

Kosyrz, Zdzisław

Nauczyciel wobec problemu tolerancji

Mazowieckie Studia Humanistyczne 4/1, 5-17

1998

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych oraz w kolekcji mazowieckich czasopism regionalnych mazowsze.hist.pl.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

NAUCZYCIEL WOBEC PROBLEMU TOLERANCJI

Podjęty temat można ujmować szeroko, z uwzględnieniem aspektów filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych, etycznych, ale także pedagogicznych. Wielość możliwych płaszczyzn rozważań wskazuje niewątpliwie na doniosłość teoretyczną i praktyczną omawianej problematyki. Tak szeroki zakres rozważań zapewne płodny i konieczny, lecz nie zawsze ułatwiający refleksję nad przedmiotem, który został zakreślony w tytule niniejszego opracowania. Po to, aby zrozumieć sens tolerancji w procesie nauczania i wychowania, trzeba obok ogólnej definicji tolerancji, co czynię w dalszej kolejności, umieć skłonić siebie i innych do refleksji i dyskusji nad pytaniami: 1) W jaki sposób w sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, a także pozaszkolnych okazywać tolerancję? 2) Co rzeczywiście uniemożliwia kształtowanie osobowości świadomie dążącej do wolności myśli, dialogu z sobą i innymi? 3) Dlaczego powszechnie akceptowane wartości ogólnoludzkie (dobro, piękno, prawda, solidarność, wolność itp.) są z trudem realizowane i bardzo często pomijane w zachowaniach codziennych? 4) Dlaczego nie zawsze potrafimy wpływać na tolerancję w środowisku szkolnym (dlaczego narastają różne formy przemocy)? 5) Jakie są granice tolerancji w środowisku szkolnym? 6) Dlaczego na skali: tolerancja – nietolerancja jednostka chętnie uczy się nietolerancji? 7) Jakie sytuacje wychowawczo-dydaktyczne sprzyjają kształtowaniu postawy otwartej?

Pytań jest wiele, zwłaszcza że nie zawsze potrafimy sprawiedliwie godzić interesy jednostki i grup społecznych z dobrem ogólnym, monolog z dialogiem, wymagalność z permissyvizmem. W takich sytuacjach bardzo często jesteśmy skazani z jednej strony na intuicję, z drugiej zaś na chęć analizy całościowej, nawet jeśli przyjdzie nam zrezygnować z wymogu doskonałości. Całość rozważań i tych ogólnych, i tych *stricte* „przyziemnych”, komplikuje skrajnie przeciwny charakter tolerancji i nietolerancji; oba te zjawiska nie zawsze są przez nas należycie uświadomione, ponadto nie zawsze są poddawane próbie obiektywnej analizy i wartościowania.

„Po doświadczeniach minionych epok – pisze ks. prof. dr hab. Zachariasz Łyko – największą potrzebą naszych czasów jest konieczność dalszego pogłębiania refleksji nad ideą tolerancji, zwłaszcza w jej ujęciach maksymalistycznych, oraz nad sposobami jej praktycznej realizacji jako czynnika kreatywnego współżycia ludzkiego i elementu *sine qua non* cywilizowanego postępu w tworzeniu polskości, europejskości i uniwersalizmu”¹.

Syndrom tolerancji

Zainteresowanie problematyką tolerancji zwłaszcza w obecnych warunkach dokonujących się przemian w Polsce i w Europie, a także na świecie, nie jest wynikiem ani czystej spekulacji teoretycznej, ani też dyskusji akademickich. Każdy bowiem, kto aktywnie uczestniczy w życiu społecznym, w tej liczbie również w oświacie, spotyka się z szeroko rozumianą tolerancją. Nas interesuje postawa nauczyciela wobec tolerancji, a więc ta osoba, która ma istotny wpływ nie tylko na kształtowanie osobowości wychowanka, ale także na jakość tolerancji w realiach polskich. Nowy ład życia społecznego, preferujący dialog, tolerancję, wolność, otwartość, podmiotowość grupy i jednostki ogarnia również szkołę, a więc to środowisko, które powinno stanowić istotne ogniwo społeczeństwa wychowującego. Szkoła jest nadal niezbędnym elementem trwania struktur życia społecznego. W szkole aktualizuje się proces uspołecznienia przez wiele lat, tu również odbywa się w pewnym sensie wychowanie naturalne (wychowanie dzieci przez dzieci), co może prowadzić do barbaryzacji stosunków międzyludzkich. Warto zatem w dużym skrócie wyjaśnić istotę tolerancji.

W mowie potocznej tolerancja, to tyle co znoszenie, to wypróbowany sposób współżycia jednostek w łonie tej samej grupy lub tego samego społeczeństwa, jednostek bardzo często różniących się pod względem światopoglądu, względnie zasadniczych tez politycznych². Jako zjawisko społeczne i psychologiczne zmienia się i nie ma charakteru statycznego. Przykładem owych zmian mogą być kraje Europy Środkowej i Wschodniej, ale także postawy konkretnych jednostek; dzieje się tak dlatego, albowiem inne są czynniki różnicujące społeczny i psychologiczny aspekt tolerancji. W pierwszym przypadku mamy na uwadze przemiany wiążące się np. z ustrojem demokracji parlamentarnej, z przestrzeganiem Europejskiej Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności³. Preferując tę grupę czynników zarówno państwo, jak i szeroko rozumiane społeczeństwo

¹ Cyt. za B. Karolczuk-Biernacką, w: *Tolerancja*, Warszawa 1992.

