane wcześniej wyjątki z protokółów lekcji, poddanych przez nas gruntowemu rozbiorowi zadaniowemu. Ponadto nie bez znaczenia jest fakt, że istotnej stymulacji dostarczyła także dobrze dobrana do zagadnienia literatura piękna. Oddziaływała ona zarówno na nauczyciela, jak i na ucznia. Szczególnie dotyczy to baśni H.Ch. Andersena.

We wszystkich przywołanych pięciu lekcjach spotkaliśmy się ze splotem trzech dróg i trzech torów kształtowania postaw. Wyraziło się to w jednoczesnym wpływaniu na trzy składniki wszelkiej postawy, mianowicie intelektualny, emocjonalny i behawioralny. Przy tym element sprzeczności inaczej konfrontacji czy zderzenia nie dotyczył tylko sfery rozumowej, lecz objął swoim zasięgiem również uczucia i wolę.

Wprawdzie w różnym natężeniu, ale na każdej z tych lekcji mieliśmy do czynienia z pewnym dysonansem, a także z sytuacjami wywołującymi silne przeżycia oraz wymagającymi różnego rodzaju aktywności, nie tylko myślowej. W pierwszych lekcjach sprzeczność polegała na konfrontacji kaczątka- łabędzia z nieprzyjaznym mu otoczeniem, ale również z faktyczną oceną wystawioną mu przez dzieci — czytelników, ewentualnie słuchaczy. Na dwóch pozostałych zajęciach miały miejsce analogiczne zderzenia opinii i postaw. Przy tym jedna sprzeczność wystąpiła w samym tekście opowiadania między początkowy a finalnym stosunkiem kolegów do niewidomego Janka, a druga między podobnymi dwiema postawami uczniów tych klas wobec zjawiska odmienności ludzi dotkniętych jakimś nieszczęściem.

Przyjrzyjmy się bliżej okolicznościom, które współprzyczyniły się obok tekstów do wywołania owych wymienionych przed chwilą sprzeczności. W przypadku lekcji „d” i „e” było to polecenie, aby każde dziecko w klasie obrało jakiś punkt i udało się do niego z zamkniętymi oczami, a w lekcji „d” ponadto obejrzenie filmu pt. „Noc”, na którym uczniowie zauważyły, jak w Laskach dzieci niewidome sprawnie funkcjonują. Na lekcjach zaś dotyczących kaczątka okolicznościami potęgującymi percepcję sprzeczności prezentowanych przez tekst były takie zabiegi metodyczne, jak inscenizacje, omawiane i porządkowanie ilustracji oraz ustalanie następstwa wydarzeń — porządkowanie rozsypanki, wreszcie szersza dyskusja.

Szczególnie ważne dla kształtowania zamierzonej postawy tolerancji były właśifie te momenty lekcji, w których nauczyciele przechodzili od wąskiej interpretacji postępowania bohaterów obu utworów do uogólniających podsumowań. Odwoływali się do przeżyć i doświadczeń dzieci związanych z odmiennością i wzbogacali je o „wejście w rolę”. Takie postępowanie pedagogiczne pobudza oczywiście o wiele silniej, aniżeli sama tylko dyskusja.

Aby przybliżyć Czytelnikowi sposób analizy lekcji przy pomocy wymienionych sześciu kryteriów, przytoczymy poniżej dwie tabelki sumaryczne. Pierwsza obejmuje lekcje języka polskiego przedstawione niedawno, a druga dotyczy innych pięciu lekcji.

[Tabela 1]

	Poziomy nasilenia wewnątrz poszczególnych kryteriów w zakresie																	
	oddziaływania na intelekt									oddziaływ. na emocje (4)			organizacji działań (5)			zgodności zadań z celami lekcji (6) pozn. kszt. wych.		
	ogólność (1)			problemowość (2)			sprzeczność (3)											
Lekcje	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3
a	9	5	-	7	6	1	9	1	4	7	-	7	11	-	3	10	12	7
b	6	3	6	1	8	6	7	1	7	-	9	6	10	2	3	12	15	15
c	7	2	1	4	3	4	7	-	3	1	4	5	10	-	-	9	10	8
d	5	7	-	-	4	8	6	-	6	1	-	11	2	4	6	12	7	12
e	15	3	6	3	7	14	7	-	17	6	1	17	13	3	8	23	23	18

?

