

RYSZARD JEDLIŃSKI

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Edukacja aksjologiczna na lekcjach polskiego w szkole podstawowej

W ponowoczesności, a więc w epoce kryzysu wartości i ich relatywizacji, nie bez powodu pojawiło się wiele publikacji związanych z edukacją aksjologiczną. Są one m.in. wyrazem protestu przeciwko negowaniu przez postmodernistów wszelkich programów wychowawczych, które w ich rozumieniu stanowią bezpośrednie zagrożenie dla ludzkiej wolności.

Sam termin *edukacja aksjologiczna* nie został należycie doprecyzowany w dotychczasowych pracach, ale trudno się temu dziwić, skoro i leksem *edukacja* jest nieostry i ma różne konotacje. W ujęciu słownikowym jest to „wychowanie, głównie pod względem umysłowym, wykształcenie, nauka”<sup>1</sup>. Stąd znane są wyrażenia: *odebrać edukację, otrzymać edukację*.

Rozszerzone znaczenie owego terminu podają autorzy *Słownika pedagogicznego*:

Edukacja, ogół procesów i zabiegów oświatowych i wychowawczych – przede wszystkim zamierzonych, lecz również okazjonalnych – których celem jest wyposażenie wychowanka w wiedzę i umiejętności, a także ukształtowanie jego osobowości stosownie do uznawanych w danym społeczeństwie wartości i ideału wychowawczego. Rezultatem e. ma być wszechstronnie rozwinięty człowiek, tzn. osoba należycie ukształtowana pod względem umysłowym, społeczno-moralnym, zawodowym, kulturalnym i zdrowotno-psychicznym, przystosowana do życia w warunkach szybko zmieniającego się świata, w tym – jak na przełomie XX i XXI w. – w społeczeństwie wiedzy<sup>2</sup>.

Jeszcze inne rozumienie przywołanego pojęcia uwzględnia Bogusław Śliwowski, dowodząc, iż edukacja pełni dwie zasadnicze funkcje: socjalizacyjną i wyzwalającą. Pierwsza z nich wpisuje się w model wychowania socjalizacyjnego, służącego „uspołecznianiu jednostki ludzkiej, czynieniu jej zdolną do kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób, do stawania się członkiem społeczności ludzkiej, do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi”<sup>3</sup>. Druga mieści się w modelu samowychowania, w którym wychowanek stara się wyzwolić od dominacji społecznej i środowiskowej, aby w sposób twórczy kształtować swoją tożsamość.

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, Warszawa 1978, s. 515.

<sup>2</sup> C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 40.

<sup>3</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. I, Warszawa 2003, s. 905–906.

Edukację można zatem rozpatrywać jako wielostronny proces kształcenia mający charakter zarówno intelektualny, jak i wychowawczy oraz wszelkie procesy samokształcenia i samowychowania zmierzające do kształtowania tożsamości jednostki.

U podstaw edukacji instytucjonalnej leżą zakładane cele, które są determinowane przez wartości cenione w danym społeczeństwie. Tak więc przywołana edukacja ma zawsze wymiar aksjologiczny. Jednak wyodrębnienie autonomicznego modelu edukacji, jakim jest edukacja aksjologiczna, miało głęboki sens, biorąc pod uwagę jej specyficzne cele i ich realizację.

Czym zatem jest owa edukacja z perspektywy pedagogicznej? Według Katarzyny Olbrycht edukacja aksjologiczna zmierza do „świadomego wybierania wartości i określania ich hierarchii jako podstaw konstruowania własnej filozofii życiowej”<sup>4</sup>.

Rozszerzoną definicję edukacji aksjologicznej podaje Grzegorz Żuk, uznając, że jest to

ogół działań i procesów opartych na aktywności własnej jednostki oraz jej otoczenia wychowawczego (rodziców, wychowawców, środowiska), obejmujący kształcenie oraz wychowanie, mający na celu takie formowanie osobowości człowieka, aby był on zdolny do urzeczywistniania wartości wyższych, osiągając tym samym dojrzałość wewnętrzną<sup>5</sup>.

W drugiej z przywołanych definicji autor na pierwszym miejscu wskazuje aktywność własną jednostki, będącą podstawowym warunkiem urzeczywistniania i tworzenia wartości w życiu człowieka. Wspierać jednostkę ma szerokie środowisko wychowawcze w celu takiego formowania jej osobowości, aby uzyskała dojrzałość wewnętrzną. Pomijając niespójność stylistyczną sformułowań, za zasadniczy mankament tej definicji trzeba uznać niejasność wyrażenia „wartości wyższe”. Wartości wyższe, czyli które kategorie wartości?

W tym miejscu warto postawić kolejne pytanie: Co oznacza edukacja aksjologiczna z polonistycznego punktu widzenia? Sądzę, że jest ona długofalowym procesem samodzielnego, chociaż wspieranego przez nauczycieli w toku symetrycznych interakcji szkolnych zdobywania przez ucznia umiejętności poszukiwania, odkrywania, selekcionowania, hierarchizowania, a następnie uwewnętrzniania wartości cennych dla rozwoju jego człowieczeństwa. Szkoła jako instytucja wychowawcza, traktując ucznia podmiotowo, powinna pomagać mu życzliwie – poprzez zapewnienie twórczych kontaktów z wartościowymi artystycznie utworami literackimi i tekstami kultury oraz uczenie interpretacji zjawisk językowych podporządkowanych wyrażaniu treści aksjologicznych – w tworzeniu własnego systemu wartości, dzięki któremu będzie mógł świadomie funkcjonować w ramach określonej struktury społecznej i danego typu kultury.

Szkoła z natury rzeczy nadaje edukacji aksjologicznej wymiar instytucjonalny. Jak wiadomo, w szkolnym wychowaniu mogą funkcjonować na ogół dwa podsta-

<sup>4</sup> K. Olbrycht, „Edukacja aksjologiczna” – próba interpretacji i zarys programu [w:] *Edukacja aksjologiczna*, t. 1: *Wymiary – kierunki – uwarunkowania*, Katowice 1994, s. 72.

<sup>5</sup> G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Lublin 2016, s. 164–165.

wowe style wychowania: autokratyczny i liberalny, różniące się krańcowo stopniem upodmiotowienia ucznia w relacjach między nim i nauczycielem. Jednak w ostatnich latach można zauważyć styl pośredni<sup>6</sup>, który nie akceptuje wychowania autokratycznego, ale nie proponuje też rozwiązań radykalnych. Nauczyciel nie jest już centralnym punktem w procesie kształcenia, a więc zarazem i wychowania, ale wykorzystuje swoją wiedzę i doświadczenie do tego, by pełnić rolę przewodnika, by inspirować ucznia do poszukiwania wartości. Bogusław Śliwerski<sup>7</sup> nie bez racji dowodzi, że działania wychowawcze nie mogą opierać się na przekonaniu, że liczą się jedynie możliwości samorozwoju wychowanka. Nawiązując do tej koncepcji, Grzegorz Żuk, autor *Edukacji aksjologicznej*, stwierdza: „wzajemne oddziaływanie, nawiązanie twórczej relacji między wychowawcą a wychowankiem, skutkujące uzgadnianiem stanowisk i przekonywaniem do przyjęcia wartości, może okazać się oczekiwanym rozwiązaniem”<sup>8</sup>. Uważam, podobnie jak przywołani pedagodzy, a także wielu polonistów, w tym Barbara Myrdzik<sup>9</sup>, że nauczyciel powinien pomagać uczniowi w samodzielnym odkrywaniu wartości. A uczeń może sam w toku własnych doświadczeń czytelniczych i audiowizualnych dokonywać autonomicznych wyborów wartości. Nauczyciel ma zaś być jedynie mądrym przewodnikiem prowadzącym podopiecznych po zawiłych drogach, także współczesnych bezdrożach przestrzeni aksjologicznych. Ma być subtelnym doradcą szczególnie uczniów zagubionych w odkrywaniu i ocenianiu wykluczających się systemów wartości w dzisiejszej burzliwej rzeczywistości, naznaczonej wojnami i wędrówką ludzi różnych narodowości i religii. Ma stwarzać odpowiednie sytuacje dydaktyczne służące umotywowanym działaniom uczniów do budowania własnego świata wartości.