² Zbliżoną interpretację tego pojęcia podaje J. Bocheński w książce pt. *Sto zabobonów*, Kraków 1992, s. 132–133.

³ Interesujące rozważania m.in. z tego zakresu znajdzie Czytelnik w opracowaniu Bronisława Ratusia pt. *Edukacja w okresie reform ustrojowych*, Zielona Góra 1996, s. 48–55. Etymo-

skłonne jest przyznawać większy zakres swobody dla idei i poglądów niż dla zachowań jednostkowych. Najogólniej można stwierdzić, że czynniki różnicujące społeczny aspekt tolerancji „czuwają” jak gdyby nad prawidłowością procesów oddziaływań programowo-wychowawczych i to zarówno w ujęciu minimalistycznym, jak i maksymalistycznym (generalizacja działań wspólnych, dialogowych, wydobywanie wartości pozytywnych, rozciąganie ich na reprezentujące je osobowości, należne poszanowanie odrębności ideowych i światopoglądowych, kierowanie się miłością bliźniego)⁴. Przyjmując za cytowanym autorem tezy (klasyfikacje) jako klarowne nie tylko w sensie semantycznym, pragnę zaznaczyć, że tolerancja w rozumieniu minimalistycznym nie zawsze musi oznaczać stan nieakceptacji cudzych poglądów, względnie nietolerancję. Zarówno tolerancja w ujęciu maksymalistycznym, jak i minimalistycznym wymaga kultury ogólnej, politycznej i osobistej, stwierdzone zaś różnice między nimi dotyczą zasięgu, siły i kontekstu tolerancji. W jednym i drugim przypadku (zarówno minimalistyczne, jak i maksymalistyczne rozumienie tolerancji) występują postawy racjonalistyczne, poznawcze i emocjonalne, jednak ich zakres, siła kulturotwórcza i osobotwórcza może być i na pewno jest inna.

Omawiany problem wiąże się także z tym, co Antonina Kłoskowska nazwała uniwersum kulturowym; dotyczy nie tylko wiedzy, ale i zachowania się w różnych sytuacjach. Proces minimalizacji tolerancji pogłębia się najczęściej wówczas, gdy rozbicie wspomnianego uniwersum kulturowego dotyczy naszej wiedzy, hierarchii wartości i wzorów zachowań, także tolerancyjnych.

Do narastania tych tendencji minimalistycznych (tolerujemy np. przemoc w szkole, nie tworzymy wzorców alternatywnych wobec wzorów negatywnych, tolerowanie nudy, która bardzo często prowadzi do „tanich wrażeń” typu: nieformalny obyczaj szkolny, „fala”, różnego rodzaju „chrzty” itp.) przyczyniają się niestety nauczyciele. Wiele wzorów jest również importowanych.

Kryzys tożsamości systemu, jaki obecnie przeżywamy, uświadamia nie tylko historyczny wymiar czasu, który dzieli nas od pożądanego (utopijnego) ładu społecznego, lecz wskazuje także na potrzebę gruntownej oceny dominującego paradygmatu dydaktyczno-wychowawczego, na konieczność polemiki z różnego rodzaju mitami, jakie narosły wokół szkoły, pedagogiki, wychowania, nauczania i samowychowania. Szkołę traktuje się jako instytucję, w której narzuca się zuniformizowaną wiedzę, kulturę, język. Nauczyciele akceptują zastane struktury (system klasowo-lekcyjny, dominujący system myślenia, nakazy, zakazy) jako wartości oczywiste, nie mające alternatywy lub alternatywy korzystniejszej.

logicznie wyraz „tolerancja” pochodzi z języka łacińskiego od czasownika *tolerancia* i oznacza: znoszenie, wytrzymywanie, pobłażanie, okazywanie cierpliwości i wyrozumiałości.

⁴ Ks. prof. dr hab. Z. Łyko, *Tolerancja jako wartość i wyzwanie*, w: *Tolerancja*, Warszawa 1992, s. 15 i nn.

W ten sposób utrwała się jak gdyby błędne koło samowzmacniania tolerancji z nietolerancją. W szkole mamy więc do czynienia z ciągłym, ustawicznym, tzw. pedagogicznym zło-bytem⁵.

