

**EDUKACJA I WYCHOWANIE
W INTERDYSCYPLINARNYM DYSKURSIE. RELACJA
Z DYSKUSJI PANELOWEJ Z OKAZJI 40-LECIA WYDZIAŁU
PEDAGOGIKI, SOCJOLOGII I NAUK O ZDROWIU
UNIwersYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO. OPRACOWANIE
EWA NARKIEWICZ-NIEDBALEC, EDYTA MIANOWSKA
(TEKST AUTORYZOWANY)**

W dniach 22-23 września 2011 r. odbyła się konferencja naukowa z okazji jubileuszu 40-lecia Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu (WPSi-NoZ), zatytułowana „Między tradycją a wyzwaniem przyszłości. 40 lat zielonogórskiej pedagogiki”. Koncepcja konferencji zakładała prezentację dorobku naukowego i organizacyjnego poszczególnych zakładów i katedr o profilu pedagogicznym, działających na Wydziale i wystąpienia głównie pracowników Wydziału, czemu poświęcono trzy sesje naukowe. Niektóre zakłady i jedna katedra zaprosiły do wystąpień współpracujących z nimi naukowców z innych ośrodków akademickich. Jedyną dyskusją panelową zatytułowaną „Współczesna wiedza o człowieku – konteksty edukacyjne” zaplanowana została z udziałem uczonych, reprezentujących inne niż zielonogórski ośrodki naukowe i reprezentujących inne niż pedagogika dyscypliny. Pomysł na taką formułę zgłosił dziekan WPSiNoZ prof. dr hab. Zbigniew Izdebski, a o jej przygotowanie poprosił pedagoga, prof. dra hab. Tomasza Szkudlarkę z Uniwersytetu Gdańskiego. Wraz z nim do dyskusji dziekan Izdebski zaprosił (w kolejności zabierania głosu): prof. dr hab. Magdalenę Środę – filozofa, etyka z Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dra hab. Ireneusza Krzemińskiego – socjologa z Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. Barbarę Woynarowską – lekarza, pracującego na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, dr Grażynę Czetwertyńską – filologa klasycznego z Uniwersytetu Warszawskiego, współrealizatorkę akcji „Szkoła z Klasą”, prof. dra hab. Wiesława Godzica – medioznawcę ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie oraz prof. dr hab. Irenę Obuchowską – psychologa z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Niniejsza relacja z przebiegu tej dyskusji sporządzona została na podstawie nagrań filmowych i jest dość dokładnym zapisem wypowiedzianych

kwestii, a z pewnością oddaje treść głoszonych sądów. Przygotowana została nie tylko dla celów utrwalenia fragmentu rzeczywistości, który na stosunkowo krótko (około 3 godzin) zaistniał, ale po to, aby do zgłaszanych przez uczestników debaty myśli móc wrócić. Jak napisała Mirosława Marody w *Technologiach intelektu. Językowych determinantach wiedzy potocznej i ludzkiego działania* (Warszawa 1987), interpretując słowa Jacka Goody'ego (*The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge 1978): „Słowo zapisane przestaje być bezpośrednio związane z rzeczywistością działania, samo może stać się obiektem tego działania. Pismo materializuje czy też reifikuje przepływający potok mowy, nadaje mu statyczność, umożliwia powroty do każdego punktu wypowiedzi, a co za tym idzie, umożliwia jej analizę w bardziej obiektywny sposób. Jednocześnie uwalnia umysł od konieczności przechowywania wypowiedzi, kierując całą energię na badanie tekstu” (Marody, tamże, s. 53). Słowa te odnosiły się wprawdzie do sytuacji przejścia od kultur przedsięwziętych do potrafiących dokonywać zapisu mowy, jednak w dobie wielu prowadzonych w radiu, telewizji, redakcjach opinio-twórczych tygodników i gazet, instytucjach naukowych debat, które mają często charakter ulotny, zapisanie choć niektórych daje szansę powracania do wygłaszanych w ich trakcie myśli.

Rozpoczynając zielonogórską dyskusję prof. Szkudlarek wygłosił obszernie wprowadzenie, eksponując na pierwszym miejscu szkołę jako podstawową instytucję edukacyjną. Główna teza profesora brzmiała: nie wiemy czemu obecnie służy edukacja instytucjonalna; nie wiemy, ponieważ zmienił się cały kontekst społeczny, kulturowy, polityczny, techniczny, technologiczny, cywilizacyjny, w którym funkcjonuje szkoła. Zachowała ona – jak wiele instytucji podlegających inercji – szereg cech pochodzących z dalekiej przeszłości. Przypominał historyczne początki szkolnictwa, społeczne i historyczne konteksty kształtowania się edukacji i szkoły jako instytucji. Podkreślił, że współczesna szkoła jako kontynuatorka tych tradycji nie przystaje do dzisiejszych warunków. Powiedział, iż szkoła powszechna z obowiązkiem szkolnym kształtowała się w pierwszej połowie XIX wieku i była powiązana z ideą kultury narodowej i tworzenia się państw narodowych, a jej organizacja zbudowana została na wzór fabryki, z podziałem na oddziały i z dzwonkiem odmierzającym równe przedziały czasowe. Obecnie mamy wielki problem z samą ideą i funkcjonowaniem państw narodowych, żyjemy w epoce postindustrialnej, mamy za sobą okres dyskusji nad adekwatnością-nieadekwatnością dziedzictwa oświecenia, scjentyzmu rozumianego jako wiara w to, że nauka może zbawić świat. Dziś szkoła funkcjonuje w zupełnie innej rzeczywistości.

Zjawiska powyższe dotyczą również pedagogiki, której kwestie podstawowe rozstrzygnęły się wraz z jej początkiem, na przełomie XVIII i XIX wie-

ku, a więc w zupełnie innej rzeczywistości niż współczesna. Początki pedagogiki były interdyscyplinarne, bo ani Johann Friedrich Herbart, ani Jean-Jacques Rousseau, ani John Dewey nie byli wyłącznie ani przede wszystkim pedagogami. Ich rozważania pedagogiczne miały bardzo zindywidualizowany charakter, gdyż edukacja masowa nie istniała i tylko niektórzy z nich mogli odwołać się do własnych doświadczeń jako prywatni nauczyciele (Herbart miał czterech uczniów, których nauczał w systemie indywidualnym). Dopiero później pedagogika się zinstytucjonalizowała i dopracowała kanonu swoich „świętych ksiąg” oraz określonych procedur.

Prof. Szkudlarek wyraził zadowolenie z takiego składu uczestników dyskusji, jakich udało się zaprosić, ponieważ na edukacyjną rzeczywistość będzie można spojrzeć z różnych punktów widzenia i być może zobaczyć, jaka wiedza z różnych obszarów badań nad człowiekiem – socjologii, psychologii, etyki, kulturoznawstwa byłaby pomocna dla zrozumienia, co dzieje się we współczesnej Polsce z wychowaniem. Po drugie, co z tej wiedzy może wynikać dla współczesnej edukacji instytucjonalnej, co może się zmienić w polskiej szkole. A gdyby jeszcze udało się powiedzieć – jak to zrobić, to byłoby znakomicie.

Jako pierwsza zabrała głos **prof. dr hab. Magdalena Środa**. Swoją wypowiedź rozpoczęła od stwierdzenia, że dziedzina, którą reprezentuje ma przeszło dwa tysiące lat i wyraziła żal, że filozofia nie jest nauczana w szkole. Stwierdziła, że aby móc powiedzieć jak wychowywać, jakie wartości przekazywać, należy najpierw określić, jaką koncepcję człowieka się przyjmuje. Antropologia jako część filozofii wypracowała kilkadziesiąt koncepcji człowieka. Dopiero taka wiedza daje możliwość wprowadzania zmian, aby urzeczywistnić pewien ideał człowieka lub wydobyć jego istotę. Spośród wielu wybrała i przedstawiła siedem modeli człowieka, z których może wynikać określona pedagogika i z których wyprowadzić można wyzwania stojące przed polską szkołą, szczególnie w obszarze wychowania.

Model pierwszy określić można homeryckim. Najpierw prof. Środa skierowała prośbę do słuchaczy, aby przeczytali Homera, a najlepiej „Iliadę” i zadali sobie pytanie, dlaczego Homer był wychowawcą całej Hellady. Dlaczego Achilles – człowiek porywczy, mało refleksyjny – był bohaterem i wzorcem do naśladowania? Ponieważ przekraczał zwyczajność – odpowiada Homer. Był „naj” silniejszy, zręczniejszy, odważniejszy i bardziej cnotliwy (w znaczeniu doskonały) niż wszyscy inni. W starożytnej Grecji wychowanie to było mimesis – naśladowanie starszych w obrębie rodu. Cnotę osiągało się poprzez naśladowanie autorytetów i wychowawców oraz poprzez ćwiczenia (askesis) pod mistrzów.

Drugi model wywodzi się z „Polityki” Arystotelesa i jest on oparty na

przekonaniu, że człowiek jest istotą polityczną, potrafi rozstrzygać konflikty za pomocą perswazji i mowy, a nie przemocy. Polityczność w starożytnej Grecji rozumiana była jako praktyczne zastosowanie mowy. Człowiek nie istniał poza państwem, a zaangażowanie polityczne pełniło funkcje kulturotwórcze i ucłowieczające. Takie rozumienie człowieka tkwi w pewnych wątkach republikańskich oraz w dość często wyrażanym żalu, że nie angażujemy się w działania obywatelskie, które budują kulturę oraz więzi społecznego zaufania. Model ten sprowadzić można do stwierdzenia, że polityczność ma znaczenie aksjologiczne i egzystencjalne. Że wychowanie i wychowanie obywatelskie – to jedno.

Najbardziej popularny jest model trzeci – teleologiczny (substancjalny, tomaszowy, kartezyjański) – zakłada, że człowiek posiada pewną istotę, którą jest rozumność. Jest on istotą rozumną, został stworzony w określonym celu i osiągnięcie tego celu jest procesem zgodnym z tak zwanymi prawami naturalnymi. W procesach wychowawczych chodzi o wydobycie tego, co jest naturą człowieka i skłonienie go, by działał w zgodzie z prawami naturalnymi (co nie znaczy biologicznymi, ale boskimi).