Szkoła jako instytucja wychowawcza, traktując swoich podopiecznych podmiotowo, powinna pomagać im, szczególnie w młodszych klasach, w podejmowaniu świadomych indywidualnych wyborów wartości oraz w pokonywaniu wielu barier związanych z wartościowaniem ludzi, wydarzeń, działań, miejsc, wierzeń etc. w różnych przestrzeniach kulturowych. Z tych zadań wywiąże się przede wszystkim wtedy, gdy zapewni wychowankom twórcze kontakty z wartościowymi artystycznie utworami literackimi i tekstami kultury, oraz wtedy, gdy będzie tworzyć sytuacje dydaktyczne sprzyjające zdobywaniu umiejętności aksjologicznych. Oczywiście, tak rozumiane kształcenie kulturowo-literackie powinno być ściśle powiązane z kształceniem językowym, które ma służyć właściwemu rozumieniu przez uczniów zjawisk językowych ułatwiających wyrażanie treści aksjologicznych.

Szkolna edukacja aksjologiczna ma wpływać korzystnie na rozwój dojrzałości intelektualno-emocjonalnej młodego człowieka pozwalającej na samodzielne

<sup>6</sup> Zob. I. Wojnar, *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa 1984; B. Śliwerski, *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9–10, s. 25.

<sup>7</sup> B. Śliwerski, dz. cyt.

<sup>8</sup> G. Żuk, dz. cyt., s. 190.

<sup>9</sup> B. Myrdzik, *Wartości odkrywane i narzucane w szkolnej interpretacji dzieła literackiego* [w:] *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 358–361.

podejmowanie decyzji, które dotyczą wyboru wartości, a więc tego, co jest dla niego dobre, ważne i pożądane w wymiarze indywidualnym oraz społecznym.

Szkoła już z samej definicji ma obowiązek wprowadzania dzieci i młodzieży w różne przestrzenie aksjologiczne, biorąc pod uwagę również zewnętrzne uwarunkowania takiej edukacji. Mówiąc o wprowadzaniu uczniów w świat wartości, nie akceptuję ideologicznego charakteru edukacji aksjologicznej, w toku której narzuca się obowiązujące w danej formacji społeczno-politycznej jedynie słuszne wartości. Nie dyskwalifikuję jednak samego słowa *wprowadzanie*, mimo iż ma ono także negatywne konotacje, znane w naszej tradycji dydaktycznej. W ujęciu słownikowym termin *wprowadzać* (w znaczeniu 4.) oznacza: „czaznajomić, zapoznać kogoś z czymś»: Wprowadzić ucznia [...] w arkana rzemiosła, zawodu”<sup>10</sup>.

Od przywołanego słowa trudno się uwolnić w podstawowym dokumencie ministerialnym, jakim jest podstawa programowa, operują nim także autorzy programów nauczania. Jednak nieliczni dydaktycy w trosce o wyeliminowanie ewentualnej szkolnej indoktrynacji i zapewnienie młodym ludziom wolnych wyborów aksjologicznych próbują zastąpić wyrażenie „wprowadzanie uczniów w świat wartości” wyrażeniem „konfrontowanie uczniów ze światem wartości”. Cel jest szczytny, ale propozycja niefortunna. Konfrontować można bowiem kogoś z kimś lub coś z czymś, a poza tym sam leksem (*konfrontować, konfrontacja*) jest nacechowany negatywnie. Uczeń może samodzielnie wnikać w świat wartości, odkrywać wartości czy, mówiąc metaforycznie, kontaktować się z nimi, ale nie konfrontować.

Nauczyciel nie powinien się bać słowa *wprowadzanie* (w świat wartości) na lekcjach polskiego, jeżeli traktuje ucznia podmiotowo i tworzy sytuacje dydaktyczne sprzyjające dokonywaniu wyborów w klimacie wolności. Wtedy wprowadzanie młodego człowieka w przestrzenie aksjologiczne oznacza przede wszystkim „kształtowanie w nim określonych potrzeb i upodobań, pobudzanie dociekliwości w poszukiwaniu prawdy [wszystkich wartości – przyp. R. J.], umiejętność odróżniania rzeczy dobrych od złych, rozwijanie wrażliwości i dyspozycji twórczych”<sup>11</sup>.

W szkolnych sytuacjach cenna okazuje się komunikacja aksjologiczna oparta na dialogu między nauczycielem i uczniem w ramach ich „spotkań” lekcyjnych i pozalekcyjnych, sprzyjająca wzajemnemu oddziaływaniu na siebie dwóch podmiotów w atmosferze wolności, szacunku, tolerancji i życzliwości. Celem takich spotkań jest umożliwienie uczniom samodzielnego odkrywania wartości w analizowanych testach literackich, publicystycznych czy różnych tekstach kultury. Odkrywanie wartości prowadzi do ich akceptacji lub odrzucenia, a po pewnym czasie do internalizacji tych zaakceptowanych. Na lekcjach trzeba się jednak liczyć z najrozmaitszymi trudnościami, a nawet konfliktami wychowawczymi, które mogą i powinny być pokonywane z wykluczeniem sytuacji krańcowych: skrajnego liberalizmu czy też bezwzględnego absolutyzmu. W szkolnych kontaktach między nauczycielem i uczniami pojawia się ryzyko naruszania podmiotowości drugiej osoby, gdyż nie ma równoważności partnerów. Oczywiście nauczyciel może dominować nad uczniami, gdyż ma świadomość swojej przewagi dotyczą-

<sup>10</sup> Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, t. III, s. 757.

<sup>11</sup> J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka – prawda, miłość, samotność*, Lublin 1997, s. 13.

cej doświadczenia życiowego, przygotowania merytorycznego i specjalistycznego do wykonywania zawodu. Rozporządzając określonymi uprawnieniami, w jakie wyposaża go system oświaty, ma możliwości wielostronnego oddziaływania na swoich podopiecznych. Daną mu władzę powinien jednak spożytkować dla dobra uczniów, stając się ich partnerem, czasami przewodnikiem w przemierzaniu, co już zaznaczałem, skomplikowanych przestrzeni aksjologicznych. Wymienione role, z wykluczeniem chęci sterowania młodzieżą, powinien pełnić w sposób etyczny, przyjmując postawy odpowiedzialności, tolerancji i życzliwości<sup>12</sup>. Odpowiedzialność jest związana z wolnością, a w zasadzie z granicami wolności nauczyciela i uczniów<sup>13</sup>. Szczególnie dążność uczniów do realizacji wolności „od”, a więc wyzwolenia się od wszelkich przymusów zewnętrznych, prowadzi do sytuacji konfliktowych przekreślających podmiotowość kontaktów.