Wspomniałem, że obok czynników społecznych, tzw. normatywno-kulturowych, doniosłą rolę spełniają czynniki psychologiczne. Z omówieniem tych czynników zmagają się wielu autorów, i jak wydaje się bez większego powodzenia⁶. Z psychologicznego punktu widzenia można wyróżnić pewne odmiany tolerancji, przy czym każda z nich powinna dotyczyć przeżyć psychicznych w zależności od obiektu, którego dotyczy. Mając na uwadze wielość obiektów, a zarazem niejednorodność kryteriów wyróżniania tych obiektów, siłą rzeczy skazani jesteśmy na rozwiązania aprioryczne. Nie ma także obiektywnej miary siły tolerancji jednostki x w stosunku do samego siebie lub do y-ka. Wiemy ponadto, że jednostka x może być tolerancyjna, np. w sprawach religijnych, nie toleruje natomiast cwaniactwa, donosicielstwa itp. Zatem subiektywna interpretacja omawianych tu zagadnień pozostaje z jednej strony dalece zróżnicowana, z drugiej zaś – jedynie realna⁷. O przewadze stanowisk „subiektywnych” zaświadczają poglądy dotyczące np. granic tolerancji oraz różnic między tolerancją a nietolerancją, obojętnością, czy uprawnionym zaangażowaniem. „Granice te są nieostre i wymagają koniecznie indywidualizowania. Któż potrafi ocenić, w jakim momencie matka powinna zaniechać cierpliwej wyrozumiałości wobec kaprysów swego dziecka i zareagować napomnieniem lub kląpssem? Co będzie korzystniejsze wychowawczo, a co nieobojętne etycznie?”⁸.

Tolerancja w sensie psychologicznym to cecha nabywana w trakcie socjalizacji i wychowania, i w tym sensie głęboko prawdziwe jest stwierdzenie Jana Legowicza, że „Tolerancja to swoista w swych założeniach i odniesieniach postawa ludzka, która będąc szczególną wartością samą dla siebie, jest dlatego w życiu ludzkim tak pożądana, gdyż jeśli nie jedynie, to głównie, dzięki niej można wszędzie żyć zgodnie i szczęśliwie”⁹.

O tolerancji w sensie psychologicznym można zatem mówić, gdy po pierwsze – dostrzegamy ją podmiotowo, po drugie – gdy oceniamy ją na tle całego kompleksu postaw dotyczących jakiegoś fragmentu życia (wówczas uwzględniamy m.in. takie fakty rozwojowe, jak: dojrzewanie moralne i społeczne, zmianę wartości i ideałów itp.), po trzecie – gdy „subiektywna rzeczywistość” jest swoistą

⁵ Zob. Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Warszawa 1992, s. 121 i nn.

⁶ Por. C. Matuszewicz, *Psychologiczne problemy tolerancji*, w: *Edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.

⁷ Stanowisko takie przyjmuje C. Matuszewicz, ustalając sześciostopniową skalę siły tolerancji w dymensji tolerancja – nietolerancja, *ibidem*, s. 280.

⁸ T. Pilch, *Polska nietolerancja. Ustalenia pojęciowe i metodologiczne*, w: *Tolerancja (...)*, s. 39.

⁹ Cyt. za: T. Pilch, *op. cit.*, s. 42.

mieszanią myślenia racjonalnego, przesądów, stereotypów. Najogólniej można przyjąć, że psychologiczna interpretacja tolerancji wskazuje na to, iż nie ma ludzi całkowicie tolerancyjnych, lecz są ludzie ukształtowani do pewnych form zachowań tolerancyjnych. Z tego punktu widzenia możemy wymienić tolerancję pozytywną, negatywną, indywidualną, zbiorową, systemową. Zagadnienie to omówię nieco szerzej w aspekcie występujących relacji: tolerancja – nietolerancja.

Złożoność relacji: tolerancja – nietolerancja

Z dotychczasowych rozważań wynika, że tolerancja to jest coś więcej niż tylko nasze przyzwolenie lub godzenie się na przykrości mimo przeświadczenia, iż można je usunąć. Rzeczą szczególnie ważną jest wartość tego, na co przyzwalamy i z tego punktu widzenia można przeciwstawiać tolerancji nietolerancję i odwrotnie, lub po prostu pojmować nietolerancję, jako tolerancję negatywną, zezwalającą na zachowania negatywne moralnie i społecznie złe, szkodliwe. Ten nieco uproszczony sposób relacji, jaka niewątpliwie zachodzi między tolerancją a nietolerancją, może jednak zamazywać przedmiot i zakres tolerancji. Jeżeli nawet przyjmiemy, że przedmiotem tolerancji powinny być: poglądy, przekonania i zachowania ludzkie, tolerowanie ich, mimo że są obiektywnie błędne i społecznie ocenione negatywnie, nie wyjaśnia w pełni naszego, subiektywnego stosunku do tych zjawisk, które powinny być ocenione w kategoriach zasadniczych pryncypiów moralnych. Są przecież czyny, których nie można tolerować (morderstwo, terroryzm, kanibalizm). Ale obok tego rodzaju czynów jest wiele innych, bardziej „łagodnych” (pijaństwo, narkomania), które także są złem i nie zawsze, i nie w każdych warunkach, mogą być uznawane za „dobro”.