Czwarty model to homo faber. Człowiek jest człowiekiem poprzez pracę i poprzez przekształcanie świata, wytwarzanie i konsumpcję. Człowieka można poznać po jego dziełach. Świat, w którym żyjemy jest światem wytworzonym. Na podstawie wytworów człowieka możemy wiele dowiedzieć się o nim samym. Model ten to nie tylko model marksistowski, ma on proveniencje renesansowe.

Model piąty, aksjologiczny, wywieść można z rozważań takich filozofów, jak Roman Ingarden czy Henryk Elzenberg, ale również wielu innych – człowiek jest człowiekiem, bo transcenduje siebie w kierunku wartości. I nie chodzi tu o ich wytwarzanie, tylko o sięganie po nie do pewnego świata, w którym istnieją.

Szósty model – model egzystencjalny zakłada, że człowiek jest pewnym projektem, pewną wolnością. Na tym modelu można zbudować etykę autentyczności i odpowiedzialności. Ważnym drogowskazem jest to twórczość Karla Jaspersa.

Model siódmy to model „dekonstruktywistyczny”, związany ze współczesną filozofią. Trudno o nim pisać, bo jego istotą jest brak istoty, podmiotowość jest jak rozbity kryształ, złożony z elementów, w których odbijają się inne. Z wychowawczego punktu widzenia jest to model stawiający na otwartość, na „wkluczanie”. Model, który unieważniając antropologię, zwłaszcza substancjalną, unieważnia również podział na to, co zgodne z normą i niezgodne, na normalne i nienormalne, na sprawne i niesprawne, przyczyniając się – w pewnym stopniu – do integracji wykluczonych ze względu na „nie-

normalność”, „niesprawność” etc.

Jaki z tych rozważań wypływa wniosek dla edukacji? Analiza różnych modeli pokazuje, czego szkoła powinna uczyć, a czego nie uczy. Szkoła winna kształtować kompetencje aretologiczne, pewne dyspozycje charakteru, kompetencje polityczne, obywatelskie, związane z udziałem w debacie, umiejętnością zabierania głosu, argumentowania, mówienia, a nie używania przemocy. Szkoła winna kształtować kompetencje etyczne, nastawienie na różnorodność i wielokulturowość, przejawiającą się także w różnych sposobach definiowania samego człowieka.

Prof. dr hab. Ireneusz Krzemiński rozpoczął od uwagi, że podobnie jak socjologia, tak i pedagogika może być „o wszystkim” (np. o pracy). W kontekście danych pokazujących, że największa grupa studentów w Polsce to studenci pedagogiki postawił pytanie: dlaczego nie daje się zauważyć wpływu tego „upedagogicznienia” na codzienne życie społeczne, a szczególnie życie szkolne? I jak dodał, chyba że uznać to „upedagogicznienie” za przejaw tendencji do pouczenia jednych Polaków przez drugich (wszak nauczyciel-pedagog ma skłonność, a nawet prawo do pouczenia).

Postawił również drugie pytanie: na czym polegają deficyty pedagogiki na co dzień? Jak zadeklarował, jest niechętny teoriom budowanym ostatnio przez socjologów, głównie koleżanki socjolożki, w których kreowane są pewne światy, mogące być następnie zamienione w straszliwe w skutkach działania, także polityczne. Jak stwierdził, jest empirykiem i woli odwoływać się do wyników badań empirycznych. Wspomniał o badaniach zrealizowanych przed kilkoma laty, które miały diagnozować stan szkoły poprzez zadowolenie rodziców i uczniów. Z badań tych wypływały dwa wnioski: deficyt pedagogiczny w szkołach wynika z deficytu pedagogicznego przygotowania nauczycieli. Są oni bardzo dobrze przygotowani merytorycznie do nauczania swoich przedmiotów, ale nie radzą sobie z trudnymi sytuacjami, które w szkołach się zdarzają. Wspomniał o przykładach zachowań uczniów i bezradności nauczycieli wobec nich, które nagłośnione zostały przez media. Szkoła oczekuje od uczniów, aby byli posłuszni, słuchali i spełniali w miarę realistycznie określone wymagania i aby byli dobrze przygotowani do wypełniania testów. Ten rodzaj oczekiwań szkoły widoczny jest w jakości maturzystów, a następnie studentów. Drugi wniosek z przywołanych badań dotyczył rodziców i polegał na konstatacji, iż postawa rodziców wobec szkoły jest roszczeniowa – rodzice wysoko oceniają walory swoich dzieci, a nie dostrzegają ich odzwierciedlenia w ocenach szkolnych i o to głównie zgłaszają pretensje do szkoły. Druga postawa rodziców wobec szkoły to rodzaj „podlizywania” się nauczycielom, ujawniająca się poprzez wręczanie kwiatków, czekoladek itp. Przy tym w Polsce istnieje generalna niechęć do szkoły

i brak zaufania do niej, co między innymi ujawniło się poprzez ruch społeczny młodych rodziców i zorganizowanie przez nich sprzeciwu wobec inicjatywy wprowadzenia obowiązku szkolnego dla dzieci od 6 lat. Zatem, w Polsce występuje niska kultura pedagogiczna zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Co rozumie Ireneusz Krzemiński poprzez kulturę pedagogiczną? To pewne wzorce oddziaływania perswazyjnego i przekazywania młodym określonych wzorów i zasobów doświadczenia pokolenia oddziałującego. Warunkiem tych wpływów musi być szacunek i podmiotowy stosunek do tego, na kogo się oddziałuje. Jest to również poważny deficyt w życiu publicznym w Polsce.

Prof. Krzemiński zwrócił uwagę na jeszcze jeden aspekt edukacji w naszym kraju – narastającą od dwudziestu lat instrumentalizację i pragmatyzację wiedzy i wykształcenia. Zmniejsza się liczba studentów, dla których wiedza ma charakter autoteliczny. Stąd też pewien rodzaj bezradności rodziców.

Powiedział, że o przywołanych wynikach swoich badań i stwierdzeniu braku kultury pedagogicznej na ich podstawie poinformował minister edukacji narodowej (Katarzynę Hall), ale ona, zainteresowana tym stwierdzeniem, że nie jest to jej problem, tylko sposobu kształcenia nauczycieli, a zatem resortu szkolnictwa wyższego. Poinformowana o tym minister szkolnictwa wyższego (Barbara Kudrycka) odpowiedziała, że szkoły wyższe kształcąc odpowiadają na zapotrzebowanie systemu edukacji. Krzemiński retorycznie zapytał: jak się mają do tego tysiące studiujących pedagogikę?

Zwrócił także uwagę na zanik sektora edukacji społecznej, w której mieliśmy bardzo dobre doświadczenia w okresie przedwojennym w postaci uniwersytetów ludowych i robotniczych, organizowanych na wzór skandynawski, jak również w okresie podziemnej „Solidarności”, kiedy realizowano działalność edukacyjną na wsiach, a także w miastach poprzez „Wszechnicę Robotniczą”. Te formy nie przekształciły się po 1989 roku w nic o charakterze społecznym, co przy występowaniu braków różnych nowych kompetencji intelektualnych czy życiowych, nie w rozumieniu czystych kwalifikacji, byłoby bardzo pożądane. Rozwinął się natomiast sektor prywatnego szkolnictwa wyższego, który nawet w miastach powiatowych kształcił później bezrobotnych licencjatów pedagogiki, filologii.

Wskazał również na zanik telewizji edukacyjnej, która – jak twierdził – miała wysoką oglądalność. Są wprawdzie audycje przekazujące wiedzę, ale nie ma już dziś programów, w trakcie których uczeni dyskutują między sobą różne problemy. Taki rodzaj audycji ujawniał, że wiedza jest bardzo ważna, ale nie jest niczym gotowym, że ciągle jest w ruchu, że jest tworzona. W tym również przejawia się – zdaniem Krzemińskiego – brak owej kultury pedagogicznej, zdefiniowanej wcześniej.

Prof. dr hab. Barbara Woynarowska zapowiedziała, iż chce poruszyć trzy zagadnienia z perspektywy 45 lat doświadczeń zdobytych w pracy lekarza pediatry, 15 lat doświadczeń nauczyciela akademickiego oraz 20 lat bezskutecznej walki o edukację zdrowotną w szkole w kształceniu nauczycieli. Na tym ostatnim polu, jak przyznała, na razie nie ma sukcesów. Wspomniała swojego mistrza, prof. Macieja Demela, twórcę pedagogiki zdrowia oraz prof. Marcina Kasprzaka, który w 1957 roku, na Zjeździe Oświatowym powiedział, że „nie tylko mózg dziecka chodzi do szkoły, ale ono całe”. Powiedziała, iż określenie „człowiek jest istotą biopsychospołeczną” jest rodzajem truizmu, który jednak trzeba powtarzać, bo w dalszym ciągu pedagogicy rzadko o tym pamiętają i nie postrzegają ucznia jako całości. Nie można zrozumieć pewnych zachowań dziecka, jeżeli nie rozumie się jego biologii: np. przyczyną agresji może być głód, a we współczesnej Polsce co czwarte dziecko przychodzi głodne do szkoły i niczego w niej nie je. Zapytała słowami prof. Demela: „dlaczego pedagogika jest głucha na zdrowie”?

Zdrowie jest kategorią pozytywną i wielowymiarową. Ma wymiar fizyczny, psychiczny, społeczny, duchowy i seksualny. Z badań prof. Janusza Czapińskiego („Diagnoza społeczna”) wynika, że dla 65% Polaków zdrowie jest warunkiem szczęścia. Wszyscy mówimy „najważniejsze jest zdrowie”, ale tylko tak mówimy. Zdrowie jest nie tylko zasobem indywidualnym, ale zasobem społecznym, o czym powinni wiedzieć decydenci wszystkich szczebli. Tylko zdrowe społeczeństwo może się rozwijać i tworzyć jakieś dobra. Zdrowie nie jest darem niebios, danym raz na zawsze. Należy o nie dbać. A przygotować człowieka do dbania o zdrowie winna również szkoła. To podstawowe zadanie edukacji zdrowotnej.

