

Maria Radwiłowiczowa, Ryszard Radwiłowicz

O kształtowaniu tolerancji

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (10-11), 145-155

2001

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.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Maria i Ryszard Radwiłowiczowie

O kształtowaniu tolerancji

Założenia wyjściowe

Dwa są powody, dla których spośród wielu ważnych pod względem wychowawczych postaw społeczno-moralnych wybraliśmy właśnie tę. Po pierwsze, wychowanie dla tolerancji nie doczekało się u nas dotąd wystarczającego opracowania metodycznego, a i odpowiednia literatura dziecięca przedstawia się stosunkowo ubogo. Po drugie zaś, w dobie gwałtownej transformacji ustrojowej i przeobrażeń społeczno-kulturowych szczególnej wagi wychowawczej nabiera problem przeciwstawiania się, wręcz walki z wszelkimi, jakże obecnymi objawami nietolerancji i agresji.

Inspirowani rozważaniami definicyjnymi I. Lazari-Pawłowskiej (patrz: tej autorki *Trzy pojęcia tolerancji*, [w:] „Studia Filozoficzne” nr 8 z 1984 r.), utrzymujemy, że tolerancja czy tolerancyjność jest postawą, a zarazem wartością niezmiernie istotną w życiu społecznym, zakłada ona bowiem poszanowanie innej, cudzej tożsamości. Wszakże, podobnie jak wiele od niej szersze pojęcie demokracji, jest dobrem, do którego trzeba dążyć, ale z drugiej strony wymaga nieodzownej ochrony tożsamości własnej, w przeciwnym razie może przerodzić się w uległość wobec cudzych poglądów i zachowań, niezgodnych z duchem tejsze tolerancji i demokracji.

Skoro zaś jest to pewien rodzaj postawy, to musimy się także umówić, jak zrozumieć postawę w ogóle. — To nabyty w wyniku dotychczasowych doświadczeń człowieka, jego względnie trwałe, nie zawsze uświadomiony, ale zawsze zabarwiony uczuciowo (dodatnie 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 wchodzi przede wszystkim uczucia, wyobrażenia, zainteresowania i sądy. 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 i wideo.

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
- organizację działań (zachowań).

Wyodrębnienie 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 w drodze wpływania na świadomość wychowanków, mimo iż przeważnie zdają sobie sprawę ze znikomej skuteczności takiego postępowania. Dotyczy to szczególnie kształtowania światopoglądu (będącego całościowym obrazem 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 występuje nie wyłącznie w jednostronnej relacji nauczyciel–uczeń, ale także w odniesieniach uczeń–nauczyciel oraz uczeń–uczeń;
- gdy pełni różnorodne funkcje, a więc nie tylko informuje, lecz również pomaga w widzeniu rzeczy ważnych, porównywaniu, klarowaniu pojęć i uogólnianiu;
- 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 to 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 przekonanie 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 samych uczniów do czynnego udziału w jego obronie.

Przypomnijmy, że wszystkie te trzy toru wyróżniliśmy w obrębie szerszej drogi kształtowania postaw poprzez oddziaływanie 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 ułatwią Czytelnikowi orientację w prezentowanym dalej materiale empirycznym. Najpierw niechaj to będzie spojrzenie samodzielnie, a następnie analiza dokonywana we współpracy z autorami artykułu. 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. Ekspozycja

W toku naszych wieloletnich badań zespołowych nad procesem dydaktycznym w klasach początkowych (por. M. i R. R., *Metoda zadaniowo-sytuacyjna w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, WSiP i M. i R. R., *Przekaz a problemowość*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 2/9 z 2000 r.) zebraliśmy między innymi w latach 1996–1997 sporo protokółów lekcji języka polskiego w klasie III. Mimo iż sprawozdania te pochodzą z okresu przed reformą dotyczącą integracji, są one nadal cenne, ponieważ nasze magistrantki posłużyły się na tych lekcjach tworzywem literackim wyraźnie nadającym się do kształtowania postawy tolerancji. Ponadto nie zapominajmy, że również w systemie integracji treści nauczania pozostają takie same. Na trzech wybranych tutaj przykładowo zajęciach wykorzystano baśń H.Ch. Andersena pt. *Brzydkie kaczątko*, a na dwóch innych czytanekę pt. *Zamknięte oczy* z podręcznika dla klasy III H. Dobrowolskiej *Podajmy sobie ręce*. Ważne jest przy tym, że na wszystkich pięciu lekcjach, które za chwilę ukážemy, wystąpiła problemowość.