W dotychczasowych rozważaniach przyjęliśmy, że trzeba i należy być bardziej tolerancyjnym w stosunku do ludzkich ideałów, ich poglądów, prawa do błędu w poszukiwaniach naukowych, w działalności twórczej, nieco inne natomiast wymagania „toleracyjności” należy stawiać przy ocenie postaw zdecydowanie negatywnych, skrajnie kratycznych (ludobójstwo, fanatyzm rasowy, klasowy, religijny). Myśl tę najdobitniej wyraża powiedzenie św. Augustyna „ludzi kochajcie, błędy potępiajcie”.

Z dotychczasowych analiz wynika, że jeżeli tolerancję rozumieć jako otwartość na odmienność, znoszenie, pobłażanie, względnie okazywanie cierpliwości, wyrozumiałości z konieczności lub jako presumpcję dodatnią, a nie z przychylnego nastawienia, to nietolerancja oznacza celowe, a zarazem długotrwałe tendencje do zachowań wrogich wobec przekonań innych (etnicznych, religijnych, obyczajowych).

Istotę tego zagadnienia stosunkowo dobrze mogą ilustrować rozważania dotyczące granic tolerancji – nietolerancji. W sensie potocznym każda elimina-

cja nietolerancji jest swoistą próbą przywracania tolerancji. Wiadomo również, że nietolerancję, zwłaszcza w ujęciach ostrych (maksymalistycznych) jest łatwiej spostrzegać, doświadczać, opisać. Ale czy zawsze tak jest? Pytanie nie ma charakteru retorycznego, jeśli odrzucimy tezę, że każde społeczeństwo, każdą większą grupę można „poznać” według ich przynależności religijnej, etnicznej, narodowej i jeżeli według tej samej zasady będziemy oceniać „dostrzegany” etnocentryzm, antysemityzm, autorytaryzm, fanatyzm, ksenofobię itp. Zasadzie tej przeczą opinie i poglądy w wielu kwestiach. Według jednych Polska już jest demokratycznym państwem, według innych – demokracja w naszym kraju idzie w złym kierunku. Nie podważając potrzeby tego rodzaju badań, popartych zresztą stale aktualizowanymi wynikami wielu sondaży opinii społecznej – nie można zapominać, że człowiek nie zawsze mieści się w schematach dla niego przygotowanych (nie tylko ideologicznych, lecz badawczych również). Tolerancja, podobnie jak demokracja nie mogą być „rozdawane”, a tym bardziej „zagarniane”. Te i podobne wartości muszą być przede wszystkim akceptowane, należy zatem poznać granice tolerancji, ale tej, która oczyszcza nas z odwetu (nietolerancji); nie ma nic groźnego niż choroba na odwet. „Ona zatruwa życie i może wtrącić w obłąd”¹⁰.

Do granic tak pojętej tolerancji powinny należeć:

- prawo do nieprzekraczania granic społeczeństwa praworządnego,
- porządek obyczajowo-etniczny (przestrzeń kulturalno-historyczna danego społeczeństwa, narodu, regionu),
- subiektywne poczucie zbiorowego komfortu współpracy w sferze stosunków międzyludzkich.

Hipotetycznie określone granice tolerancji pozwalają przyjąć, że granicami przeciwstawnymi (granice nietolerancji) mają być: unikanie i wzajemne zwalczanie w życiu zbiorowym (np. konflikty między Bośniakami i Serbami, Turkami i Grekami na Cyprze, szyitami i sunnitami na Bliskim Wschodzie itp.), poczucie dyskomfortu w relacjach interpersonalnych; agresywna rywalizacja; dominacja stereotypów i uprzedzeń – jako wygodne „dziedziczenie” myślenia i działania schematycznego; szukania kozła ofiarnego; dyspozycje psychiczne warunkowane cechami osobowymi¹¹.

Te i inne przykłady świadczą o tym, że granice tolerancji i nietolerancji stanowią granice dymensji, jak gdyby „milowe” punkty zakreślające tereny omawianego tu zjawiska i działania.

Tak określone granice tolerancji i nietolerancji wskazują na określoną przestrzeń kulturową oraz różnice w zależności od obiektu, którego dotyczą. Dzieje się tak dlatego, ponieważ antynomia tolerancji i nietolerancji powtarza się

¹⁰ Por. J. Tischner, *Nieszcześnie dar wolności*, Kraków 1993, s. 113.

¹¹ Por. m.in. T. Pilch, *op. cit.*, s. 43–44 i nn.

w każdych warunkach historycznych, przyjmując inne oblicze, inny kształt, inną interpretację.

Najogólniej trzeba chyba zgodzić się, że tolerancja pozwala utrzymywać stosunki społeczne oparte na równości praw oraz poszanowania każdego członka społeczeństwa, grupy, eliminując frustracje, konflikty i napięcia. Natomiast nietolerancja najczęściej prowadzi do stagnacji i unifikacji, do wyobcowania (alienacji) i poczucia narastającej agresji, zaś w wymiarze społecznym do ograniczenia rozwoju kulturowego i moralnego.