Drugie zagadnienie dotyczy zdrowia jako przedmiotu polityki globalnej. W latach 80. XX wieku Biuro Regionalne dla Europy Światowej Organizacja Zdrowia ogłosiło program „Zdrowie dla wszystkich w 2000 roku”. Zapisano w nim m.in., że zdrowie jest wartością dla jednostki i zasobem dla społeczeństwa oraz środkiem do osiągnięcia lepszej jakości życia. Znalazł się tam także postulat, aby „dodać lat do życia oraz życia do lat”. Obecnie znacznie wydłużyła się długość życia. Problemem pozostaje nadal niska jakość tego dłuższego życia, bo żyć długo i źle – to nie jest dobry pomysł. Aby poprawić jakość życia we wszystkich jego okresach, przedłużyć okres życia w zdrowiu (bez chorób przewlekłych i niepełnosprawności), mieć życie twórcze, dające satysfakcję, człowiek powinien sam dbać o zdrowie zawczasu, bo jeśli będziemy tę dbałość odkładać do czasu emerytury, to będzie prawdopodobnie już za późno. Ale tych spraw nie załatwi tylko medycyna. To jest wyzwanie dla wielu dyscyplin wiedzy, dla całego społeczeństwa. Na przykład w Polsce na badania cytologiczne, na które za 2 mln zł zostały wysłane zaproszenia,

zgłosiło się jedynie 6% kobiet¹. „To wielkie wyzwanie dla pedagogiki zdrowia – powiedziała prof. Woynarowska – gdyby ona była.” Są wprawdzie na niektórych wydziałach pedagogicznych zajęcia z pedagogiki zdrowia, ale nie na wszystkich.

Trzecie zagadnienie, które poruszyła, to związki między zdrowiem a edukacją. Edukacja jest zasobem dla zdrowia, ponieważ dzięki wiedzy i umiejętnościom ludzie lepiej dbają o zdrowie. Wyniki wielu badań pokazują, że im wyższe wykształcenie, tym lepsze wskaźniki dotyczące zdrowia. Ale też zdrowie jest zasobem dla edukacji, ponieważ zdrowe dziecko ma lepszą dyspozycję i większą motywację do uczenia się, lepsze relacje z innymi. Istnieje więc wspólny interes dla tworzenia zbieżnej polityki zdrowotnej i polityki edukacyjnej. Ale, jak powiedziała prof. Woynarowska, na podstawie swoich różnorodnych kontaktów z decydentami wie, że edukację zdrowotną uważają oni za przedmiot mało ważny, rodzaj takiego „michałka”, że bagatelizują go, sprowadzając do mycia rąk. Decydenci, którzy tworzą politykę edukacyjną i układają standardy kształcenia, często charakteryzują się dużą ignorancją, wręcz analfabetyzmem zdrowotnym. Jest to wielka bariera, żeby cokolwiek w tej sprawie zmienić. Na zakończenie dodała, iż korzysta z okazji, że przemawia do tak licznej grupy pedagogów i zaapelowała, aby w przyszłości, gdy nie będą już obowiązywały standardy kształcenia studentów, pamiętać o aspektach biomedycznych w procesie kształcenia pedagogów i nie pomijać edukacji zdrowotnej, bo jest ona bardzo potrzebna.

Dr Grażyna Czetwertyńska jak zapowiedziała, w panelu chciała podzielić się uwagami z doświadczenia, jakim była 6-letnia praca grupy osób, skupionych w Centrum Edukacji Obywatelskiej, którzy przy wsparciu „Gazety Wyborczej” podjęli próbę zmiany polskiej szkoły nie w sposób instytucjonalny, przy pomocy działań formalnych, prawnych, lecz próbę zmieniania szkoły „od dołu”, przez działania społeczne, aktywność nauczycieli, zaangażowanych w akcję »Szkoła z Klasą«. Trzy lata zajęło naukowe opracowanie zgromadzonego w trakcie trwania akcji materiału. Wyłania się z tych analiz następujący obraz szkoły: „Nauczyciele są kompletnie pogubieni, czują się

¹W czasopiśmie „Ginekologia Polska” nr 9 z 2010, (81, s. 655-663) ukazał się artykuł Marka Spaczyńskiego i kilku współautorów pt. „Uczestnictwo kobiet w Populacyjnym Programie Profilaktyki i Wczesnego Wykrywania Raka Szyjki Macicy w latach 2007-2009”, pokazujący, że w ramach programu cytologię wykonano u 24,14% kobiet uprawnionych do udziału w programie (2007 – 21,25%; 2008 – 24,39%; 2009 – 26,77%) (s. 656). Z danych Ministerstwa Zdrowia dotyczących Narodowego Programu Zwalczenia Chorób Nowotworowych za rok 2011 wynika, że na wysyłkę imiennych zaproszeń w ramach Populacyjnego programu profilaktyki i wczesnego wykrywania raka szyjki macicy przeznaczono 5,6 mln zł; źródło: http://www.mz.gov.pl/wwwfiles/ma_struktura/docs/npczn_program_22062011.pdf, str. 11, dostęp 10.07.2012.

zniewoleni, niegotowi do refleksji. Funkcjonują w rzeczywistości, w której ktoś im coś stale każe, czegoś od nich wymaga. Nie są w swojej aktywności wolni, zatem nie mogą – czego by oczekiwała profesor Środa – wychowywać wolnych ludzi, gotowych do rozwiązywania problemów i samodzielnego podejmowania decyzji. To się zwyczajnie nie uda. Nauczyciele działają w środowisku, które dotykane jest ciągłymi zmianami, a jego funkcjonowanie określają sztywne ramy, np. standardy treści kształcenia, standardy wymagań, jakie musi spełnić uczeń. Z realizacją treści kształcenia nie jest jeszcze najgorzej. Chociaż szkoła opowiada o świecie, którego już nie ma i uczniowie to dostrzegają, a poprzez to szkoła jest dla nich nudna. Wielu nauczycieli biorących udział w akcji »Szkoła z Klasą« twierdziło, że ich największym osiągnięciem jest dobre poukładanie sobie stosunków z uczniami. Uczniowie deklarowali, że jeśli nauczyciel jest w porządku, to oni nie chcą mu wyrządzać krzywdy. Wskazuje to na fakt, iż ani nauczyciele, ani uczniowie nie rozumieją, po co jest szkoła”.

Dr Czetwertyńska powiedziała, że gdy po raz pierwszy miała prezentować wyniki badań, to przyszła jej na myśl sentencja Gilberta Keith Chestertona, że „edukacja to okres, w którym jesteś nauczany przez kogoś, kogo zupełnie nie znasz, czegoś, czego wcale nie chcesz wiedzieć”. Jest to dość smutna maksyma dotycząca naszego – jak się wyraziła – zawodu. Osoby przygotowujące materiały w ramach akcji „Szkoła z Klasą” próbowały powiedzieć nauczycielom, że jeśli uczniowie nie uczą się tak, jak oni ich uczą, to niech spróbują uczyć ich tak, jak oni się uczą. To powodowało zadawanie przez nauczycieli pytania – to znaczy jak? Nowa rola nauczyciela jest kompletnie nieokreślona, nauczyciel nie wie, czy ma „pędzić” za standardami przygotowując ucznia do różnych egzaminów zewnętrznych, czy ma „pędzić” za światem, który zna z własnych obserwacji, który jest różny od tego opisanego w podręcznikach. Czy może ma to wszystko porzucić i zafalsyfikować? Materiały z badań, którymi dysponuje dr Czetwertyńska pokazały, że w falsyfikowaniu nauczyciele się również dobrze wytrenowali – potrafią opowiadać o rzeczywistości nieistniejącej, jaka podobno w ich szkołach funkcjonuje. Współautorka akcji „Szkoła z Klasą” dokonała oceny, iż to chyba nie jest dobrze, bo takiego modelu raczej nie chcemy mieć. Nie jest bowiem dobrze, jeśli nauczyciel będzie siebie postrzegał tylko jako wykonawcę tego, co inni każą mu zrobić. Nie osiągniemy w takiej sytuacji dobrych efektów, mimo że na edukacyjnych sztandarach wypisane jest ciągle powtarzane hasło autonomii szkoły i nauczyciela. Ale jaka to jest autonomia? – zapytała prelegentka. I odpowiedziała: „Możesz sobie być autonomiczny, bylebyś zrobił to, co ci każemy”. Jak się zachowuje w takiej sytuacji racjonalnie myślący człowiek – zadaje pytanie: ale jak? Powiedzcie mi, jak to pogodzić?

W ramach akcji „Szkoła z Klasą” zadawane było nauczycielom pytanie: z czym sobie najslabiej radzisz? Nauczyciele odpowiadali, że z wychowaniem i wyraźnie mówili – „my nie umiemy wychowywać”. Nauczyciele oczekują od świata pedagogiki, od środowisk naukowych prostych recept na trudne sytuacje wychowawcze (Co zrobić, gdy uczeń skłamie? Co zrobić, gdy uczeń mnie kopnie? Co zrobić, gdy uczeń powie brzydkie słowo?). Za mało jest natomiast myślenia w kategoriach co zrobić, aby ten uczeń był dobrym człowiekiem. Nauczyciele nie poddają swojej pracy refleksji i dlatego też nie mogą tego nauczyć swoich uczniów. Nie ufa się nauczycielom, więc i oni nie mają zaufania do siebie.