Wzgląd na zwartość wywodów każe nam w tej ekspozycji materiału empirycznego wybrać drogę pośrednią między pełnym cytowaniem a skąpym omówieniem. Stąd też przytoczymy poniżej tylko charakterystyczne fragmenty protokółów kolejnych lekcji, poprzedzone oryginalnym nauczycielskim zapisem tematu oraz celu wychowawczego.

- a) Temat lekcji (prowadzonej przez U. Dziecioł): „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 H.Ch. Andersena *Brzydkie kaczątka*. 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 brawami 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 kaczątka?

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. Kozuchowską): „Ustalenie i zapisanie myśli przewodniej baśni H.Ch. Andersena *Brzydkie kaczątka*”.

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

Nauczyciel pokazuje ilustrację przedstawiającą kaczątka. — Co myślicie o wyglądzie kaczątka?

U — Myślę, że nie jest ono wcale brzydkie. Jest nawet ładne i miłe.

Inni uczniowie wyrażają podobny pogląd.

N — Dlaczego w takim razie kaczątka zyskało sobie przydomek „brzydkie”?

Uczniowie nie potrafią odpowiedzieć na to pytanie.

N — Czy kaczątka było podobne do zwierząt z podwórka?

U — Kaczątka nie było podobne do żadnego ze zwierząt.

N — Dlaczego tak myślicie?

U — Kaczątka miało inny wygląd, inaczej się zachowywało. Było inne i dlatego wszyscy myśleli, że jest brzydkie.

N — Czy to źle być innym?

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

U — Ja myślę, że nie, ale trzeba mieć dużo odwagi.

U — 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 inne podobne odpowiadanie 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 — Po rozwiązaniu rebusu dowiedcie się, co możemy powiedzieć ludziom, którym jest z różnych powodów źle w życiu.

PO



ZNÓW



Uczniowie odczytują hasło: „Po burzy znów świeci słońce”.

N — Dlaczego możemy tak powiedzieć?

U — W czasie burzy jest czasem strasznie, ale gdy minie, znów jest ładna pogoda. W życiu też tak może być: raz smutno, raz wesoło.

N — Co jeszcze możemy zrobić dla tych ludzi?

U — Możemy się z nimi zaprzyjaźnić!

N — Ułóżcie teraz kilka zdań z rozsypanki wyrazowej.

Uczniowie układają zdania. Słabsi uczniowie dostali każde zdanie napisane innym kolorem.

N — Odczytajcie ułożone zdania.

— Nie należy dokuczać innym ludziom, nawet jeżeli są inni niż my. Nie można się z nikogo wyśmiewać. Każdy człowiek ma jednakowe 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 wypowiedzania 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 kaczątko złe postacie?

- U — Dokuczały, szarpały, dziobały, szczypały i odpędzały.
- N — Jak łabędzie piskłę 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 z łabędziami, z dziećmi, i zastanówcie się, jaka jest myśl przewodnia tej baśni.
- U — Nie wolno prześladować nikogo 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 (przeprowadzonej 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, że 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 role Janka i Ryśka.
- Ustalono cztery grupy i dzieci szybko podzieliły się na równe grupy. Inszenizowanie kolejnych wydarzeń (od dwóch do pięciu) przy zastosowaniu różnych technik.
- Grupa I — teatrzyk żywego słowa
- Grupa II — teatrzyk kukiełkowy (lalki, lizaczki)
- Grupa III — stop-klatka
- Grupa IV — pantomima.
- N — Które wydarzenie przedstawione było dokładnie i zrozumiale?
- Dbamy o to, żeby nie było za dużo gestów i ruchów.
- U — Najlepiej wykonał przygodę Janka zespół II, który przedstawił teatrzyk kukiełkowy.
- 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, opowiedzieć, co my widzimy.
- U — Dzieci, które nie słyszą, dotykamy delikatnie i pokazujemy ręką tę rzecz.

e) Temat lekcji (prowadzonej przez D. Rydzewską): „Ustalenie najważniejszych wydarzeń w opowiadaniu *Zamknięte oczy*. Inscenizacja tych wydarzeń”.