Chociaż stanowiska pedagogów i dydaktyków odnoszące się do ujmowania w szkolnym wychowaniu wartości, jaką jest wolność, różnią się, za rozsądny, w moim przekonaniu, warto uznać pogląd, iż wolność absolutna jest iluzją ze względu na różne uwarunkowania kulturowe, a także czynniki osobowościowe, w tym biologiczne. Idea stopniowego poszerzania zakresu wolności pozytywnej na kolejnych etapach edukacji szkolnej może mieć miejsce, szczególnie w toku stawiania młodych ludzi w rozmaitych sytuacjach lekcyjnych i pozalekcyjnych wymagających świadomych wyborów aksjologicznych i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Do umiejętności dokonywania takich wyborów trzeba stopniowo dorastać w różnych środowiskach wychowawczych (w rodzinie, szkole, kościele, grupach rówieśniczych, w świecie medialnym i in.), preferujących rozmaite systemy wartości. Tak więc już uczeń ośmioletniej szkoły podstawowej gromadzi doświadczenia pozwalające na stopniowe kształtowanie umiejętności indywidualnego dokonywania wyborów aksjologicznych oraz na wyrabianie świadomości, że za każdy wybór człowiek jest nie tylko odpowiedzialny, ale i może być pociągnięty do odpowiedzialności<sup>14</sup>.

Gdy mówimy o wolności dialogu lekcyjnego, nie sposób pominąć życzeniowego oczekiwania, aby uczniowie uznali w nauczycielu nie tylko partnera dialogu, ale i mistrza mającego do zaoferowania skarbnicę wartości. Mistrz może bowiem odsłaniać wartości, a wychowanek wybierać je w atmosferze wolności<sup>15</sup>. Nie wdając się jednak w dyskusję na temat roli mistrza we współczesnym

<sup>12</sup> Por. W. Witkowski, *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce kultury Michała Bachtina w kontekście edukacji*, Toruń 1991, s. 76.

<sup>13</sup> Ta problematyka została uwzględniona w wielu publikacjach, np.: K. Olbrycht, *Wolność we współczesnym wychowaniu* [w:] *Wolność we współczesnej kulturze*, Lublin 1997; *Wolność jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, Bydgoszcz 1999; K. Blusz, *Edukacja i wyzwolenie*, Kraków 2000; M. Nowicka, *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*, Olsztyn 2002; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.

<sup>14</sup> Zob. R. Jedliński, *W świecie ponowoczesnej wolności. Refleksje edukacyjne* [w:] *Cum reverentia, gratia, amicitia... Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Bogdanowi Walczakowi*, red. J. Migdał i A. Piotrowska-Wojaczyk, t. II, Poznań 2013, s. 5–13.

<sup>15</sup> Według T. Gadacza wychowanie z punktu widzenia etyki personalistycznej przebiega w „optyce bycia”, a nie w „optyce funkcjonowania”, tenże, *Wychowanie jako spotkanie osób*, „Znak”



szkolnym nauczaniu, chciałbym zauważyć, że każdy nauczyciel może stać się dla wychowanków autorytetem, głównie dzięki swojej wiedzy i opartej na niej mądrości, która zarówno w szkolnych, jak i pozaszkolnych sytuacjach ujawnia się poprzez realizację wielu cennych humanistycznych wartości, takich jak: przyjazny i partnerski stosunek do ucznia, zaakceptowanie go jako osoby, sprawiedliwe traktowanie, zapewnienie wolności wyboru wartości, zrozumienie jego sytuacji egzystencjalnej etc. Realizowane przez takiego nauczyciela wartości mogą „otwierać się” na ucznia, stymulując jego sferę emocjonalną, co będzie sprzyjało procesowi ich uwewnętrzniania się. Ów wzorzec wychowania, oparty na relacjach osobowych, zmierza do budowania trwałej tożsamości indywidualnej i społecznej<sup>16</sup>.

Ponieważ kontaktowanie się uczniów z wartościami na lekcjach polskiego zależy w znaczącym stopniu, o czym już była mowa, od instytucjonalnego modelu wychowania, warto przyjrzeć się owemu modelowi w nowej *Podstawie programowej dla kl. IV–VIII*<sup>17</sup> (2017 r.). Ogólnie rzecz ujmując, autorzy przywołanej *Podstawy...* nie naszkicowali wyraźnej i spójnej wizji edukacji aksjologicznej zintegrowanej z kształceniem literackim i kulturowym oraz kształceniem językowym. Ponadto pominęli bardzo ważną kwestię osobistych doświadczeń ucznia determinowanych jego dotychczasową egzystencją w środowisku rodzinnym, lokalnym, rówieśniczym, wyznaniowym (lekcje religii i inne formy katechizacji) etc. Można jednak w celach kształcenia znaleźć ważne zapisy dotyczące problemów aksjologicznych związanych z wychowaniem uczniów szkoły podstawowej: „Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej” (I.6.); „Rozwijanie rozumienia wartości języka narodowego oraz jego funkcji w budowaniu wspólnoty rodzinnej, narodowej i kulturowej” (II.1.)<sup>18</sup>.

Wymienione powyżej cele przyświecają nadrzędnej koncepcji wychowawczej zorientowanej na budowanie świadomości patriotycznej dzieci i młodzieży.

Nowa *Podstawa programowa...* nawiązuje do koncepcji wychowania narodowego w polskim szkolnictwie, a szczególnie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej<sup>19</sup>. Edukacja w owym okresie zawierała ewoluujące oraz zróżnicowane wzorce

1991, nr 436, s. 62–68. Zob. też: J. Tischner, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1992; tenże, *Myślenie według wartości*, Kraków 2000.

<sup>16</sup> Edukacyjny wymiar autorytetu został interesująco omówiony przez S. Dąbrowskiego w artykule *Autorytet w edukacji. Relacja między autorytetem, edukacją i tolerancją* [w:] *Tolerancja a edukacja*, red. M. Patalon, Gdańsk 2008, s. 126–133.

<sup>17</sup> Men. Gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-język-polski-szkoła-podstawowa [4.09.2017].

<sup>18</sup> Men. Gov.pl/wp-content/uploads/2016/11/podstawa-programowa-język-polski-szkoła-podstawowa, s. 1–2 [4.09.2017].

<sup>19</sup> Jak wiadomo, koncepcję wychowania obywatelskiego i patriotycznego przedstawiła już Komisja Edukacji Narodowej. Sam fakt jej powstania traktuje się jako wyraz uniesień patriotycznych narodu polskiego w dążeniu do spełnienia obowiązków obywatelskich. Zob. A. Popławski, *O rozporządzeniu i wydoskonalaniu edukacji obywatelskiej projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego w roku 1774 podany*, Warszawa 1975.

wychowania narodowego czy obywatelsko-narodowego, zawsze jednak patriotycznego<sup>20</sup>.