Dr Czetwertyńska postrzega autonomię nauczyciela jako klucz do ewentualnej dobrej zmiany w edukacji. Im więcej zaufania do profesjonalizmu nauczycieli i autentycznej wolności, tym lepsze efekty. Dodała, że podobnie jest w biznesie: im więcej zaufania, tym lepsze efekty. Dziś nauczyciel jest sprawdzany poprzez egzaminy uczniów i różne formy nadzoru pedagogicznego. W polskiej oświacie zrealizowano jeszcze jedną w pewnym stopniu pozorną zmianę, polegającą na przyznaniu nauczycielowi prawa do pisania programów kształcenia. Ale znowu pojawiło się oczekiwanie nauczycieli, aby powiedzieć im, jak mają to zrobić. Skąd mieliby to umieć, skoro nie dano im prawa do samodzielnego myślenia. Programy więc powstają głównie na zamówienie profesjonalnych wydawców podręczników. Nauczyciel-wykonawca umie wykonać to, co mu zadano, ale nie umie zaplanować własnych zadań. I nie umie sobie odpowiedzieć na podstawowe pytanie: po co jest szkoła i po co on jest w tej szkole. Na zakończenie dr Czetwertyńska powiedziała, iż mimo że w akcji „Szkoła z klasą” wzięło udział 8 tys. szkół, a 5 tys. nauczycieli uzyskało tytuł „Nauczyciela z klasą”, to poprzez program nie dokonała się jakaś natychmiastowa, radykalna zmiana polskiej szkoły. Ważnym efektem programu „Szkoła z klasą” było jednak to, że chociaż przez moment (kilkanaście miesięcy) 5 tys. nauczycieli zastanawiało się nad swoją pracą i podjęło poważną próbę dokonania zmian w tym, co robią. W dłuższej perspektywie to może procentować.

Prof. dr hab. Wiesław Godzic swoją wypowiedź rozpoczął od deklaracji, iż wydaje mu się, że wie, po co jest szkoła. Szkoła jest po to, by grupa partnerów z liderem robiła filmy, rozmawiała o tych filmach, umieszczała je w internecie. Tak być może w przyszłości będzie wyglądała szkoła, ale tego do końca nie możemy być pewni. Zdaniem prof. Godzica w Polsce jest fatalny stosunek do mediów, nie wierzymy mediom, ale wymagamy od nich. Jeśli zdarzy się coś złego, winne są media. Jeśli zdarzy się coś dobrego, w takim sensie, że młody człowiek czegoś dowie się dzięki mediom, to nie zostanie to i tak odnotowane i docenione. Indolencja i ignorancja dorosłych

wobec mediów jest olbrzymia. Prof. Godzic podał przykład z zielonogórskiej ulicy, z reklamą pewnego przedszkola, w której wykorzystano postaci z popularnej kreskówki South Park, w której upowszechniane są antywartości. Te postaci to dzieciaki, mające za nic wszelkie religie, w pogardzie mające rodziców i nauczycieli. Innym przykładem, który zaistniał w Iranie może być Homer Simpson – ojciec z innej kreskówki, który był bardzo antyamerykański. Na dużych posterach w Iranie prezentowana była przekreślona sylwetka Simpsona. On uosabiał krytykę amerykańskich wartości, a nie ich gloryfikację. Zatem przekreślenie – zanegowanie tej sylwetki właściwie należało odczytać jako pochwałę amerykańskich wartości. My, dorośli, słabo orientujemy się w kulturze popularnej. Dzieciaki orientują się w niej dużo lepiej i świetnie sobie z nią radzą.

Następnie zadeklarował, że gdyby miał przygotować dłuższe wystąpienie o problemach polskich mediów, polskiej edukacji i polskiej szkoły, to zatytułowałby je „Paradygmat Misia Uszatka łącznie z Babą Jagą”. Idee tego wystąpienia oddał przykładem dydaktyzmu występującego w filmach o Misiu Uszatku i negatywnym stosunkiem do oglądania telewizji, występującym wśród niektórych, może nielicznych – jak zauważył – nauczycieli. zilustrował to przykładem nauczyciela z Krakowa, który najpierw zaaranżował dyskusję z licealistami o telewizji, po której wszystkim dość dobrze zorientowanym w ofercie telewizyjnej wstawił oceny niedostateczne za sam fakt oglądania telewizji.

Następnie prof. Godzic najpierw prowokacyjnie zadał pytanie, czy czytawą sprawą jest, że mediów należy uczyć, ale za chwilę złożył deklarację, że jego zdaniem – zdecydowanie tak. Trzeba się uczyć odbioru przekazu medialnego. Na podstawie badań prowadzonych na przełomie XIX i XX wieku dotyczących odbioru filmu przez przedstawicieli plemion, które nigdy wcześniej nie oglądały filmów, opisano pięć stopni analfabetyzmu filmowego. Stopnie analfabetyzmu to: 1) niezauważanie w ogóle pewnych elementów (denotat), 2) niezauważanie sekwencyjności przedstawianych obrazów, 3) brak świadomości iluzji, 4) nieumiejętność wskazania celu komunikacyjnego i 5) brak znajomości zasad montażu.

W obszarze mediów wiele się zmieniło po roku 1981, wraz z powstaniem MTV, która obecnie ma przeszło 20 oddziałów na całym świecie, jest stacją panglobalną. Zmienione zostały znane dotychczasowe konwencje, tych nowych należało się nauczyć. Każdy nowy przekaz ma swój idiolekt, który trzeba poznać. Prof. Godzic stwierdził, że w szkole należy mówić o trudnych sprawach, nawet tak trudnych, jak sprawa satanizmu Nergala Darskiego².

²Sprawa Adama Darskiego, używającego pseudonimu artystycznego Nergal pojawiała się kilka razy. Po raz pierwszy, we wrześniu 2007 roku w klubie „Ucho” w Gdyni, podczas

Wynotował dziewięć opinii poważnych publicystów, którzy zabrali głos w tej sprawie. Np. Marcin Meller, redaktor naczelny „Playboya” twierdzi, że za podarcie Biblii Nergal nie powinien występować w publicznej telewizji. Małgorzata Domagalik uważa, że Nergal to człowiek dobrze ułożony, który do niczego nie podburza. Zbigniew Hołdys stwierdził, że każdy ma prawo do wyrażania swoich poglądów. Najbardziej kuriozalną opinię – zdaniem prof. Godzica – wygłosił redaktor Piotr Semka, który powiedział, że sprzeciw wobec promowania osób demonstracyjnie obrażających symbole religijne powinien mieć charakter obywatelski, a nie religijny. W tym proteście powinni zjednoczyć się wszyscy obywatele wierzący i niewierzący. Natomiast prezes Jarosław Kaczyński powiedział, że jak tylko PiS wróci do władzy, to wprowadzi taki rodzaj kontroli nad telewizją, iż jeśli w jakiejś sprawie zbierze się 10 tysięcy głosów, to taką sprawę będzie można skierować do Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji i Krajowa Rada będzie się mogła taką sprawą zająć. Natomiast, jeśli zbierze się w jakiejś sprawie 50 tys. głosów, to Krajowa Rada będzie musiała taką sprawą rozpatrzyć i zająć wobec niej negatywne stanowisko. Postulaty takie mieszczą się w konwencji kontroli nad przekazem i mediami sprawowanej przez „zwykłych” ludzi („we, the people” sprawujemy kontrolę). I jak powiedział na zakończenie, o takich właśnie sprawach należy poważnie rozmawiać z młodzieżą i próbować zająć stanowisko. Być może spowodowałoby to, że dorośli uchwyciliby zbliżony do tworzonego i odbieranego przez młodzież kontekst, a młodzież będzie się inaczej zwracać do dorosłych. Współczesny świat jest zmediatyzowany.

Następnie głos zabrała **prof. dr hab. Irena Obuchowska**. Powiedziała, że chciałaby wprowadzić do dyskusji dwa zagadnienia dotyczące instytucji szkoły. Ich znaczenie narastało wraz ze zmianami cywilizacyjnymi. Pierwsze dotyczy „gubienia pereł” i to nie w sensie „gubienia” najzdolniejszych dzieci, bo z nimi – jak sądzi prof. Obuchowska – pedagogika sobie jako tako radzi. Chodzi o dzieci wybitnie utalentowane, wyjątkowo uzdolnione. I, jak dodała, nie wie, ile jest takich dzieci. Chcąc ująć to zagadnienie pod-

koncertu Nergal podarł Biblię i rozrzucił jej strzępy wśród publiczności. Nazywał ją przy tym „kłamliwą księgą”. Został oskarżony o obrazę uczuć religijnych, ale sąd w czerwcu, a następnie we wrześniu 2010 r. uniewinnił go, ponieważ uznał, że działanie muzyka było „swoistą formą sztuki”, skierowaną do hermetycznej publiczności. Innym przykładem sprawy Nergala – lidera zespołu Behemoth było wystosowanie listu przez biskupa diecezji wrocławskiej Wiesława Meringa do wiernych, zawierającego oburzenie z powodu jego udziału w programie TVP „The Voice of Poland”. Biskup napisał „Błuźnierca, satanista, miłośnik wcielonego zła dostanie do dyspozycji ekran publicznej telewizji, by łatwiej mógł głosić swoje trucicielskie nauki” – źródło: Katarzyna Karaś, 05.09.2011, <http://www.polskieradio.pl/5/3/Artykul/431884,Biskup-przeciwny-promocji-satanizmu-w-TVP>, dostęp 15.06.2012.

miotowo, prof. Obuchowska posłużyła się mailem otrzymanym w czerwcu 2011 roku od dziesięcioletniej dziewczynki, bardzo dobrej uczennicy IV klasy szkoły podstawowej. W liście tym dziewczynka stwierdza, że jej szkoła jest miejscem podcinania skrzydeł i czynienia z uczniów nietotów. Marzy jej się natomiast „frunąć” daleko od szkoły, w miejsca, gdzie jej skrzydła rosłyby i rosły.