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

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

.....

N — Zamknijcie jeszcze raz oczy. Wyobraźcie sobie, że jesteście tym razem w ciemnym lesie. Jest noc. Ojej, coś tu jest! Co 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 boi się, 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 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 biegly 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 widzieć to to samo, co nie wiedzieć?

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

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

N — Spróbujmy zorganizować taką małą inscenizację wybranego przez każdą grupę wydarzenia. Przydzielcie sobie w grupach role poszczególnych bohaterów.

.....

- N — Zastanówmy się na zakończenie, czego nas — oprócz nauki o języku — nauczyła dzisiejsza lekcja.
- U — Ja wiem, jak należy zachować się względem osób niepełnosprawnych.
- Nie wolno wątpić w czyjeś zdolności, nawet jeśli to osoba na przykład niewidząca czy głucha.
 - Nigdy nie wolno śmiać się z cudzego nieszczęścia.

3. Interpretacja (rozszerzona)

Jak na to wskazywaliśmy w naszym poprzednim artykule w „Nauczycielu i Szkole” (nr 2/9 z 2000 r.), pt. *Przekaz a problemowość*, niezawodnym zwierciadłem procesu dydaktycznego są zadania kierowane przez nauczyciela do uczniów (w postaci pytań i poleceń) oraz organizowane przezeń sytuacje zadaniowe. Dlatego podobną analizę zadaniową zastosowaliśmy również do oceny przebiegu lekcji poświęconych tolerancji. Tym razem posłużyliśmy się zestawem sześciu kryteriów. Były nimi: ogólność, problemowość, sprzeczność (konfliktowość), wpływ na uczucia, organizowanie działań oraz zgodność zadań z celami lekcji. Jednocześnie, stosując tę samą metodę rozbioru, lekcje te skonfrontowaliśmy z innymi pięcioma losowo wybranymi lekcjami języka polskiego w klasie III. Pominiemy tutaj drobniźgowe zestawienia tabelaryczne, a zreferujemy tylko wyniki tej analizy.

We wszystkich cytowanych wyżej lekcjach wystąpiły w sporym nasileniu zadania ogólne i średniej ogólności, a także problemowe i o dużym ładunku emocjonalnym. Pod tymi wszystkimi względami lekcje poświęcone tolerancji nie różnią się zasadniczo od pięciu lekcji wytypowanych losowo. Dotyczy to także stopnia zgodności z celami poznawczymi i kształcącymi. Natomiast lekcje przedstawione odbiegają od owych innych nie cytowanych znacznie wyższymi wskaźnikami zgodności zadań z celami wychowawczymi, o wiele częstszym występowaniem działań, a zwłaszcza znacznie wyraźniejszą obecnością elementu sprzeczności, inaczej konfliktu.

Istnienie konfliktowości, rozumianej szeroko jako zderzenie oczekiwań z rzeczywistością względnie dotychczasowych postaw z postawami sugerowanymi — wydaje się cechą specyficzną, która znamionuje rzeczywisty proces kształtowania w klasie 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 wypadku tolerancji) w warunkach intensyfikacji uczuć i działań przebiegało na omawianych lekcjach

zgodnie z układem metod, o których była mowa wcześniej, to znaczy takim, który przewiduje jednoczesne wpływanie na intelekt (także poprzez konfliktowość), na emocje i wolę, czyli sferę zachowania. Jednocześnie mamy tu do czynienia z trzema zasadniczymi torami (sposobami) skutecznego rozwijania postaw, mianowicie: 1. podającym konfliktowym, 2. aktywizującym bezkonfliktowym i 3. aktywizującym konfliktowym.