Wprowadzenie w życie tolerancji nie należy do spraw łatwych i prostych. Zadania tego nie może się pozbyć nauczyciel-wychowawca. Niewątpliwie powinny mu w tym walnie pomóc: ogólna wiedza z tego zakresu, ale także znajomość zasad, jako zespół norm określających, co robić, a czego nie robić wcielając w życie tolerancję.

Zasady wdrażania tolerancji

Zasada równouprawnienia w stosunkach międzyludzkich

Zasada ta wynika z tolerancji publicznej i to zarówno w odniesieniu do spraw politycznych, religijnych, jak i wobec pozostałych praw obywatelskich. Pierwszy artykuł Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela uchwalony przez Stany Generalne w 1789 r. we Francji brzmiał: „Ludzie rodzą się i pozostają wolni i równi w prawach”. Zasada ta została powtórzona przez Narody Zjednoczone w 1948 r. w Nowym Jorku. Artykuł 1 tej deklaracji wskazuje: „Wszyscy ludzie rodzą się wolni i równi pod względem swej godności i swych praw. Są oni obdarzeni rozumem i sumieniem i powinni postępować wobec innych w duchu braterstwa”.

Przestrzeganie tej zasady wymaga umiejętności stanowczego działania, a zarazem doradzania. Wskazywanie na stanowczość może sugerować działanie zdecydowane, a więc takie, które przeczy ogólnie rozumianej tolerancyjności. Otóż tak nie jest. Wielu nauczycielom brak stanowczości utrudnia przestrzeganie podstawowych treści zawartych w cytowanych wyżej deklaracjach. Utrudnienie to polega na tym, że ludzie często odpowiadają na konfrontację, np. światopoglądową reakcjami negatywnymi. Wówczas rozpoczynają się spory. W takich sytuacjach nauczyciel powinien zdobyć się na odwagę i zająć stanowisko zgodne z duchem owych deklaracji. Unikanie stanowiska w takich wypadkach nie oznacza, że nabrzmiałe problemy znikają, więcej sami nauczyciele cierpią w cichej udreće lub podtrzymują pretensje do osoby stwarzającej problem. Tolerowanie niesprawiedliwych stosunków często kończy się porażką, a tego nie lubi żadna ze stron. Ważny tu jest również język, którego używamy. Bardzo często jest to język pełen gróźb, sądów, morałów, protekcjonizmu, sarkazmu; język taki

rani poczucie godności własnej lub cudzej, stwarza blokadę komunikacji interpersonalnej. Takim językiem nie rozwiązujemy żadnych problemów, ponieważ najczęściej wywołujemy opór zamiast otwartość wobec proponowanej zmiany.

Również nadmiar kodów „ja” lub „ty” nie prowadzi do pożądanej zmiany postaw lub poglądów: „Jestem rozczarowany”, „Nienawidzę, gdy mi ktoś przezywa”. Także komunikaty „ty” (ty jesteś taki, a taki...) również nie odnoszą skutków. W jednym i drugim przypadku najprawdopodobniej dzieje się tak dlatego, albowiem większość z nas nie lubi wywyższania się („ja”) lub pouczenia, co i jak mamy robić („ty”)¹². Wolimy sami inicjować zmianę, nie lubimy pośredników zwłaszcza zbiurokratyzowanych, narzucających swoje racje, lub po prostu indoktrynujących zawsze i niemal w każdych sytuacjach. „Myślenie, bez którego nie ma dialogu, nie wyplątało się jeszcze spod przewagi uczuć”¹³.

Zasada unikania przemocy

W dotychczasowych analizach stwierdziłem, że żywy, racjonalnie myślący człowiek nie mieści się w schematach dla niego przygotowanych. Historia rodu ludzkiego dowiodła, że prawie każda odmiana *homo* rozsadała je. Człowiek jako gatunek, ale także jako jednostka ma prawo posiadania siebie (aby dopiero później mógł poświęcić się dla innych). Podstawowym elementem procesu absorpcji „zła w dobro” jest jednostka ludzka, jej świat wartości, zainteresowania, nawyki i umiejętności, jej postawy moralne, skłonności do dobra i zła. Aby zatem zrozumieć wpływ wychowania na kształtowanie określonych postaw i poglądów jednostki, trzeba zrozumieć dynamikę psychospołecznych procesów dokonujących się wewnątrz jednostki, należy dostrzegać ją w kontekście kultury, która ją kształtuje – człowiek jest bowiem funkcją ewolucji biologicznej i kulturowej.

Potrzeba przestrzegania tej zasady wynika również z tego, że współczesny człowiek uwolniony od prymitywnych (pierwotnych) form przymusu, które zapewniło mu określone minimum bezpieczeństwa, ogarniało go zarazem – nie uzyskał jeszcze takiej wolności edukacyjnej i swobody działania osobotwórczego, aby w pełni urzeczywistnić wszystkie pozytywne odmiany indywidualnego „ja”.

Współczesna kultura, mimo że przyniosła jednostce ludzkiej podmiotową niezależność i możliwość działania racjonalnego, uczyniła ją w dużym stopniu bezsilną wobec występujących nadal zagrożeń i determinizmów. Owa bezsilność jest w wielu wypadkach nie do zniesienia i dlatego człowiek ma do wyboru albo akceptację tego, co jest, albo dążenie do działań humanistycznych lub – jak pisze Erich Fromm – ucieczkę od wolności.