Drugie zagadnienie, zgłoszone przez prof. Obuchowską, dotyczyło faktu, że szkoła w jej obecnym kształcie nie jest dostosowana do współczesnych trendów cywilizacyjnych. Wszyscy wiemy, że szkoła może być i jest miejscem interakcji między nauczycielami, rodzicami i uczniami, z wiodącą rolą nauczyciela. Często jednak w interakcjach tych nie uwzględnia się głosu najsłabszego z partnerów tych interakcji, czyli uczniów. Ilustracją tego zagadnienia uczyniła prelegentka wypowiedzi trzech uczennic, które mówiły, w jakim kierunku chciałyby zmienić szkołę. Pierwsza, 12-letnia uczennica chciałaby chodzić do szkoły, w której każdy mógłby wybierać sobie przedmioty (np. 10 na rok) i byłby oceniany nie tylko za ilość posiadanej wiedzy, ale za jej przyrost. Druga, 14-letnia uczennica życzyłaby sobie szkoły ciekawej architektonicznie, klas stylizowanych na różne kraje, z niewielką liczbą uczniów w klasie, z dużą ilością zajęć pozalekcyjnych, takich jak koła teatralne, spotkania z ciekawymi ludźmi, zajęcia sportowe z wybranej dyscypliny. Trzecia, 15-letnia dziewczynka życzyłaby sobie, aby w szkole nie trzeba było siedzieć w rzędach („bo to nie wojsko”), aby w różnych klasach nauczane były różne przedmioty, a uczeń sam by je wybierał i określał, kiedy należy pójść na przerwę. Życzyłaby sobie, aby wiele treści było wyświetlanych i aby każdy uczeń miał komputer.

Po wypowiedziach wszystkich uczestników panelu, moderator dyskusji **prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek** zaproponował, aby w dalszej części spotkania podjąć pewne wątki, które wystąpiły w wypowiedziach uczestników odbytej części debaty. Pierwszą do podjęcia zaproponował problematykę ciała, cielesności, fizyczności. Postawił pytanie: dlaczego tak się dzieje, że szkoła te aspekty oddala, odsuwa, koncentrując się głównie na sprawach racjonalności? A poprzez pewne zakazy powoduje podejmowanie przez uczniów działań destrukcyjnych, takich jak np. palenie papierosów. Wygłosił dość kontrowersyjną tezę, do której jednak w dyskusji nikt się nie odniósł – „to szkoła zmusza ludzi do palenia, poprzez zakaz palenia papierosów”. Jaki ma związek pomijanie aspektów fizyczności w szkole z kulturą chrześcijańską z jednej strony i kartezyjańską z drugiej? Być może te dwa różne systemy etyczne, scjentystyczno-racjonalny i religijny, z dominacją Kościoła katolickiego, gdzie się jednak spotykają w stosunku do ludzkiej cielesności.

Druga kwestia wskazana do podjęcia, to problem relacji edukacji i polityki, spraw sterowania, zarządzania i kierowania procesami edukacyjnymi. Jak powiedział, słyszeliśmy w tej dyskusji, że w szkołach jest za mało autonomii, swobody, że należało by te instytucje zderegulować, tworzyć je kontekstualnie, na żywo, zostawić je pewnej grze negocjacyjnej między nauczycielami, rodzicami i uczniami. W takich warunkach może się wytworzyć odpowiedzialność, samoświadomość, refleksyjność, jakieś pedagogie, których jeszcze nie znamy. W latach 90. mieliśmy pewne nadzieje związane z oddolnymi inicjatywami. Były pewne próby, być może naiwne, wynajdywania szkoły, tworzenia jej od dołu.

Z drugiej strony, mamy potrzebę standaryzacji działań w szkole. W tej dyskusji nie wszyscy opowiedzieliśmy się za autonomią, bo mówiliśmy, że do szkoły trzeba wprowadzić edukację zdrowotną, media. Czyli z jednej strony jakaś regulacja, z drugiej – jak to jest z odpowiedzialnością państwa za edukację? Co może być kwestią samoregulacji i autonomii, a co powinno być ramą minimum, która obowiązywałaby wszystkich i była kontrolowana społecznie? I co to teraz znaczy kontrola społeczna? Kto miałby określać, co powinno podlegać tej społecznej kontroli? Można użyć w tym kontekście określenia kontrola demokratyczna, która mogłaby się realizować w takiej postaci, o jakiej mówił prof. Godzic. Oto organizujemy referenda, w których poszczególne treści są cenzurowane, zakazywane jako niedopuszczalne w mediach. Ale to samo może dotyczyć podręczników szkolnych. Znane są przypadki, że w niektórych stanach Stanów Zjednoczonych nie naucza się teorii ewolucji. Fundamentalistyczne Kościoły doprowadziły do tego, że pewnych treści niezgodnych z Biblią nie naucza się w szkołach. To też jest społeczna kontrola nad edukacją, autonomia i tworzenie kultury pedagogicznej w sposób demokratyczny. Niewątpliwie. Czy w tym *demos* ma być obecne jakieś *ratio*, jakiś głos rozumu, który nie ma już charakteru populistycznego, ludowego, który nie jest optyką większościową, rozpoznaną poprzez referendalną procedurę, tylko zakłada racjonalność? Ale kto ma prawo o niej decydować? Jakie elity, jakie gremia polityczne i w jaki sposób mają wypracować racjonalność systemu szkolnego w tych kwestiach, które mają podlegać politycznej, centralnej czy instytucjonalnej standaryzacji, normalizacji? Mamy przygotowane do tego instrumenty – cała polityka egzaminacyjna, możliwość konstruowania testów, określania standardów. To wszystko czeka, tylko na kogo? Na głos ludu, czy na głos rozumu? Gdzie te głosy są? Czy mamy kolizję między oczekiwaniami co do kontroli i co do autonomii, samoregulacji, samoorganizacji? Wolne dzieci, w wolnej szkole, z wolnymi, kreatywnymi nauczycielami, z upodmiotowionymi rodzicami – a z drugiej strony oczekujemy pewnych regulacji, sami też chcemy, aby coś

było jednak regulowane: ale co?

Pozostaje jeszcze problem tego, w jakim świecie chcemy żyć. Jak ma wyglądać ta nasza *polis*, wspólna przestrzeń świata, w którym szkoła ma funkcjonować. Nie jest to więc tylko problem *stricte* szkoły, ale horyzontu, do którego próbujemy docierać, zmierzać w naszym życiu zbiorowym. Krótko mówiąc, polityka. A edukacja to byłby ten drugi wątek.

Kolejna kwestia, która z tym się wiąże, bardzo bliska prof. Szkudlarkowi, poruszona już przez prof. Środę, to kwestia podejścia dekonstruktywnego. Zadał więc pytania z niej wynikające: „jeśli istnieje jakaś racjonalność, którą moglibyśmy się posłużyć w organizowaniu przestrzeni edukacyjnej, to ona będzie wykluczająca. Jeśli zdefiniujemy coś sobie, jako »takie«, to nie będzie »inne«. Gdzie są te granice, które chcielibyśmy sobie sami postawić, za którymi zaczyna się już świat, którego byśmy nie chcieli?”. Powiedział, że chodzi mu o kwestię dopuszczalnych granic wykluczeń, które pojawiają się w procesie racjonalnego konstruowania rzeczywistości społecznej poprzez rozmaite pedagogie. Chodzi o to, czy możliwe jest społeczeństwo kompletnie inkluzyjne, w którym unikniemy wykluczeń, czy też odpowiedzialność od nas wymaga, że konieczne są decyzje, które są w jakichś granicach, w jakichś warunkach wykluczające. Dla kogo? Dla czego? Ta etyczność dotyka niekiedy jakiegoś dramatu, tragicznych konfliktów, czasami zwyczajnej odpowiedzialności, jakiejś dzielności życiowej, kiedy stwierdzamy, że coś jest dopuszczalne, a coś niedopuszczalne. Każda decyzja jest ryzykowna. I jednostka w tym wszystkim się nie mieści, jednostka nie jest w stanie z całą tą maszyną „wojny”, konstruowaną odgórnie czy oddolnie spotkać się w sensowny dla siebie sposób. W taki sposób, który byłby odczuwany jako płaszczyzna możliwego rozwoju i wzrostu.

Sprawa kolejna, do której nawiązał prof. Szkudlarek, to media w edukacji, o których mówił prof. Godzic. Prowadzący dyskusję panelową zadeklarował, iż traktuje media jako część doświadczenia edukacyjnego i zgadza się z prof. Godzicem, że są nieobecne w szkole, a głównym problemem jest to, że nie mamy kontaktu między dwoma pokoleniami – uczniami i dorosłymi. Znika perspektywa wspólnego świata, do którego w procesie wychowania, kształcenia wspólnie moglibyśmy się odnieść. Nie można ich wykorzystać nawet do prostego instruktażu, nie można odwołać się do tego samego doświadczenia, powołać się na wspólnotę kulturową, w której się poruszamy. To zostało „rozsypane”, ponieważ żyjemy w innych rejestrach, innych tekstach.

W tej przestrzeni świata wspólnego, który próbujemy konstruować pewne działania podejmowane są niejako w półśnie, półświadomie, w jakimś dryfie, poprzez niepodjęcie decyzji, co powoduje, że coś się samo dzie-

je lub „samo tak urosło”. Niektóre procesy zostawiamy dzianiu się według pewnych ram, które stworzyliśmy w systemie zbudowanym na bardzo wysokim poziomie abstrakcji, w postaci systemu prawnego, ekonomicznego itd. W tej strukturze pewne instytucje wyłaniają się, a inne nie wyłaniają, bo nie ma decyzji politycznej. Prof. Krzemiński mówił o braku instytucji edukacji dorosłych. Jeśli spogląda się na statystyki, to instytucji, w których szkolą się dorośli jest bardzo wiele, ale one wszystkie są prywatne, a jeśli publiczne, to za usługę też trzeba płacić. Nie ma wolnego, bezpłatnego dostępu do takiej edukacji. Nie wykształciły się instytucje na wzór skandynawskich czy niemieckich uniwersytetów ludowych. Raport o edukacji z 2010 roku dotyczy ludzi do 30. roku życia, nie ma tam problematyki edukacji całościowej. Wiele osób sądzi, że edukacja dotyczy dzieci, że pedagogika dotyczy dzieci. Niewiele osób wie, że większość pedagogów pracuje z dorosłymi, a nie z dziećmi. Żyjemy w epoce postindustrialnej. To dawniej człowiek w szkole przygotowywał się do jednego zawodu, potem szedł do pracy, a z pracy na emeryturę lub do kalectwa. Dzieciństwo i przygotowanie zawodowe to był czas bezproduktywny, potem był okres produktywny i znowu, już na emeryturze czas bezproduktywny. Takiego świata już nie ma. W edukacji natomiast cały czas traktuje się dzieciństwo jako ten jeden okres życia, w którym przygotowuje się człowieka do dorosłości i uznaje, że już jest przygotowany. Wiadomo, że tak nie jest. MEN i MNiSzW cały czas skupiają się na tym jednym etapie i interesują się edukacją ludzi do 30. roku życia.