Nazwano je wprawdzie torami (sposobami) skutecznego oddziaływania na intelekt, ale zauważmy, że kształtują one postawy dlatego, że równocześnie angażują uczucia i powodują odpowiednie działania. O tym, że są to metody skuteczniejsze od podającej bezkonfliktowej (0), można by się przekonać w pełni dopiero w wymiarze długodystansowym, a więc wykraczającym poza szczebel nauczania początkowego. Było to jednak nierealne w skali naszych wycinkowych badań. Ale i tak pewnej przekonującej argumentacji dostarczają w tym względzie cytowane wcześniej wyjątki z protokołów lekcji, poddanych przez nas gruntownemu rozbirowi 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, zderzenia czy zaskoczenia nie dotyczył tylko sfery rozumowej, lecz objął swoim zasięgiem również uczucia i działania.

Wprowadzie w różnym nasileniu, ale na każdej lekcji mieliśmy do czynienia z pewną sprzecznością, a także z sytuacjami wywołującymi silne przeżycia oraz wymagającymi różnego rodzaju aktywności nie wyłącznie myślowej. W pierwszych trzech lekcjach sprzeczność polegała na konfrontacji kaczątka-łabędzia z nieprzyjaznym mu otoczeniem, ale również na konflikcie między autorskim określeniem tego kaczątka jako brzydkiego a faktyczną oceną wystawioną mu przez dzieci — czytelników, ewentualnie słuchaczy. Na dwóch pozostałych lekcjach miały miejsce analogiczne zderzenia opinii i postaw. Przy tym jedna sprzeczność wystąpiła w samym tekście opowiadania między początkowym 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 przez chwilą sprzeczności. W przypadku lekcji „d” i „e” było to polecenie, aby każde dziecko w klasie obrało sobie jakiś

punkt i udało się do niego z zamkniętymi oczami, a w lekcji „d” ponadto obejrzenie filmu pt. „Noc”, na którym dzieci zauważyły, jak dzieci niewidome w Laskach sprawnie funkcjonują. Na lekcjach zaś dotyczących kaczątka okolicznościami potęgującymi percepcję sprzeczności prezentowanych przez tekst były takie zabiegi metodyczne, jak inscenizacje, omawianie i porządkowanie ilustracji, a także ustalanie następstwa wydarzeń, porządkowanie rozsypanki, wreszcie szersza dyskusja.

Szczególnie ważne dla kształtowania zamierzonej postawy tolerancji były właśnie 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 tylko sama dyskusja.

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 umiemytny 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 rodzaju, którym zajmowaliśmy się w tym artykule, należą wszystkie sytuacje 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 rodzaju owych sytuacji. Jest bowiem planowane.

Niemniej każdy pedagog spotyka się codziennie w swojej pracy także z sytuacjami drugiej odmiany — nie projektowanymi, na które musi reagować doraźnie, na bieżąco. Dotyczy to zarówno nauczania, jak i bogatego życia pozaszkolnego, obfitującego w zdarzenia, z których nie wszystkie dają się przewidzieć. Przy tym w życiu tym występują tyleż pewne czynniki stałe, które dają się uwzględnić w planowaniu, co inne, zmienne. Do tych pierwszych zakwalifikujemy na przykład obecność w klasie czarnoskórego Briana czy też Krzysia o zrosniętych 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” znajdują się wszelkie zdarzenia typu: ktoś kogoś potrącił, ktoś kogoś skrzywdził, ktoś kogoś przeżywał, 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, postaw tolerancji.

Idźmy dalej. W żadnym wypadku wychowanie dla tolerancji nie może się obyć bez pewnych ogólniejszych wyjściowych warunków czy czynników wychowawczych, o wiele szerszych od samych zabiegów zorientowanych bezpośrednio na tolerancję. W wymiarach tego artykułu nie zdołamy wymienić ich wszystkich, ale zwróćmy uwagę przynajmniej na dwa. Są nimi: rozwijanie w uczniach 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 on 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 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 byłoby najlepiej umiejętnie łączyć oba te style.