W dwudziestoleciu międzywojennym, zwłaszcza od połowy lat trzydziestych, powinnością narodową było kształcenie duszy narodowej i charakteru narodowego. Ekspozowano więc wybrane wartości (miłość do ojczyzny, potrzebę zachowania polskich odrębności narodowych, ideowych i kulturalnych) w celu ratowania kultury i tradycji narodowej. Przymus obowiązywania pewnych wartości, a głównie zamykanie się w kręgu pożądanych politycznie wartości, prowadził do zubożenia aksjologicznego, w tym zepchnięcia na margines tolerancji. Skutkował też ujawnianiem się wielu antywartości, np. ksenofobii, fanatyzmu, pogardy i in.<sup>21</sup> Jednak wysuwanie na plan pierwszy narodu jest związane z potrzebą jego integracji, która może być z różnych względów zagrożona<sup>22</sup>.

### **Patriotyzm a wielokulturowość**

Dobrze rozumiane wychowanie narodowe, a więc pozbawione elementów szowinizmu i indoktrynacji, można obecnie rozpatrywać w kategoriach wychowania patriotycznego, które uwzględniały przecież wszystkie dotychczasowe podstawy programowe. Wielu wybitnych pedagogów słusznie dowodzi, że nie można dzisiaj traktować patriotyzmu, Ojczyzny, własnej tożsamości, dziedzictwa narodowego i wspólnotowej odpowiedzialności jako reliktu przeszłości<sup>23</sup>. Jednak teraz wychowanie patriotyczne nie może naśladować wychowania narodowego w warunkach zniewolenia politycznego czy „przymusu” społecznego w dwudziestoleciu międzywojennym.

Trzeba też wyraźnie podkreślić, że w czasach szybko postępującej globalizacji gospodarczej istnieje niebezpieczeństwo stopniowego zaniku suwerenności państwowej, ponieważ państwa narodowe nie są w stanie wyegzekwować swej władzy wobec globalnych stowarzyszeń i spółek, a ponadto muszą dostosować się do prawa dyktowanego przez ponadnarodowe ciała, np. przez Unię Europejską<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> Zob. B. Bereźnicki, *Hasła nowej szkoły w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1998; *Inspiracje dla współczesnej edukacji w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, red. D. Drynda, Katowice 2000.

<sup>21</sup> Koncepcja wychowania narodowego ma bogatą bibliografię. Zob. Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego* [w:] B. Grott, *Zygmunt Balicki – ideolog Narodowej Demokracji*, Kraków 1995; *Wychowanie a polityka. Między wychowaniem narodowym a państwowym*, red. W. Wojdyło, Toruń 1999.

<sup>22</sup> W drugiej połowie lat trzydziestych pojawiło się zagrożenie bytu narodowego i państwowego, szczególnie ze strony hitlerowskich Niemiec, dawała o sobie znać napięta sytuacja międzynarodowa, nastąpiły też zmiany w polityce wewnętrznej.

<sup>23</sup> Por. K. Denek, *Edukacja jutra*, t. 1: *Drogowskazy – Aksjologia – Osobowość*, Sosnowiec 2015, s. 189.

<sup>24</sup> Zob. D. Armstrong, E. Stadtmüller, *Wyzwania dla demokracji we współczesnych stosunkach międzynarodowych* [w:] *Wkraczając w XXI wiek – między globalizacją a zróżnicowaniem*, red. E. Stadtmüller, Wrocław 2003, s. 33.

Dzisiaj – a więc w czasie kryzysu wartości, nieutożsamiania się wielu Polaków z własnym narodem i państwem, przyjmowania przez nich postawy kosmopolitycznej, także w związku z masową emigracją młodych, wykształconych w naszym kraju rodaków – szkoła ma obowiązek pielęgnowania uczuć i zachowań patriotycznych służących przetrwaniu narodu i jego rozwojowi<sup>25</sup>.

Mówiąc o patriotyzmie, trzeba odwołać się do wartości nadrzędnych w kulturze każdego społeczeństwa, nazywanych przez jednych badaczy<sup>26</sup> podstawowymi, naczelnymi lub centralnymi, a przez innych<sup>27</sup> dominującymi lub rdzennymi. Jak sama nazwa wskazuje, wartości rdzenne tworzą rdzeń kultury narodowej, inaczej mówiąc – jądro dziedzictwa kulturowego naszej zbiorowości społecznej. Stanowią one więc podstawę organizacji systemu społecznego i tożsamości kulturowej.

Zręb podstawowych wartości narodowych, uznawanych przez badaczy za stabilne wartości polskiego społeczeństwa, mogą odzwierciedlać dzisiaj takie wartości, jak: 1) wartości transcendentne (Bóg, świętość, wiara i in. – dla ludzi wierzących), 2) wartości nietranscendentne (rodzina, miłość, przyjaźń, praca, uczciwość, sprawiedliwość, wolność, patriotyzm, honor, tolerancja, godność, demokracja)<sup>28</sup>.

Uczniowie, wchodząc w różne kręgi tradycji (zarówno z perspektywy małej, jak i dużej ojczyzny), powinni mieć szansę zachowania własnego, indywidualnego stanowiska wobec wartości rdzennych, gdyż tylko samodzielna ich akceptacja może prowadzić do ich uwewnętrznienia. I chociaż wartości rdzenne są „filtrowane” przez kolejne generacje, wciąż stanowią centrum tradycji, gdyż służą zachowaniu tożsamości narodowej i kulturowej. Tradycja bowiem, jak słusznie dowodzi Hans-Georg Gadamer<sup>29</sup>, aby była ciągle „żywa”, domaga się z jednej strony pielęgnacji i afirmacji, a z drugiej wciąż czynnego jej poznawania i wartościowania. Kulturowanie wartości rdzennych nie może jednak prowadzić do stanów ksenofobicznych i do wyzwalania nietolerancji wobec „obcych”. Wręcz przeciwnie – powinno służyć otwieraniu się na inne kultury, co wyraźnie zostało odnotowane w nowej *Podstawie programowej*...<sup>30</sup>.

<sup>25</sup> O zjawisku negatywnego lub ambiwalentnego stosunku Polaków do własnego narodu świadczą badania socjologiczne przeprowadzone w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Zob. B. Wilka-Duszyńska, „My” i „Oni” – młodzież wobec etnicznie „obcych” [w:] *Tolerancja i uprzedzenia młodzieży*, red. M. Jastrzęb-Mrozicka, Warszawa 1993, s. 11–86.

<sup>26</sup> Tę problematykę sygnalizowałem w pracy *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową* [w:] tamże. Zob. K. Starczewska, *Wartości podstawowe, „Etyka”* 1978, nr 16, s. 101–115; J. Styk, *Chłopskie wartości podstawowe (dynamika i kierunki przeobrażeń)* [w:] *Wartości a struktura społeczna*, red. S. Marczuk, Rzeszów 1990, s. 137–157.

<sup>27</sup> J. Smolicz, *Wartości rdzenne i tożsamość kulturowa*, „Kultura i Społeczeństwo” 1987, nr 1, s. 59–75.

<sup>28</sup> Jest to propozycja „otwartego” zestawu wartości podstawowych polskiego społeczeństwa. Zob. *Język, wartości, polityka*, red. J. Bartmiński, Lublin 2006, s. 11–15.

<sup>29</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys filozofii hermeneutycznej*, Kraków 1993, s. 265–270.

<sup>30</sup> W preambule podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w p. 11 odnotowano: „Kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi...”. Zob. *Podstawa programowa z komentarzem*, s. 5, pdf [18.01.2018].