Po tym obszernym podsumowaniu pierwszej części dyskusji i wskazaniu na najważniejsze wątki prof. Szkudlarek poprosił o zabranie głosu najpierw prof. Środę, która powiedziała, iż rekomendowałaby zasadę złotego środka Arystotelesa. Pierwsza sprawa, to sprawa formacji nauczycieli. U nas jest to autentyczny dramat. W innych państwach – Francji, Anglii, nauczyciele podlegają pedagogicznej formacji. „Bo każdy z państwa wie – powiedziała – że można być świetnym fizykiem i beznadziejnym nauczycielem fizyki. Myślę o tym, gdy słyszę doniesienia o nakładaniu przez uczniów na głowę nauczyciela kosza na śmieci”. Przywołała znakomity w jej ocenie tekst o różnych rodzajach autorytetów Józefa Bocheńskiego. Po pierwsze, można być autorytetem w sensie idola. Młodzież ma wiele takich „autorytetów” i często myli je z prawdziwymi. Innym rodzajem autorytetu jest autorytet kompetencyjny, gdy ktoś zna się na pewnych rzeczach. Jest jeszcze autorytet rzemieślniczy, polegający na kształtowaniu pewnych umiejętności. Nie każdy, kto się zna na konstrukcji zegara będzie dobrym zegarmistrzem; nie każdy, kto się zna na matematyce, będzie dobrze ten przedmiot wykładał. No i wreszcie są autorytety moralne, które z wiedzą nie muszą mieć wiele wspólnego. Czy nauczyciel musi być autorytetem moralnym? Trudno tego

od niego wymagać. Nauczycieli nie powinno się obciążać jakąś szczególną misją wychowawczą, zwłaszcza że ta często mylona bywa z ideologiczną. Wyraziła obawy przed nauczycielami, którzy wiedzą, że mają wychować i wdrożyć do pewnych akceptowanych przez „wiodącą ideologię” lub religię postaw i wartości. W uzasadnieniu podała, że być może te lęki biorą się z czasów komunizmu i tak zwanej wychowawczej, a w istocie ideologicznej roli szkoły.

Szkoła być może nie musi wychowywać, ale powinna dostarczać pewnych kompetencji, ale nie koniecznie lub nie tylko z zakresu rozmnażania się pantofelka. Szkoła powinna dawać dziecku kompetencje ekologiczne, powinna zajmować się edukacją seksualną, etyką, wychowaniem obywatelskim, pro biznesowym. Powinna również uczyć myślenia, a nie tylko rozwiązywania testów. Przywołała swoje doświadczenia z pobytu w Szwecji. Powiedziała: poszłam do szkoły z dzieckiem moich znajomych. Pierwsza lekcja w tygodniu to lekcja, na której się ustala, czego dzieci będą się uczyć w przeciągu tygodnia, jakie problemy podejmą, jakie warto przedyskutować. Ostatnia lekcja w piątek była poświęcona różnym problemom, które były przedsiębrane w tygodniu i temu, co udało się zrealizować. W czasie tych zajęć chodziło przede wszystkim o wdrażanie w kooperację, we wspólne przedsiębranie lub rozwiązywanie pewnych problemów. Te lekcje uczyły też zaradności i aktywności. Nie było tam gotowych rozwiązań, ale poszukiwanie, jak się z problemami zmierzyć, czego polska szkoła kompletnie nie uczy. Powiedziała, że „spolszczyła”, dostosowując do polskich realiów, „Małą książeczkę o demokracji” autorstwa Sasy Burgeren. W książeczce tej między innymi są podane adresy i linki do różnych instytucji, od lokalnych po Parlament Europejski. Dzieci mają za zadanie wypisać problemy, jakie je nurtują, następnie dyskutuje się, kto te problemy miałby rozwiązać – rodzice, samorząd klasowy czy szkolny, lokalni czy europejscy politycy. To ma wskazać dzieciom, że bardzo wiele jest w ich zasięgu.

Wątek następny w wypowiedzi prof. Środy dotyczył edukacji seksualnej. Podkreśliła, że jest taki okres w życiu dzieci, w którym interesują się one szczególnie swoją seksualnością. Ale w szkole nie otrzymują na ten temat żadnej wiedzy. W domu też nie. W kościele tym bardziej. Za to w internecie i owszem – pornograficzną. Dzieci „zawieszono” są więc między kompletną ignorancją, religijnym sentymentalizmem (mit świętej rodziny, gdzie nie ma seksu, a jest dziecko) lub rygoryzmem (zakaz wiedzy, zakaz prezerwatyw, zakaz środków antykoncepcyjnych, seksu przedmałżeńskiego etc.) a powszechnie dostępna, brutalna i zdehumanizowana pornografia. I wszyscy odpowiedzialni za ten stan rzeczy udają, że nic się nie dzieje. Szkoła zwała na dom, dom na Kościół, Kościół na katechetów, a z katechetami jak jest – każdy

widzi. Kiepsko. Młodzież powinna mieć również kompetencje etyczne, a nie tylko katechetyczne. Religia powinna wrócić do sfery sacrum, szkoła powinna natomiast uczyć etyki, filozofii, postaw obywatelskich, umiejętności zabieranie głosu w dyskusji, argumentacji etc. Jeśli natomiast religia ma pozostać w szkole, to katechetki i katecheci powinni zwiększyć swoje kompetencje i poddać się kontroli dydaktycznej jak inni nauczyciele. Dziś lekcje religii są coraz bardziej ośmieszane, 900 godzin poświęconych na katechezę – zmarnowanych i pod względem finansowym, i merytorycznym.

Warto byłoby również według prof. Środy przeanalizować, jaki ładunek aksjologiczny otrzymują w polskiej szkole uczniowie wraz z lekturami. „Mam wrażenie, że w szkole dominuje wciąż XIX wieczny zestaw wartości: Bóg, rodzina, honor, śmierć za ojczyznę. No i potem mamy taki »deklaracyjny patriotyzm«, gdzie 78 procent Polaków deklaruje, że jest skłonna zginąć za ojczyznę, choć – jak radzi Paweł Śpiewak – gdyby ich zapytać, czy woleliby zginąć za ojczyznę, czy wyjechać na grilla za miasto – wówczas pewnie częściej pojawiłaby się odpowiedź – »wyjechać za miasto«. Dziś w XXI wiecznej Polsce potrzeba nam innych wartości niż narodowowyzwoleńcze. Potrzeba tolerancji, otwartości, równości, praworządności, pracowitości, punktualności, skrupulatności finansowej. Jeśli np. walczymy z korupcją, to warto wiedzieć, że jest ona najniższa w krajach, w których jest bardzo silny etos pracy. Lubimy wprawdzie żyć w dobrobycie, ale do wielu mieszczkańskich cnót odczuwamy pogardę. A dobrobyt to przecież bogactwo zbudowane na etosie pracy i relacjach wzajemnego zaufania. A z tymi u nas bardzo marnie”.

Następnie głos zabrał prof. Krzemiński, który rozpoczął od komentarza do wypowiedzi prof. Środy, iż mimo pewnych cierpień, których dostarczała jej szkoła, to nieźle ją wyedukowała. Jak stwierdził, istnieje rodzaj sprzeczności w szkole, z jednej strony przyjmuje się, że nauczyciel-wychowawca to ktoś, kto wpaja dominującą ideologię, z drugiej szkoła po okresie komunizmu, który nie był taki jednolity, wycofała się z wychowywania w sposób wręcz dramatyczny, a przecież – tak, jak powiedziała prof. Środa – szkoła powinna kształtować pewne cnoty. Zdaniem prof. Krzemińskiego to nauczyciele powinni kształtować kompetencje etyczne uczniów, poprzez stwarzanie sytuacji wychowawczych, stawianie zadań, zgodnie ze starożytnym rozumieniem pedagogiki jako prowadzenia młodego chłopca przez kogoś starszego. Instytucjonalnie, w mentalnym przełomie, jakim była transformacja, zagubiono coś bardzo ważnego: że edukacja, również ta na poziomie wyższym, jest kształtowaniem pewnych cnót, także rozpoznawaniem pewnych wartości, rozpoznawaniem tego, co jest cenne, nie tylko w kompetencjach fachowych, w wiedzy, ale w życiu. Wiedza zawsze otwiera nas na problemy

aksjologiczne, jeśli nie etyczne. Stawia pytania, zmusza do odpowiedzi.

Prof. Krzemiński powiedział, że przywołani przez prof. Szkuclarkę pedagodzy, między innymi Dewey, który był również wybitnym socjologiem oraz nie wymieniony Florian Znaniecki, wiązali dobrze urządzone społeczeństwo nieodłącznie z socjalizacją, której świadomym elementem jest pedagogika. To, czego brakuje obecnie w polskiej szkole, to przywrócenie poczucia i godności nauczycielskiej, tego, że nauczyciel ma prawo oddziaływania na uczniów, ma prawo mówić im, co jest dobre, a co złe, tak jak sam to przeżywa, nie ma natomiast prawa narzucać im tego. Zdobywanie wiedzy to jednocześnie umiejętność samokształcenia i samorozwoju, otwieranie się nowego horyzontu, w którym oglądamy siebie i innych, w którym rozumiemy siebie i innych. Bez tego trudno jest mówić o jakiegokolwiek pedagogice.