¹² Por. T. Gordon, *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*, Warszawa 1966, s. 103 i nn.

¹³ J. Tischner, *op. cit.*, s. 56.

Nauczyciel mający świadomość tych faktów i zjawisk powinien eliminować z życia przemoc fizyczną, psychiczną i strukturalną. Wszystkie jej odmiany zniewalają umysł wychowanka, wtlaczając go w objęcia różnych fundamentalizmów, a więc tych działań, które radykalnie nie tylko zaprzeczają, lecz wręcz urągają tolerancji. Przykładem takiego fundamentalizmu może być chęć narzucenia jedności poprzez przekreślanie różnic, odmienności. Każdy fundamentalizm jest negacją pluralizmu i tolerancji, łączy się bowiem z posiadaniem władzy nad systemem myślenia i działania człowieka, a więc używaniem przemocy głównie psychicznej i moralnej¹⁴.

Zasada empatycznego słuchania

Nauczyciel ma stosunkowo dużo okazji, żeby wykorzystywać swoje umiejętności słuchania. W tym zawodzie uznanie można zdobywać nie tylko przez pracę czysto dydaktyczną. Istota omawianego tu słuchania polega na zachęcaniu do mówienia o sobie i swoich uczuciach, nastrojach. Aktywne słuchanie pomaga wychowankom uzewnętrznić się, nade wszystko zaś rozwiązywać problemy. Umiejętne rozwiązywanie problemów, m.in. poprzez zapisywanie omawianych kwestii, nie tylko zwalnia tempo napięć emocjonalnych, pośrednio skłania mówiących do bardziej precyzyjnego wypowiedzania swoich sądów i wniosków. Końcowe wypowiedzi i oceny nauczyciela nie zawsze muszą być pozytywne, ułożone, ale sam fakt, że wychowankowie zostali spokojnie i z uwagą wysłuchani, ma swoje znaczenie. Przede wszystkim nauczyciel nie blokuje przepływu komunikacji i nie traci szansy na udzielenie pomocy wychowankom. Aktywne słuchanie stwarza okazję do znacznych ulepszeń w wykonywaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej; wychowankowi nieśmiałemu pozwala się wypowiedzieć; zbyt wiele wymagającym, często ponad ich rzeczywiste potrzeby i intelektualne możliwości uzmysłowić potrzebę pokory, a nade wszystko stosowania samooceny, nawet samokrytyki. Nierealistyczne wymagania jednych mogą zachęcać do oceny i ponownego wartościowania drugich – kolegów z klasy, grupy. Reakcje aktywnego słuchania udzielają się wszystkim uczestnikom spotkania. Nauczyciel w takich sytuacjach ma także możliwość wskazać na dokładność i trafność wypowiedzi, kto ma rację, a kto nie, kto się rozwija, a kto opóźnia. Potrzeba dobrej opinii u innych jest silniejsza niż na ogół sądzimy. Aktywne słuchanie przyczynia się zatem do swobodnego rozwoju wychowanków, pomaga bowiem zaspokoić ich potrzebę szacunku dla siebie samych i innych. Zaspokajanie podstawowych potrzeb wychowanków poprzez empatyczne słuchanie jest istotną częścią tego, co czyni nauczyciela wychowawczo skutecznym.

¹⁴ Szerzej problematykę tę omawiam w książce pt. *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1997 (rozdział VI – *Wychowawca wobec przemocy*, s. 147–163).

Zasada przekształcania konfliktu we współpracę

Przestrzeganie tej zasady ma usprawnić proces nauczania i wychowania, albowiem sytuacje, w których uczestniczy nauczyciel są „nasycone” różnego rodzaju konfliktami. Reguły życia bezlitośnie rozwiewają jakieś idealne wyobrażenia czy założenia o bezkonfliktowej egzystencji wychowawców i wychowanków. Bardzo często sądzi się też, że konflikty są czymś złym i chorobliwym, iż należy ich za wszelką cenę unikać i że dobre kontakty międzyludzkie to takie, które nie są „trapiące” konfliktami. Taki sposób myślenia doprowadza do ukrywania konfliktów przed sobą i otoczeniem.

Konflikt, niezależnie od tego, czy jest zderzeniem co najmniej dwóch różnokierunkowych dążeń, zwykle wywołuje dodatkowe napięcie emocjonalne, rozdrażnienie, działania na zasadzie prób i błędów, stereotypowe zachowanie się. Bardzo często zdradzamy w takich sytuacjach brak racjonalnych przesłanek rozwiązywania konfliktów. Dlatego pokonywanie konfliktów powstałych na tle deformacji kontaktów interpersonalnych należy dostrzegać na tle uwarunkowań psychopedagogicznych.