Uczniowie w trakcie dyskusji o wartościach rdzennych i kulturze narodowej zwrócić uwagę na sprawę patriotyzmu<sup>31</sup>, który w świadomości Polaków ma różne konotacje treściowe i emocjonalne. Ogólnie rzecz biorąc, w naszych warunkach historycznych i społecznych ukształtowały się dwie odmiany patriotyzmu: pokojowy (w czasie pokoju) i obronny (w okresie wojen). Obie oznaczają postawę umiłowania własnej ojczyzny i pielęgnowania narodowej kultury, w tym tożsamości. Pierwszy z wymienionych, nazywany też patriotyzmem narodowym, apologizuje naród i jego historię, jest wyrazistym przejawem dążenia do zachowania odrębności kulturowych, wyróżnia go też gotowość niesienia pomocy współobywatelom, a także troska o rozwój ekonomiczny kraju. Natomiast patriotyzm walki, eksponowany w czasach romantyzmu i w następnych okresach zrywów niepodległościowych (włącznie z drugą wojną światową), wynikał z poświęcenia się i bohaterstwa znaczącej części narodu polskiego w walce o niepodległość ojczyzny. Ten model patriotyzmu znalazł swoje odbicie w wielu dziełach literackich, spośród których wybrane utwory wpisano na listę lektur obowiązkowych i uzupełniających.

Po 1990 r. w swoistej opozycji do patriotyzmu narodowego krystalizowało się współczesne rozumienie pojęcia *patriotyzm obywatelski*<sup>32</sup>, który preferuje więzi społeczne i obywatelskie, wskazuje na potrzebę wypełniania obowiązków obywatelskich zapisanych w naszej konstytucji (obrona ojczyzny, troska o dobro wspólne, o honor ojczyzny, przestrzeganie prawa, gotowość do ponoszenia świadczeń na rzecz kraju, poczucie odpowiedzialności za przyszłość ojczyzny i in.). Patriotyzm obywatelski ceni tolerancję jako wartość, dlatego otwiera się w pełni na inne kultury w przestrzeni europejskiej i globalnej.

Uczniowie, szczególnie najstarszych klas szkoły podstawowej, mogą na przykład w czasie dyskusji<sup>33</sup> czy debaty ustalić, że współczesny polski patriotyzm (z pominięciem szczegółowych kategorii) można rozumieć jako przedkładanie

<sup>31</sup> Słowo *patriotyzm* pochodzi od greckich nazw *pater* (głowa rodu, ojciec) i *patria* (rodzina, grupa, naród, który wywodzi się od wspólnych przodków, czyli ojców). Owe terminy za pośrednictwem Rzymian przeniknęły do łaciny jako słowa: *pater* i *patrio*. Łacińskie *patria*, *-ae* oznacza ojczyznę. Wąskie ramy artykułu nie pozwalają na przedstawienie różnych definicji patriotyzmu oraz kwestii ewoluowania jego znaczeń ze względu na uwarunkowania historyczne, polityczne i społeczne.

<sup>32</sup> W ostatnich latach wskazuje się w Polsce na inny układ dychotomicznego rozumienia patriotyzmu: patriotyzm zamknięty – patriotyzm otwarty. Oto znacząca wypowiedź H. Woźniakowskiego (tenże, *Patriotyzm aktualnego etapu*, „Znak” 2010, nr 664, s. 14): „Im bardziej dojrzała jest demokracja, im lepiej sprawdzają się jej mechanizmy, tym większa, zdawałoby się, jest szansa, że patriotyzm takiego kraju będzie patriotyzmem otwartym, a więc również krytycznym, gotowym do narodowych obrachunków, w przeciwieństwie do patriotyzmu zamkniętego, patriotyzmu obłożonej twierdzy czy wręcz narodowej megalomanii”. Patriotyzm otwarty preferuje wartości społeczeństwa demokratycznego, natomiast patriotyzm zamknięty ma charakter etniczno-narodowy, cechuje go m.in. ograniczona tolerancja wobec obcych. Autor artykułu przeciwstawia patriotyzm obywatelski patriotyzmowi etnicznemu.

<sup>33</sup> Fundamentem takiej dyskusji mogą być analizowane w szkole utwory literackie, różne teksty kultury, wypowiedzi znanych publicystów w prasie i mediach elektronicznych etc.

dobra wspólnego nad indywidualne potrzeby, jako wyraz troski obywateli o polityczną sytuację ojczyzny, o poszanowanie prawa i uczciwe wykonywanie swoich obowiązków. Powinien on służyć pielęgnowaniu języka ojczystego i rodzimej kultury. Powinien też oznaczać poczucie więzi z własnym narodem, przywiązanie do tradycji, solidaryzm społeczny i patriotyzm gospodarczy, co bezpośrednio przekłada się na utrwalanie tożsamości narodowej<sup>34</sup>. Powinien równocześnie sprzyjać otwieraniu się na świat. Owo otwieranie się na inne narody nie jest jednak stabilne w polskim społeczeństwie.

Autorzy *Podstawy programowej...* zatroszczyli się o nadanie patriotyzmowi odpowiedniej rangi chociażby dzięki wyeksplikowaniu odpowiednich poleceń w celach kształcenia, co już sygnalizowałem, a także poprzez dobór licznych utworów literackich o charakterze patriotycznym. I tak w poszczególnych klasach do lektury obowiązkowej włączono m.in. takie utwory, jak: *Mazurek Dąbrowskiego* Józefa Wybickiego czy wiersze Władysława Bełzy (kl. IV); *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza (zwyczaj i obyczaj), *W pamiętniku Zofii Bobrówny* Juliusza Słowackiego (kl. V); *Pan Tadeusz* (Koncert Wojskiego) Adama Mickiewicza, *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza (kl. VI); wiersze Ignacego Krasińskiego i Adama Mickiewicza, także *Pan Tadeusz* (historia Polski), *Latarnik* Henryka Sienkiewicza, *Silaczka* Stefana Żeromskiego (kl. VII); *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza czy *Syzyfowe prace* Stefana Żeromskiego (kl. VIII).

Aprobując wypowiedzi krytyczne, iż wymienione teksty są przestarzałe z punktu widzenia współczesnego ucznia epoki elektronicznej i informatycznej, a więc nie przystają do jego zainteresowań, chciałbym zauważyć, że autorom *Podstawy programowej...* zależało szczególnie na kształtowaniu postawy szacunku dla tradycji literackiej, która powinna, w ich opinii, stanowić „podstawy tożsamości narodowej”. Uwzględnili jednak tylko jeden z aspektów wymienionej tożsamości, która w epoce globalizacji podlega przecież przewartościowaniu<sup>35</sup>.

W przywołanej lekturze dominuje problematyka związana z patriotyzmem walki (np. spośród lektury obowiązkowej można wymienić takie utwory, jak: *Mazurek Dąbrowskiego*, *Pana Tadeusza* czy *Kamienie na szaniec*, a z listy lektur uzupełniających, chociażby w kl. VIII – *Pamiętnik z powstania warszawskiego* M. Białoszewskiego, *Dywizjon 303* A. Fiedlera, *Krzyżacy* H. Sienkiewicza, *Monte Cassino* (fragm.) M. Wańkowicza czy *Wspomnienia wojenne 22 IX 1939 – 5 IV 1945* (fragm.) K. Lanckorońskiej). W procesie analizy dzieł literackich na lekcjach polskiego uczniowie mogą nabrać przekonania, że patriotyzm walki zasługuje

<sup>34</sup> Już Konstytucja Rzeczypospolitej w preambule mówi o rodowodzie tożsamości narodowej i potrzebie jej poszanowania i pielęgnowania.