Kolejny paradoks, na który zwrócił uwagę prof. Krzemiński, polega na tym, że polska naukowa pedagogika ma za sobą ogromne doświadczenia pozytywne, wielu wybitnych pedagogów, nawet z epoki PRL-u, których dorobku nie da się sprowadzić do oddziaływania ideologicznego. Jest to w ogóle niewydobyte jako baza dla prawdziwego budowania etosu nauczyciela i szkoły. To jest być może efekt naszej transformacji, nieprzemyślanego w ogóle rozliczenia PRL-u. Brak jest rozliczenia z PRL-em w sensie orzekania, co było dobre, co złe, w sensie instytucjonalnym, nieprzemijających wartości.

I dalsza kwestia, podjęta przez prof. Krzemińskiego, to pragmatyczny stosunek nauczycieli do procesu dydaktycznego, który jest najprawdopodobniej związany z pewnymi oczekiwaniami społecznymi. To, co przyniosła w polskiej kulturze i społeczeństwie transformacja, to wybuch indywidualizmu, który Krzemiński nazywa niekiedy złym indywidualizmem, indywidualizmem aspołecznym. Mamy na to wiele wskaźników, na przykład to, że z działających w okresie początków „Solidarności” instytucji, wspomnianych we wcześniejszym wystąpieniu prof. Krzemińskiego, nie rozwinęły się żadne inicjatywy społeczne, edukacyjne. Jest zadziwiające, że szkoła nie uczy wspólnego działania. Wspominając swoją szkołę twierdził, że tamta uczyła takiego działania poprzez pracę w grupach. Obecna szkoła zbyt mało eksperymentuje w sensie pedagogicznym na co dzień.

Stwierdził, że zgadza się z prof. Środą odnośnie jej oglądu Kościoła, a powodem jego krytycznego stosunku jest przede wszystkim antyintelektualizm, który reprezentuje wielu przedstawicieli Kościoła. Ale powiedział też, że zetknął się z wieloma światłymi, otwartymi duchowymi, zwłaszcza zakonnikami, którzy w swoich środowiskach lokalnych podejmują wiele ciekawych inicjatyw o charakterze społecznym i dzięki temu kształtują postawy obywatelskie. Na zakończenie powołał się na badania swoich kolegów socjologów z Instytutu Socjologii UW z połowy lat 90., poświęconych de-

mokracji i rynkowi, które pokazywały, że polska szkoła nie uczy demokratycznych, obywatelskich postaw, a wydawało się, że będzie to jej pierwsze powołanie w procesie transformacji.

Następnie o głos poprosiła dr Czetwertyńska, która stwierdziła, że chciałyby poprzeć to, na co zwrócił uwagę prof. Krzemiński. Nie da się powiedzieć, że nie interesuje nas program wychowawczy szkoły albo że wręcz się go boimy, z drugiej strony nie można powiedzieć, że szkoła ma kształtować dyspozycje charakteru. Wszystko zależy od tego, jak sformułujemy to zadanie kształtowania charakterów. Obie strony, zarówno nauczyciele i uczniowie dość często definiują swoje role poprzez kategorię poświęcania się. Nauczyciele mówią, że poświęcają się i nie zaznają za to żadnej wdzięczności, a uczniowie mówią, że poświęcają się chodząc do szkoły, bo muszą. I dlatego też to zadanie kształtowania charakterów nigdy nie zostanie wykonane. Na dodatek odebraliśmy nauczycielom to, w czym rzeczywiście są dobrzy. Znają dziedziny, których uczą – matematykę, geografę, chemię. Dr Czetwertyńska powiedziała, że Amerykanie specjalizują się w robieniu różnorodnych zestawień. Odwołała się do następującego: od półtora pokolenia znamy elektryczność, od dwóch silniki, komunikację na piśmie od 66, a w ogóle ludzkość liczy 1333 pokolenia, co pokazuje, że przekazanie całego dorobku ludzkości w szkole nie jest możliwe. Co 15 lat podwaja się wiedza, a 95% uczonych-wynalazców żyje dziś. Podejmuje się próby pisania podstaw programowych i określenia tego, czego w szkole powinno nauczyć się dziecko. Przy tej okazji próbuje się również „odchudzić” programy szkolnego nauczania, ale nic z tego nie wychodzi, bo wielu uznaje, że bardzo dużo różnych treści jest bardzo ważnych i nie można z nich zrezygnować. W takiej sytuacji nawet dobrze pracujący nauczyciel pyta: to kiedy ja mam ich wychowywać, skoro przede wszystkim mam ich tak wiele nauczyć? Albo wręcz mówi, że musi „przerobić” cały program.

Powiedziała, że w akcji „Szkoła z Klasą” chciano wprowadzić etap narad nauczycieli z uczniami, czego będą się razem uczyli, co sobie zaplanują, ale wzbudzało to duże opory i brak zgody na to dyrektorów szkół. Na zakończenie dr Czetwertyńska wyraziła życzenie, iż chciałyby, aby szkoła była jak zaproszenie, aby dzieci przynajmniej co któryś dzień biegły do niej, bo mają w niej coś ważnego do zrobienia, mają się w niej czegoś nauczyć. Powiedziała, że chciałyby, aby ciężar z nauczania kogoś przeszedł na uczenie się, a nauczyciel, aby był czarodziejem, który stwarza ku temu warunki. Aby uczniowie uczyli się wzajemnie, aby zdobywali kompetencje dyskursu i aby pracowano w szkole nie nad dziećmi, lecz z dziećmi. Niestety, dla wszystkich tzw. przedmiotowców musiałoby się to dziać kosztem ograniczenia nauczania bardzo szczegółowej wiedzy. Ideą dla dr Czetwertyńskiej

są programy kształcenia w Finlandii, bo są w nich określone jedynie warunki i treści kierunkowe i przyjmuje się założenie, że pracują tam mądrzy nauczyciele. A że są też przy tym różni, to cóż z tego. Jak najmniejszy wspólny mianownik, jak najwięcej wolności. Nauczyciel ma sporo wolności – nauczyciel mądry, wolny, wolność ubezpieczający.

Następnie prof. Szkudlarek rozpoczął drugą turę, tym razem znacznie krótszych wypowiedzi uczestników dyskusji panelowej, oddając jako pierwszemu głos prof. Godzicowi. Ten powiedział, że świat 16-17-latków, co pokazały badania etnograficzne, zrealizowane przez SWPS „Młodzi i media” w 2009 r., to współbieżne światy – realny i wirtualny, pomiędzy którymi młodzi znakomicie się przemieszczają, ale w tym drugim absolutnie nie ma nauczyciela. Został on z tego świata wyrugowany. Jeśli chce tam być, musi wręcz przebojem, z butami do tego świata wejść i stać się jednym z nich. Film „Sala samobójców” pokazywał właśnie taki świat; świat, który od nas – dorosłych się oddala. Druga uwaga, którą zgłosił, to edukacja a polityka, począwszy od sprawy mundurków, które też dotyczą cielesności. Osobiście opowiada się za nimi. „Zmierzamy też do tego – powiedział – co jest w Stanach Zjednoczonych, że rodzice poprzez naciski, dezyderaty będą się wypowiadać co w szkole powinno być nauczane. Ludzie w wielu sprawach, dobrych i złych, potrafią się już organizować”.

I ostatnia sprawa, którą zgłosił, dotyczyła znaczków wyświetlanych wystarczająco długo na początku nadawania filmów i programów w telewizji tak, aby rodzice mogli zobaczyć, czy dany program jest, czy nie jest dla ich dziecka. Zajmowała się tym ostatnio Krajowa Rada Radiofonii i Telewizji, w posiedzeniu której uczestniczył prof. Godzic. I jak stwierdził, to raczej hipokryzja i sprawa zupełnie niepotrzebna. Miało to być narzędzie wspierające rodziców przy kontrolowaniu tego, co dziecko ogląda, a jest to jedynie obowiązek, który muszą respektować twórcy i nadawcy. A „oni” w ciemno te symbole umieszczają. Potem trudno jest stwierdzić, kto wydał zgodę na emisję takiego czy innego programu czy odcinka. W Polsce nie ma badań, które by pokazywały, jak to służy rodzicom i jaki to problem. Są pewne badania amerykańskie, które próbujemy transponować na nasz grunt, gdyż nie mamy tego zagadnienia rozpoznanego. Wydaje się jednak, że stosowanie tych oznaczeń usypia naszą czujność i stwarza pozory, że mamy wpływ na wybory naszych dzieci. Nie mamy.

Po tej części spotkania prof. Szkudlarek podziękował za wystąpienia uczestnikom dyskusji i zapytał o pytania i uwagi słuchaczy. Pierwsza o głos poprosiła prof. Maria Dudzikowa (UAM), która najpierw wyraziła pewien niedosyt z przebiegu panelu, co ujęła pytając, czy nie ślizgamy się jedynie po powierzchni zjawisk, skoro nie odwołujemy się do żadnych teorii. Następ-

nie podjęła trzy wątki – prowadzenia badań empirycznych, podmiotowości, a w zasadzie jej braku u nauczycieli i metaforycznych ujęć szkoły. Przywołała przeprowadzone przez swój zespół badania panelowe „Matura 2005”, obejmujące studentów z 12 wydziałów UAM, które są przykładem badań empirycznych, prowadzonych jednak przez pedagogów czy socjologów, a które pokazują obraz zreformowanej polskiej szkoły poprzez wypowiedzi jej absolwentów. Dużym mankamentem polskiej szkoły, na który wskazała, jest brak podmiotowego traktowania nauczycieli. Prof. Dudzikowa przypomniała operacyjną definicję podmiotowości autorstwa Krzysztofa Korzeniowskiego, którą się posługuje i która mówi, że tym bardziej ktoś jest podmiotem działań, im w większym stopniu może budować wizję tego, co chce tworzyć, ma możliwość realizacji tego planu oraz, co najważniejsze, ocenia realizację przedsięwzięcia. W polskich realiach wizje szkoły przyjmowane i zgłaszane przez kolejnych ministrów natrafiają na przeszkody w postaci złych warunków pracy szkół (np. zbyt liczne klasy, brak samorządności szkół), nadmiernej liczby kontroli i presji przygotowania uczniów do różnorodnych testów. Kolejni ministrowie edukacji nie mają najlepszych wizji szkoły, ale co ważniejsze, w polskim systemie nie daje się prawa nauczycielowi budowania swojej wizji, prowadzenia rozmów z uczniami nad wartościami, a rozlicza się go z edukacyjnej wartości dodanej. Badacze, między innymi prof. Dudzikowa, piszą książki o szkole, ale kolejni ministrowie w ogóle nie biorą ich pod uwagę. Książka dr Marii Groenwald z Uniwersytetu Gdańskiego o aspektach etycznych egzaminów jest jedną z najbardziej przygnębiających. Prof. Dudzikowa zwróciła uwagę na różnorodne metafory szkoły. Współczesna szkoła to fabryka i rynek, ale za najbardziej przygnębiającą uznała metaforę dra Pawła Rudnickiego z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu – szkoła to zombie. Na zakończenie swojej wypowiedzi przytoczyła słowa prof. Bogdana Suchodolskiego – „wychowywać pomimo wszystko”. Pozostaje jednak pytanie: ale jak? Pojedynczo? Najtrudniejszym pytaniem jest jednak: jak zmienić mechanizmy, żeby pojawiły się pożądane procesy i wtedy nauczyciel na godzinie wychowawczej nie będzie przerabiać testów, a będzie rozmawiać o życiu.