Szukanie sposobów rozwiązywania konfliktów nie wymaga władzy, ale twórczego myślenia i spolegliwego działania. Różne bywają konflikty, i różne wywołują je czynniki. Ponadto łatwiej określić je pojęciowo, trudniej osiągnąć biegłość w ich stosowaniu; poza tym przewycięzanie konfliktów lub sytuacji konfliktowych zabiera często więcej czasu niż nauczanie lub przewycięzanie niepowodzeń dydaktycznych. Warto także wiedzieć, że niektóre trudności w kontaktach międzypersonalnych nie są konfliktami. Niektóre z nich wynikają nie ze społecznych dążeń do realizowanych celów, lecz z różnic indywidualnych między uczestnikami w takich sprawach, jak np. sposób organizacji czasu wolnego, zaangażowania i aktywności życiowej, zainteresowań, temperamentu. Umiejętność rozwiązywania tego rodzaju problemów, a nie konfliktów, powinna sprzyjać kontaktom wzajemnym. Zrozumienie ich, ale także tolerancja jest dowodem umiejętności współżycia.

Zazwyczaj występują trzy rodzaje konfliktów. Pierwszy – musimy wybrać jeden cel (wartość) spośród kilku jednakowo dla nas ważnych. Drugi – cel ma dwie strony, pozytywną (przyciągającą) i negatywną (odpychającą). Trzeci – dwa cele, obydwa mające ujemną wartość. Dobrze ilustruje taką sytuację powiedzenie o znalezieniu się „między młotem a kowadłem”¹⁵.

Pokazywanie tych i podobnych konfliktów wymaga więc od nauczyciela stosowania takich metod i środków, które prowadzą do efektów w miarę możliwości bez porażek. Ten rodzaj działań nie należy do łatwych, dlatego być nauczycielem-wychowawcą jest tak często trudne, wyczerpujące i przynoszące wiele

¹⁵ Por. S. Gerstmann, *Uczucia w naszym życiu*, Warszawa 1963, s. 120–123.

rozczarowań mimo posiadanej wiedzy, mimo stosowania mieszanych stylów kierowania i oceniania. Dlatego ma rację Thomas Gordon, gdy wskazuje na zweryfikowaną przez siebie metodę działania bez porażek. „Badanie naukowe wykazało, że największą skuteczność osiągają ci liderzy, których podwładni (członkowie grupy) czują, że ich potrzeby są zaspokajane, a sami ludzie czują, że ich własnym potrzebom wychodzi się naprzeciw; niektórzy nazywają to sprawiedliwą wymianą społeczną”¹⁶. Zdaniem Gordona metoda bez porażek jest specjalnym zastosowaniem procesu rozwiązywania problemów w celu usunięcia konfliktów między ludźmi¹⁷.

W omawianej kwestii autor wychodzi z teorii potrzeb, mniemając, że ich zaspokojenie stanowi najskuteczniejszą drogę do przewyciężania konfliktów. Również pedagogika resocjalizacyjna wychodzi z podobnych założeń sądząc, że jednostka nie mogąc „normalnie” zaspokajać swoich potrzeb, ucieka się do działań dewiacyjnych, a więc do działań zageszczonych frustracją, agresją, konfliktami. Dostrzegając jednostronność takich ujęć i przesłanek, na pewno trzeba się zgodzić z autorem, że metoda bez porażek, preferująca rozwiązywanie sytuacji konfliktowych z pozycji „my” („my mamy problem”), a nie z pozycji „ja” („ja” mam problem z tobą), daje stosunkowo szybkie i efektywne rezultaty psychopedagogiczne.

Zasada działania i myślenia abarietycznego w szkole

Poszukując sposobów działania tolerancyjnego w środowisku szkolnym nie można pominąć różnego rodzaju barier, zwłaszcza typu psychicznego, które w mniemaniu wielu występują u innych, a nie u mnie. Lekceważenie ich utrudnia obiektywne, nade wszystko zaś racjonalne widzenie wielu zjawisk i procesów dydaktyczno-wychowawczych. Ciekawych i kształcących rozważań z tego zakresu dostarcza Witold Dobrołowicz w książce *Psychika i bariery*¹⁸. W pracy tej roboczo posługuje się autor pojęciem „barierologia” (nauka o barierach) oraz technikami ich przewyciężania, czyli abarietyką. Wspominam o zawartych w książce sugestiach dlatego, ponieważ widzę ścisły związek między dotychczasowymi analizami a wieloma barierami, z którymi spotyka się nauczyciel poszukujący własnych, a zarazem innowacyjnych rozwiązań również w sferze normatywno-kulturowej. Dotykamy tu poważnego dylematu, albowiem tolerancja będąca funkcją wiedzy, kultury i cech osobowych, nie jest jedynie odwzorowaniem tego, co jest rezultatem dotychczasowej socjalizacji i edukacji. Warto więc „przyjrzeć” się tym zjawiskom, które wskazują na to, że w pracy dydaktyczno-wychowawczej występuje wiele zjawisk utrudniających działanie i myślenie tolerancyjne.

¹⁶ T. Gordon, *op. cit.*, s. 11.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ W. Dobrołowicz, *Psychika i bariery*, Warszawa 1993.