<sup>35</sup> Rada Języka Polskiego w uwagach o nowej *Podstawie programowej...* stwierdza: „Język polski to przedmiot, który powinien wspierać kształtowanie tożsamości ucznia jako człowieka. W proponowanej wersji podstawa programowa skoncentrowana jest wyłącznie na jednym tylko aspekcie tej tożsamości, a mianowicie tożsamości narodowej” – rjp.pan.pl. uwagi do projektu podstawy programowej-men-język polski-szkola podstawowa-klasy IV-VIII [19.01.2018].

i dzisiaj na poszanowanie, mimo iż wielu krytyków zarzuca mu, że jest oparty na polskich mitach i dumie z martyrologii. Mam jednak pełną świadomość tego, iż w owej kwestii opinie uczniów są zróżnicowane.

Niewątpliwie brakuje współczesnych utworów literackich uwzględniających różne znaczenie patriotyzmu w czasach pokoju. A przecież tego mogą oczekiwać uczniowie żyjący w wolnej od wojen ojczyźnie, w okresie przewartościowań idei patriotyzmu.

Kształtować świadomość patriotyczną naszych wychowanków w szkole można, rzecz jasna, w różnorodny sposób, ale za ważne kierunki działań nauczyciela polonisty warto uznać takie, które sprzyjają dostarczaniu uczniom wzorców osobowych zarówno rzeczywistych (bohaterów narodowych, nauczycieli), jak i fikcyjnych (bohaterów literackich), a także wypracowywaniu pokoleniowych wzorców aksjologicznych. Odnotowane w *Podstawie programowej...* utwory literackie w całej swojej strukturze, a przede wszystkim w warstwie fabularnej i liryczno-refleksyjnej zawierają bogactwo wiedzy o naszej przeszłości oraz o zachodzących przemianach społecznych i narodowych. Bohaterowie literaccy poprzez swoje zachowania, postawy i działania, a szczególnie podejmowane decyzje w różnych sytuacjach, nieraz – wydawałoby się – bez wyjścia, mogą uświadomić dzieciom i młodzieży chlubną przeszłość własnego narodu, rozwój jego kultury czy troskę o zachowanie bezpieczeństwa ojczyzny. W czasie analizy przywołanych utworów literackich i innych tekstów kultury (np. filmów, przedstawień teatralnych, audycji radiowych etc.) uczeń powinien mieć szansę samodzielnego oceniania i wartościowania bohaterów, biorąc pod uwagę motywy ich postępowania oraz całokształt zachowań i działań czy to w czasie walk o wyzwolenie ojczyzny, czy też w okresach pokojowych, w których pracują oni na rzecz dobra ogółu, przedkładając je nad własne interesy i związane z nimi korzyści (np. *Siłaczka* – zderzenie patriotyzmu pozytywistycznego z brutalną rzeczywistością społeczną). Szczególnie cenne będzie wartościowanie działań i postaw bohaterów w trudnych sytuacjach, w których musieli stoczyć walkę wewnętrzną polegającą na dokonywaniu dramatycznych wyborów między wartościami i antywartościami (np. Jacek Soplica czy Marcin Borowicz)<sup>36</sup>.

Za ważną kwestię trzeba uznać porównywanie sytuacji, w jakich znaleźli się bohaterowie, z doświadczeniami życiowymi uczniów (ewentualnie ich rodziców, dziadków etc.), co może mieć znaczący wpływ na wyzwolenie więzi emocjonalnych niezbędnych do zaaprobowania, a potem przeżyciowego, a więc najcenniejszego z psychologicznego punktu widzenia, uwewnętrznienia tak ważnych dzisiaj wartości, jakimi są ojczyzna i związany z nią patriotyzm.

<sup>36</sup> Ze względu na wąskie ramy artykułu i jego sprofilowanie nie może on obejmować szczegółowych analiz postaw, zachowań i działań patriotycznych poszczególnych bohaterów literackich czy bohaterów rzeczywistych. Z tego samego powodu musiałem pominąć bardzo ważny obszar rozważań dotyczący poznawania przez dzieci i młodzież różnych barw polskości w przestrzeni małej i wielkiej ojczyzny. Zob. K. Denek, B. Dymara, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej ojczyzny*, Kraków 2009.

Gdy w *Podstawie programowej*... pojawia się informacja o potrzebie otwierania się młodzieży na inne kultury, to w kręgu jej uwagi, nie tylko zresztą na lekcjach polskiego, ale i w ramach innych przedmiotów (wiedza o społeczeństwie, historia), może znaleźć się sprawa wielokulturowości. Czymże jest wielokulturowość?

Prawdopodobnie uczniowie nie będą mieli trudności, na przykład w trakcie polilogu lekcyjnego (dyskusja, debata itp.), z ustaleniem, że wielokulturowość jest zjawiskiem wielowymiarowym oznaczającym stan współistnienia wielu kultur, które wchodzić we wzajemne interakcje na wielu poziomach w obrębie określonej wspólnoty społecznej<sup>37</sup>. Jedną z najważniejszych kwestii związanych z wielokulturowością jest odpowiedź na pytanie, kiedy możliwe jest zgodne współzycie ludności wielu kultur w jednej przestrzeni społecznej, a w jakich sytuacjach dochodzi do ujawniania się postaw antagonistycznych.

Być może uczniowie kl. VII–VIII na podstawie dotychczasowej wiedzy zdobytej z różnych przedmiotów oraz docierających do nich wiadomości z mediów elektronicznych wyprowadzą wniosek, że zgodne współistnienie wielu kultur ma miejsce głównie w państwach wieloetnicznych, np. w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie czy Australii. W tych krajach o rodowodzie imigracyjnym zróżnicowane etnicznie i kulturowo grupy są skupione w wyznaczonej przestrzeni państwowej, w której obrębie troszczy się o tworzenie wspólnych wartości oraz tożsamości obywatelskiej i wspólnoty obywateli<sup>38</sup>. W ramach zróżnicowanej struktury społecznej wymienionych państw kształtują się wartości i normy służące wspólnemu wieloetnicznemu społeczeństwu. Wymiana wartości, głównie zaś poszanowanie tolerancji i praw człowieka, sprzyja tam współegzystowaniu różnych systemów aksjologicznych poszczególnych grup etnicznych. Wymiana wartości niematerialnych i materialnych prowadzi do procesów asymilacji.

Kiedy do głosu dochodzą konflikty narodowościowe?

Na lekcjach języka polskiego na tak postawione pytanie (o ile zajdzie potrzeba sformułowania takiego problemu) kompetentnych odpowiedzi będą mogli udzielić głównie uczniowie kl. VIII, w którzy będą już mieć lekcje z przedmiotu wiedza o społeczeństwie, zintegrowanego z historią i in. przedmiotami. Ale przecież pytanie o sprawę akceptacji obcych kultur i kwestię tolerancji religijnej trzeba postawić już w klasie szóstej w czasie analizy powieści *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza. W konkluzji uczniowie mogą stwierdzić, że konflikty etniczne są najczęściej determinowane obroną własnych wartości kulturowych przez poszczególne grupy, szczególnie w sytuacjach, gdy jedna grupa etniczna dyskredytuje inne kultury albo nie toleruje obecności określonych grup na terytorium zawłaszczonym przez siebie<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> Por. A. Śliz, M.S. Szczepański, *Wielokulturowość: perspektywa konfliktu czy szansa koegzystencji?* [w:] *Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?* red. A. Śliz, M.S. Szczepański, Warszawa 2011, s. 14.