	Poziomy nasilenia wewnątrz poszczególnych kryteriów w zakresie																	
	oddziaływania na intelekt									oddziaływ. na emocje (4)			organizacji działań (5)			zgodności zadań z celami lekcji (6) pozn. kszt. wych.		
	ogólność (1)			problemowość (2)			sprzeczność (3)											
Lekcje	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	5.1	5.2	5.3	6.1	6.2	6.3
a	10	7	5	7	8	7	19	1	2	5	4	13	12	1	9	15	11	14
b	10	8	2	3	6	12	18	1	2	5	4	12	9	6	6	20	17	12
c	7	9	9	8	9	8	25	-	-	20	5	-	19	-	6	21	22	3
d	1	3	8	-	2	10	12	-	-	6	1	5	1	3	8	11	10	3
e	4	11	4	1	6	12	19	-	-	14	5	-	17	-	2	18	19	9

ących

4. Nauczyciel w roli głównej

Zbierając całość tych ilustracji i rozważań, wolno stwierdzić, że nauczyciel klas początkowych może i powinien korzystać ze wszelkich stosownych okazji, których dostarcza mu nie tylko

nauczanie treści polonistycznych, aby w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym rozwijać w sposób umiejętny określone, osobliwie ważne postawy społeczno-moralne.

W tym miejscu warto uprzytomnić sobie i rozróżnić w zakresie kształtowania postaw, a zatem także w odniesieniu do szczególnie interesującej nas postawy tolerancji, dwa zasadniczo odrębne rodzaje sytuacji pedagogicznych. Do pierwszego, którym zajmowaliśmy się w tym tekście, należą wszystkie okoliczności związane z treściami nauczania. Ukazaliśmy je przykładowo na materiale polonistycznym, ponieważ jest on z natury swojej pod tym względem najwdzięczniejszy, co nie znaczy, że jedyny. Na tym polu to przede wszystkim sam nauczyciel może i powinien formować takie postawy, gdyż to on planuje proces dydaktyczny. Jednakże jest rzeczą jasną, że planująca rola nauczyciela nie ogranicza się, szczególnie w klasach początkowych, jedynie do nauczania. W tym też sensie również kształtowanie określonych postaw społeczno- moralnych na odpowiednich treściach należy do pierwszego typu owych sytuacji. Jest bowiem planowane w pełni.

Niemniej każdy pedagog spotyka się codziennie w swojej pracy także z sytuacjami drugiej odmiany — nie projektowanymi (choć do pewnego stopnia ogólnie przewidywanymi), na które musi reagować doraźnie, na bieżąco. Dotyczy to zarówno nauczania, jak zwłaszcza także bogatego życia pozalekcyjnego. Przy tym w szkole występują tyleż pewne czynniki stałe, które dają się uwzględnić w planowaniu, co i inne, zmienne. Do tych pierwszych zakwalifikujemy na przykład obecność w klasie czarnoskórego Briana czy też Krzysia o zrośniętych palcach prawej dłoni, czy szerzej — fakt uczęszczania do klasy integracyjnej kilkorga dzieci niepełnosprawnych, a także — od innej strony — współistnienie w jednej klasie dzieci z domów bardzo biednych i rażąco bogatych.

W ramach zaś kategorii „czynników zmiennych” znajdą się wszelkie zdarzenia typu: ktoś kogoś skrzywdził, ktoś kogoś przezywał, ktoś się z kogoś naśmiewał, ktoś komuś nie pożyczył książki, ktoś komuś zabrał długopis itp. A przecież ci wszyscy „ktosie” to nasi uczniowie i pełno tutaj zachowań wymagających nauczycielskiej interwencji w celu należytego kształtowania między innymi, a może głównie, postawy tolerancji.

Idźmy dalej. W żadnym wypadku wychowanie dla tolerancji nie może obyć się bez pewnych ogólniejszych wyjściowych warunków czy czynników wychowawczych, o wiele szerszych od samych zabiegów zorientowanych bezpośrednio na tolerancję. Nie sposób wymienić ich wszystkich, ale zwróćmy uwagę przynajmniej na dwa. Są nimi: rozwijanie w uczuciach tego, co się nazywa z grecka empatią, a co tłumaczy się jako ogólna wrażliwość na czy otwartość wobec bliźniego, oraz podmiotowe, a nie przedmiotowe traktowanie uczniów zwane skrótowo podmiotowością. Zauważmy, że o ile pierwszy z tych warunków dotyczy oddziaływania na

uczniów, toteż znalazł swoje wyraźne odbicie w przytoczonych materiałach, o tyle drugi zakłada jednocześnie pracę nauczyciela nad samym sobą. Oba one nie wykluczają stosowania przez nauczyciela trzech różnych stylów kierowania. Są nimi, jak wiadomo, styl autokratyczny, demokratyczny i liberalny — z tym jednak, że ten ostatni najmniej pasuje do szczebla klas początkowych. Natomiast pierwsze dwa wydają się — co może być dyskusyjne — równouprawnione. Wprawdzie styl demokratyczny zaleca się tutaj szczególnie, ale i autokratyczny ma akurat na tym poziomie rację istnienia. Oczywiście, jeżeli nie będzie to narzucanie przez nauczyciela swojej woli, lecz umiarkowane i taktowne kierowanie. A być może najlepiej byłoby umiejętnie łączyć oba te style.