Do przyczyn tych niewątpliwie należą różnego rodzaju stereotypy, słaba identyfikacja ze środowiskiem szkolnym (brak tego rodzaju identyfikacji utrudnia otwarcie się), sztywność wyobraźni i myślenia, niewiara we własne i środowiska możliwości (dyrekcji, kuratorium, a nawet ministerstwa), kompleksy będące często rezultatem negatywnej selekcji, kryzysy związane z brakiem konsekwentnych reform. Z powodu tych i podobnych utrudnień, (barier) nie zawsze należy się wykorzystywać możliwości nauczyciela i najbliższego środowiska (wiedza, umiejętności, infrastruktura dydaktyczna, środki finansowe). Tych i podobnych utrudnień jest wiele, dlatego w swej istocie są to bariery natury organizacyjno-dydaktycznej, psychicznej, technicznej i materialnej, albo przedmiotowe i podmiotowe. Hipotetycznie można założyć, że najsilniej utrudniają racjonalne działania tolerancyjne bariery typu podmiotowego, mające swoje podstawowe źródło w osobowości wychowawcy i wychowanków. Ten rodzaj barier ma stosunkowo szeroki zakres, może bowiem obejmować swoim zasięgiem bariery percepcyjne (przeszkody w dostrzeganiu problemów), umysłowe (wyobrażenia, myślenie), głupotę (beznadziejni utopiści)¹⁹, sposoby myślenia („Tam, gdzie wszyscy myślą podobnie, nikt nie myśli wiele” – Walter Lippmann), język (słowem można zabić, zniewolić, są słowa, które za wcześniej wcielają się w mowę), bariery emocjonalno-motywacyjne (ośmieszanie, fantazjowanie, utrata humoru, realnego poczucia rzeczywistości itp.).

Osobowość spętana barierami siłą rzeczy rzadko zdobywa się na tolerancyjność, bowiem najczęściej brakuje jej odwagi cywilnej, by przeciwstawić się konformizmowi, egocentryzmowi swojemu lub cudzemu. Dlatego nauczyciel umiejący i chcący przestrzegać zasady tolerancyjności powinien charakteryzować się postawą abarietyczną. Przede wszystkim powinien wiedzieć, że do celu prowadzi wiele przemyślanych i dobrze przygotowanych sposobów. Aby działalność tolerancyjna była efektywna, nie może także być przesadnie konwergencyjna. Prawdziwy sukces działań tolerancyjnych jest wynikiem wielostronnego współdziałania i współpracy, która może wyrażać się w tak zwanym efekcie synergetycznym. Pokonywanie barier szkolnych wymaga także ciągłego doskonalenia się, inwestowania w siebie. Kończąc można najogólniej przyjąć, że postawa abarietyczna w środowisku szkolnym nie może odznaczać się makiawelizmem, działaniem jednostronnie kratycznym.

¹⁹ Na temat głupoty wypowiadało się wielu, np. M. Wańkiewicz, C. K. Norwid, G. B. Shaw, który ostrzegał, że „ludzkości grozi niedobór wody i nadmiar idiotów”. Dzieli również głupców m.in. na przeuczonych, dowcipkujących, zarozumiałych, ciągle sprzeciwiających się.

Konkluzje

Z dotychczasowych analiz wynika, że dylemat tolerancji nie jest tylko kategorią pojęciową, lecz twardą realnością procesu dydaktyczno-wychowawczego. Tolerancja edukacyjna dopuszcza do głosu wielość światopoglądów, ich przeciwstawne racje, odmienny sposób myślenia, odczuwania, interpretowania, jest wyrazem zgody na równouprawnienie odmiennych metod poznawczych. Jest tak dlatego, albowiem pedagogiczna pochwała tolerancyjnej wizji procesu dydaktyczno-wychowawczego odwołuje się nie do jednej zmiennej niezależnej, a do dialogu i różnych wartości, jako niezbędnych przesłanek rozwoju i autokreacji zarówno wychowawcy, jak i wychowanka. Pochwała ta wiąże się także z określoną formą dystansu wobec dotychczasowej wiedzy o świecie, o różnych wzorcach jej poznawania, na rzecz postawy krytycznej, wątpliwej.

Tak rozumiana tolerancja pedagogiczna nie może oczywiście uwalniać nauczyciela od odpowiedzialności za realizację podstawowych celów wychowania i nauczania. Tolerując racje przeciwstawne, postawa nauczyciela nie może być nijaka, albowiem pochwała odmienności, dialogu, otwartości nie zawsze jest możliwa do pogodzenia z obowiązującymi celami edukacyjnymi. Zapewne są granice koegzystencji z tak szeroko rozumianą tolerancją. Jak granice te rozpoznać? O niektórych już pisałem, co nie oznacza, że dostępna wiedza z tego zakresu pozwala odpowiedzieć na wszystkie nurtujące nas pytania.

Prawdą jest również, że w obecnych warunkach tolerancja nie może być tylko luksusem intelektualno-wychowawczym, staje się bowiem gałęzią, na której siedzimy. Róbmy wszystko, aby ją rozsądnie wzmacniać, a nie podcinać.