<sup>38</sup> Zob. H. Bojar, *Mniejszości społeczne w państwie i społeczeństwie w III Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 2000, s. 13.

<sup>39</sup> Zob. J. Mucha, *Konflikt etniczny jako typ konfliktu społecznego* [w:] *Konflikty etniczne. Źródła – typy – sposoby rozstrzygnięcia*, red. I. Kabzińska-Stawarz, S. Szymkiewicz, Warszawa 1996, s. 33–34.

W klasach wyróżniających się poziomem erudycyjnym może pojawić się pytanie: jakie są współczesne możliwości ograniczania sytuacji konfliktogennych? Zapewne wyzwoli ono dyskusję, a w jej trakcie ujawnienie się różnych stanowisk. Prawdopodobnie będą przeważały wypowiedzi, że najważniejszą rolę w tej kwestii może pełnić polityka państwa poszerzająca pole tolerancji dla obcych, uwzględniająca przystosowawcze systemy edukacyjne i stwarzająca równe możliwości rozwoju ekonomicznego oraz kulturowego (m.in. możliwość wyrażania własnych wartości) przedstawicielom wszystkich grup etnicznych. Ważne okażą się jednak i wypowiedzi tych uczniów, którzy nie bez racji będą uzasadniali, że współcześni imigranci nie zawsze chcą zaakceptować porządek prawny i normy społeczno-kulturowe obowiązujące w przyjmującym ich kraju, ponadto często ignorują możliwości asymilowania się w warunkach społeczeństwa dominującego, eksponując roszczeniowe, nawet awanturnicze zachowania, które uzewnętrzniają się szczególnie w obrębie gett tworzonych na obrzeżach dużych miast. Interesujące mogą być wypowiedzi uczniów na temat udanych i nieudanych prób asymilacji różnych grup etnicznych we współczesnych krajach narodowych w Europie, na przykład we Francji i w Niemczech.

Relacje między różnymi kulturami warto również rozpatrywać z perspektywy językowego obrazu świata społeczności lokalnych. Zrozumienie językowego obrazu świata *Innych* to zrozumienie ich kultury i intencji komunikacyjnych, a więc i ich sposobów otwierania się lub zamykania na ludzi pochodzących z kręgu innych kultur. Otwieranie się na inne kultury jest ściśle związane z przestrzeganiem tolerancji<sup>40</sup>.

Zastanawiać może fakt, dlaczego w nowej *Podstawie programowej...* jest mowa o potrzebie otwierania się uczniów na inne kultury, a wśród różnych wartości w niej uwzględnionych brakuje tolerancji. Wydaje się, że jest to jedna z wielu niekonsekwencji w tym ministerialnym dokumencie, w którym treści aksjologiczne są niespójne i w wielu miejscach nieprecyzyjne<sup>41</sup>.

## Tolerancja

Z postawą otwartości wobec *Innych* jest ściśle związana tolerancja. Aby ustalić, co oznacza ten termin, można zaproponować uczniom podanie propozycji własnego jego rozumienia. Uczniowskie potoczne interpretacje owego pojęcia można skonfrontować z definicją słownikową. To działanie dydaktyczne nie rozwiąże jednak problemu, gdyż owo pojęcie jest interpretowane na różne sposoby, a ponadto same definicje nie oddają w pełni jego sensu. Przy pomocy nauczyciela

<sup>40</sup> Zob. *Tolerancja i wielokulturowość – wyzwania XXI wieku*, red. A. Borowiak i P. Szarota, Warszawa 2004.

<sup>41</sup> Zagadnienia te omawiam szerzej w artykule *Problematyka aksjologiczna w nowej Podstawie programowej – Język polski – dla klas IV–VIII*. Tekst przyjęty do druku w Wydawnictwie Naukowym UP w Krakowie.



i z wykorzystaniem pomocy naukowych (encyklopedii, popularnych opracowań), a także na podstawie własnych doświadczeń uczniowie mogą wskazać podstawowe cechy zachowań tolerancyjnych, wyróżniając na przykład „tolerancję pozytywną, negatywną i tolerancję jako łagodną ingerencję”<sup>42</sup>. Ta pierwsza przejawia się w świadomym zaakceptowaniu pewnej odmienności Innych i okazywaniu im w imię ludzkiej wolności aprobaty, życzliwości i zrozumienia. Z kolei tolerancja negatywna wyraża się w postawie niesprzeciwiania się złu i dobrowolnego znoszenia czyjejsz złej postawy, poglądów i zachowań. Negatywna oceny takiej postawy, poglądów i zachowań nie pociąga za sobą żadnej ingerencji. Natomiast tolerancja jako łagodna ingerencja oznacza brak przymusu przy podejmowaniu prób zmiany tego, co w poglądach lub zachowaniach Innych uważa się za złe.

Przywołana typologia tolerancji, a szczególnie tolerancja negatywna i tolerancja jako łagodna ingerencja, może wywołać wśród uczniów żywą dyskusję. Ważna może okazać się moralna ocena tolerancji, która jednak ze względu na wiedzę i doświadczenie uczniów w pewnym tylko zakresie jest możliwa do ustalenia w szkole podstawowej. Ale nawet potoczna interpretacja owych definicji może zrodzić wiele pytań, np.: Jakiego człowieka można nazwać tolerancyjnym? Czy można być obojętnym na złe zachowania ludzi? Czy należy tolerować złe zachowania „obcych”, np. zorganizowany bunt z aktami wandalizmu (choćby na przedmieściach Paryża czy innych miast) w imię tolerancji, która jest przecież centralną wartością społeczeństwa demokratycznego? Czy działania służb państwowych (policji, wojska) wobec aktów agresji „obcych” należy uznać za akt nietolerancji? Jakie są granice tolerancji?<sup>43</sup> Które zachowania ludzi trzeba uznać za nietolerancyjne?<sup>44</sup>

Ważnym problemem dydaktycznym może być rozpatrywanie w klasie postaw tolerancyjnych młodzieży wobec kolegów czy „obcych”. Przy okazji możemy zorientować się, jak tę wartość interpretują uczniowie szkoły podstawowej i jakie miejsce zajmuje ona w hierarchii ich wartości<sup>45</sup>.

<sup>42</sup> Owe trzy rozumienia tolerancji wprowadziła I. Lazari-Pawłowska. Taż, *Trzy pojęcia tolerancji*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8, s. 111–115.

<sup>43</sup> Zob. Z. Sareło, *Granice tolerancji* [w:] *Tolerancja jako wartość i problem edukacyjny*, red. A.M. de Tchorzewski, M. Wołoszyn-Spirka, Bydgoszcz 2000, s. 46–51; Z. Frączek, *Problem granic tolerancji jako zagadnienie wychowania* [w:] tamże, s. 78–83.

<sup>44</sup> Przeciwnością tolerancji jest nietolerancja (antywartość) oznaczająca różne formy dyskryminacji. Zob. R. Legutko, *Tolerancja*, Kraków 1998, s. 208. Według A. Różańskiej nietolerancja przejawia się w postaci „negatywnych, obarczonych niechęcią sądów mających postać stereotypów; w postaci negatywnych nastawień emocjonalnych oraz poprzez negatywne postawy – uprzedzenia oraz wynikające z nich zachowania”. Taż, *(Nie)tolerancja i uprzedzenia religijne wśród młodzieży z pogranicza polsko-czeskiego wyzwaniem edukacyjnym* [w:] *Tolerancja a edukacja*, red. M. Patalon, Gdańsk 2008, s. 204.