5. Swoistość oddziaływania na dorosłych

Czy i jak dalece sposoby kształtowania postaw (szczególnie tolerancji), egzempifikowane w artykule na materiale nauczania początkowego, przekładają się na oddziaływanie na dorosłych?

Tego nie badaliśmy. Wszakże wgląd w kilka reprezentatywnych pozycji, głównie z zakresu szeroko rozumianej psychologii społecznej, pozwala sądzić, że jeśli nie bezpośrednio, to przynajmniej pośrednio również w sytuacjach wpływania na postawy dorosłych obserwuje się te same podstawowe drogi i tory, co w warunkach oddziaływania na małych uczniów. Zresztą mówi o tym codzienne doświadczenie. Nie inaczej przecież staramy się przekonywać innych do naszych racji, jak wpływając na ich umysł i uczucia, a to i skłaniając do odpowiednich zachowań. Dotyczy to zarówno tych trzech dróg, jak i owych trzech torów w ramach pierwszej drogi (podającego konfliktowego, aktywizującego bezkonfliktowego i aktywizującego konfliktowego).

Przyczyna konstatowanej zbieżności tkwi prawdopodobnie w tym, że nasze tezy, choć ukazane w odniesieniu do jednej wybranej postawy, kształtowanej u dzieci, mają charakter bardzo ogólny i oczywisty, podczas gdy wspomniane prace relacjonują badania nad szczegółowymi psychologicznymi mechanizmami rozwoju i urabiania postaw, rozpatrywanymi w dodatku laboratoryjnie.

Niemniej, mimo uniwersalności wyodrębnionych przez nas makrosposobów formowania postawy tolerancji, między jej rozwijaniem u dzieci a u dorosłych zachodzą istotne różnice. Wyrastają one z dwóch cech osobowościowych człowieka dorosłego, a to ze zdobytej przezeń wiedzy w połączeniu z doświadczeniem życiowym oraz z postaw już ukształtowanych a wynikających z tegoż doświadczenia. Ponadto różnice te biorą się z odrębności relacji między osobą (osobami) pragnącą oddziaływać a osobą (osobami) poddawaną wpływowi (obie strony są dorosłe, choć obdarzane zróżnicowaną dozą zaufania bądź aprobaty), a — po drugie — z

odmiennych, aniżeli w szkole, warunków oddziaływania. Chodzi tu o wielostrumieniowość wpływów i mniejszy zazwyczaj wymiar czasu oddziaływania aż po incydentalność włącznie.

W związku ze wskazanymi ostatnio warunkami wyjątkowej wagi nabierają dwa czynniki postawotwórcze, które działają szczególnie na sferę emocjonalną człowieka dorosłego. Są nimi wpływ mas mediów na czele z telewizją oraz różnej trwałości i siły powiązania danej osoby z określonymi grupami społecznymi formalnymi i nieformalnymi — rodzinnymi, zawodowymi, towarzyskimi, wyznaniowymi, politycznymi, kulturalnymi, hobbistycznymi itp.

Zarówno media, jak i te więzi wpływają silnie a zarazem nierzadko destrukcyjnie na warstwę emocjonalną właśnie w obszarze doniosłym dla uprawy tolerancji względnie — przeciwnie — nietolerancji. Dlatego, aby wzmocnić pozycję tolerancji lub ją w ogóle wywalczyć, trzeba stale pamiętać o uruchamianiu owych trzech dróg i trzech torów, a także o pożytkach płynących z ich łączenia. Jednocześnie musimy być świadomi tego, że w odróżnieniu od postępowania nietolerancyjnych adwersarzy w gamie metod własnych, masońskich oddziaływań rolę wiodącą należy wyznaczyć racjom rozumowym, a służebną wielostronnemu uaktywnianiu oraz promowaniu uczuć przychylnych ludziom. W naszej argumentacji powinniśmy także szerzej wykorzystywać zjawisko dysonansu poznawczego.

I jeszcze jedno. Pamiętajmy, że szczególnie ważnym terenem a zarazem bronią w walce z nietolerancją jest kultura łącznie ze sztuką.

Opracował: Janusz Baranowski - Tatar Polski, twórca Solidarności, potomek Powstańców Styczniowych, Legionistów, Generałów, Harcerzy, Szarych Szeregów, Żołnierzy Wyklętych