<sup>45</sup> Z przeprowadzonych przeze mnie ogólnopolskich badań dotyczących preferowanych przez młodzież wartości na wiarygodnej statystycznie próbie 1001 piętnastolatków kończących szkołę podstawową w r. szk. 1994/95 wynika, że tolerancja znalazła się dopiero na 19. miejscu na liście wartości akceptowanych. Tę wartość docenia tylko 23,18% badanych uczniów, przy czym dziewczęta

O tolerancji jako wartości można mówić tylko w powiązaniu z innymi wartościami, na ogół służy ona ich realizacji lub z nich wynika<sup>46</sup>. Tolerancja na przykład ściśle łączy się z ludzką wolnością i godnością, dobrem drugiego człowieka, szacunkiem dla niego, życzliwością, altruizmem, odpowiedzialnością, solidarnością, koegzystencją, pluralizmem i in. W takim właśnie aspekcie uczniowie mogą interpretować postawy tolerancyjne i nietolerancyjne bohaterów w dziełach literackich (np. w *Panu Tadeuszu* czy w *Pustyni i w puszczy*) i w różnych tekstach kultury.

Doceniając rolę tolerancji w życiu społecznym, szkoła jako instytucja wychowawcza powinna dostarczać nie tylko teoretycznych, ale i praktycznych przykładów postaw tolerancyjnych. Nauczyciel polonista, który sam powinien być osobą tolerancyjną, wychodząc od osobistych przykładów uczniów, może uczyć poprzez stwarzanie sytuacji dydaktycznych, które mobilizują ich do samodzielnych ustaleń dotyczących zachowań tolerancyjnych. Może także wskazywać wzorce postaw tolerancyjnych pożądanych w stosunkach międzyludzkich czy w relacjach międzykulturowych. W dialogu lekcyjnym zapewne uczniowie uzasadnią, że dopiero w doświadczeniach życiowych człowiek weryfikuje postępowanie tolerancyjne wobec innych. Jest rzeczą oczywistą, że najlepiej dzieci i młodzież uczą się tolerancji, gdy przebywają w środowisku ludzi tolerancyjnych.

Przywołane możliwości kształcenia literackiego i kulturowego wymagają, rzecz jasna, integralnego łączenia z kształceniem językowym. W odniesieniu do potrzeby budowania podstawy tożsamości narodowej ważne jest omówienie sygnalizowanego już problemu, który został zawarty w celach kształcenia nowej *Podstawy programowej*...: „rozwijanie rozumienia wartości języka w budowaniu wspólnoty rodzinnej, narodowej i kulturowej”. Z punktu widzenia edukacji polonistycznej w toku omawiania owego problemu trzeba brać pod uwagę komunikację językową zarówno werbalną, jak i pozawerbalną. Język jest bowiem podstawowym warunkiem ciągłości kultury i istnienia narodu, także nośnikiem wszystkich jego wartości. A język narodowy rozpatrywany z perspektywy dydaktycznej jest wyznacznikiem tożsamości wspólnotowej<sup>47</sup>.

Język jest nie tylko narzędziem porozumiewania się ludzi, ale i przejawem ich świadomości oraz przeżywania i interpretacji świata. Stąd też relacje między

---

okazują się bardziej tolerancyjne (27,93% wyborów) od chłopców (17,67% wyborów). Tak więc w hierarchii wartości preferowanych przez uczniów tolerancja uplasowała się na niskim miejscu. Zob. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000, s. 82. W 2006 r. przeprowadzono w szkołach średnich Torunia badania sondażowe (ok. 500 uczniów w wieku 17–18 lat) nad rozumieniem słowa *tolerancja*. W nieprecyzyjnie ujętej konkluzji stwierdzono: „Zdecydowana większość badanych to osoby oceniające siebie jako tolerancyjne. Różnie jednak bywa z interpretacją tej tolerancji” (s. 544). Zob. V. Kopińska, *Między akceptacją a wrogością. Tolerancja w ujęciu uczniów toruńskich szkół średnich* [w:] *Tolerancja a edukacja*..., s. 535–544.

<sup>46</sup> Zob. M. Fritzhand, *Wartości i fakty*, Warszawa 1992, s. 307.

<sup>47</sup> Zob. A. Pawłowski, *Empiryczne i ilościowe metody badań wobec naukowego statusu współczesnego językoznawstwa* [w:] *Metodologie językoznawstwa. Filozoficzne i empiryczne problemy w analizie języka*, red. P. Stelmaszczyk, Łódź 2010, s. 120.

kulturami „swoich” i „obcych” warto rozpatrywać z punktu widzenia językowego obrazu świata zarówno jednych, jak i drugich, co może prowadzić do zrozumienia ich kultury i intencji komunikacyjnych zawartych w sposobach otwierania się lub zamykania na ludzi pochodzących z kręgu innych społeczności. A wymieniona edukacja o charakterze patriotycznym może okazać się skuteczna tylko wtedy, gdy będzie realizowana w sposób żywy i procesualny na wszystkich etapach kształcenia, a więc i wychowania. I wtedy, gdy będzie wspierana przede wszystkim przez rodzinę.

Podsumowując, chciałbym zauważyć, że w tym artykule mogłem omówić tylko wybrane, niezwykle ważne dzisiaj problemy wpisujące się w całokształt skomplikowanej edukacji aksjologicznej, która obejmuje wielość zagadnień ze sfery wartości i wartościowań odnotowanych w ministerialnym dokumencie<sup>48</sup>.

## Bibliografia

- Jedliński R., *Między miłosierdziem a globalizacją. Aksjologiczne przestrzenie edukacji polonistycznej*, Kraków 2010.
- Tolerancja a edukacja*, red. M. Patalon, Gdańsk 2008.
- Wielokulturowość: konflikt czy koegzystencja?*, red. A. Śliz, M.S. Szczepański, Warszawa 2011.
- Wychowanie patriotyczne młodzieży*, słowo wstępne E. Jeziorowski, Bydgoszcz 1995.

## Axiological education in Polish language lessons in a primary school

### Abstract

The article presents selected issues regarding axiological education at Polish lessons in IV–VIII grades of primary school. Such education is related to both the way students communicate with the world of values, and evaluation processes which are ingrained in works of literature and various cultural texts, as well as the matters regarding proper understanding of linguistic phenomena governed by expression of axiological content.

Lessons at school should include axiological communication based mainly on a dialogue between the teacher and students, which facilitates mutual stimulation of both in the atmosphere of freedom, respect, tolerance and kindness.

The article highlights the issue of patriotism, which is important in terms of culture and society, and at the same time essential in terms of educational aims. Patriotism and its different faces were described as part of modern multiculturalism, which demands tolerant behaviour towards “aliens”. Nowadays, we can notice the need to combine patriotic tradition with the new model of patriotism that opens itself to European and global values.

**Key words:** axiological education, primary school, literature, cultural text, axiological communication

---

<sup>48</sup> Tę problematykę naszkicowałem w artykule *Problematyka aksjologiczna w nowej Podstawie programowej...*