Prof. Maria Czerepaniak-Walczak (USz) powiedziała, że zgodnie z tym, co zapowiedział prof. Szkudlarek we wprowadzeniu do dyskusji, spodziewała się, że dyskutanci podzielą się wiedzą naukową ze swoich dziedzin, którą można wykorzystać w edukacji. Stwierdziła, że poza tym, co powiedziała prof. Środa, proponując pewną konstrukcję, otrzymaliśmy potoczne opinie, które można było sformułować *ad hoc*. Następnie nawiązała do wypowiedzi prof. Woynarowskiej i stwierdziła: tego, że do szkoły nie chodzi tylko mózg dziecka, nam pedagogom nie trzeba przypominać. Spodziewała się, że pani

profesorowie o szkołach, które promują zdrowie. Na koniec dodała: „mimo tych uwag dziękujemy państwu, że wysłuchaliśmy tylu »poucających« rad i uwag od osób, które deklarują, że nie zajmują się pedagogiką. To jest dla nas pocieszające i pozwala bez przygnębienia wyjść z tego spotkania”.

Prof. Henryk Machel (UG) stwierdził, że wysłuchaliśmy dyskusji, po której sam miał trochę zamętu, ponieważ używano kilku różnych terminów – pedagog, pedagogika, szkoła, nauczyciel. Jedni mówili, czego szkoła nie realizuje, inni, co powinna realizować. W każdym państwie szkoła ma realizować pewne cele. Można zapytać, jakie to są cele i dlaczego niektórych z nich szkoła nie realizuje. A czynników, które to warunkują jest bardzo wiele, nie tylko w samej szkole, ale poza nią, zaczynając od szczybla najwyższego – władzy państwowej. Powiedział o dwóch przypadkach opowiedzianych przez nauczycieli biorących udział w studiach podyplomowych – witania się przez spóźnionego ucznia z całą klasą poprzez podanie ręki, co dezorganizowało prowadzoną przez nauczycielkę lekcję i było wyrazem ignorowania nauczycielki i jej pracy. Drugi o poinformowaniu przez nauczycielkę dyrektora szkoły o zjawisku dręczenia „kotów” z pierwszych klas i jego reakcji, polegającej na zasugerowaniu, że to ona sobie w pracy nie radzi i że na jej miejsce czeka kilka innych osób. Z przeprowadzonych przez zespół prof. Machela badań nad szkołą po transformacji wynika, że szkoła nie ma autorytetu – nauczyciele mało zarabiają, szkół nie ma za co remontować, szkoła ze względu na brak środków zlikwidowała zajęcia dodatkowe. Dopóki nie podniesie się autorytetu szkoły i nauczyciela, dopóty nie będziemy z niej zadowoleni. Kończąc prof. Machel podziękował za bardzo interesującą dyskusję.

Prof. Alicja Siemak-Tylikowska (UW) powiedziała, że to dobrze, iż w dyskusji udział wzięły osoby niebędące pedagogami, bo gdyby tak, to krytyka szkoły byłaby jeszcze większa. Zgodziliśmy się, żeby nauczyciel nauczania początkowego miał tylko licencjat, choć wcześniej długo „walczono” (m.in. prof. Maria Jakowicka), aby miał wyższe wykształcenie. Ale zgodziliśmy się wedle zasady: „małe dziecko – mały rozumek – również u nauczyciela może być niewiele większy”. Prof. Tylikowska z ironią powiedziała, że zaakceptowałyby to rozwiązanie, gdyby również pediatra mógłby być po licencjacie – „ciałko małe, to i chorób mało”. Ale powiedziała, że to my – jako środowisko – zgodziliśmy się na kształcenie nauczycieli na poziomie licencjatu, więc obecnie władza ma argument, aby takich kwalifikacji oczekiwać od nauczycieli. Z kształcenia nauczycieli, na poziomie licencjatu, wyeliminowano kształcenie filozoficzne z wizją człowieka.

Prof. Alicja Kargulowa (DSW) zauważyła, że „dopadł” nas system boloński, który dzieli proces akademickiego kształcenia humanistów na dwa

etapy. Etap licencyjki ma wyposażyć absolwenta w praktyczne umiejętności bez nawiązania do wiedzy ogólnej z zakresu filozofii, logiki, psychologii, socjologii. Etap tzw. studiów uzupełniających, wprawdzie zgodnie z nazwą ma tę wiedzę uzupełnić, jednakże nie musi być nawiązaniem do poprzedniego etapu kształcenia. Pedagogów nikt nie pytał, czy tak kształceni specjaliści w zakresie pedagogiki, mając skrócony czas studiów, mogą nabyć odpowiednie kompetencje. Nikt nie walczył o to, aby nadal byli wielostronnie kształceni, tak jak dotąd (5 lat). Nawiązując do wypowiedzi prof. Środy prof. Kargulowa zadała pytanie, czy konstruując taki model kształcenia brano pod uwagę, jaka wizja człowieka kryje się za tymi zmianami, jaki człowiek – zdaniem profesor Środy – może być kształcony (formowany) w systemie bolońskim.

Następnie prof. Szkudlarek udzielił głosu prof. Mirosławie Nowak-Dziemianowicz (DSW), która powiedziała, iż spodziewała się od ekspertów z innych dyscyplin, że powiedzą, co te dyscypliny wnoszą nowego do nauki o edukacji i wychowaniu. Mówiła: „Z paroma wyjątkami tego się nie dowiedziałam. Dowiedziałam się za to, jaka jest państwa wiedza o szkole, edukacji i wychowaniu, wiedza pochodząca z doświadczenia, wiedza potoczna, wiedza osobista, nie wiedza pedagogiczna, z wielu subdyscyplin, takich chociażby jak pedeutologia. Są tu na sali wybitni specjaliści od całościowego uczenia się, andragodzy, specjaliści od poradnictwa. I w ich obecności prezentujecie państwo potoczne, jednostkowe opinie oparte na waszym doświadczeniu w roli ucznia czy też rodzica. Pedagogika jest dyscypliną, która na pierwszym zjeździe po transformacji zadała sobie pytanie – nie wiem, czy takie pytanie zadali sobie psychologowie i socjologowie – na ile poddała się ideologii PRL-u, dlaczego rozwijała takie koncepcje, jak jedynie słuszna, ideologiczna koncepcja prof. Muszyńskiego modelowania, wyposażenia wychowanka w pewne cechy, zgodne z założonym, przyjętym, zakorzenionym w systemie poglądów aksjonormatywnych ideałem wychowania. Studenci pedagogiki na pierwszym roku już wiedzą, że wychowanie można rozumieć na pewnym kontinuum, od owego »lepienia« wychowanka na wzór pewnego ideału, na kształt cech założonych, aż do wychowania rozumianego jako tworzenie warunków do lepszego rozwoju. Do tego potrzebna jest wiedza filozoficzna o różnych koncepcjach rozumienia człowieka, wiedza psychologiczna o przebiegu procesu rozwoju. Wtedy się zastanawiamy, jak organizować warunki do rozwoju wszystkim wychowankom, wszystkim uczącym się: tym najmłodszym, adolescentom i dorosłym. I wiemy o tym, piszemy o tym, że edukacja ma trzy funkcje: adaptacyjną – socjalizacyjną, emancypacyjną i krytyczną. Nie będę tu tych funkcji wyjaśniać. Ale adaptacja to dobre działanie, to praca, skuteczność, efektywność. To jest to, jak państwo

postrzegacie szkołę jako instytucję, która ma efektywnie i skutecznie wyposażać młodych w wiedzę potrzebną i przydatną na rynku. Takiej szkoły już nie ma, taka szkoła się skończyła. Nie ma świata, na którego potrzeby byłaby ona odpowiedzią i to jest jej największy problem. Większość decydentów i większość Polaków myśli o szkole jako o miejscu transmisji wiedzy, która to wiedza coś gwarantuje młodemu człowiekowi. Niestety, społeczeństwo ryzyka charakteryzuje się deficytem gwarancji, niedoborem pewności. Szkoła (ani żadna inna instytucja) niczego już nie zapewnia, nie gwarantuje. Druga funkcja edukacji – emancypacja to budowanie i nabywanie kompetencji do podejmowania wyboru, do orientacji w tym wieloznacznym świecie. I w końcu krytyczność to umiejętność odkrywania tych mechanizmów ukrytych, niewidocznych, które są podstawą wszelkich działań jednostek, grup czy instytucji. Te mechanizmy to władza, interes, dążenie do hegemonii, dominacji lub zabezpieczenia potrzeb swoich i swojej grupy. [...] Na zakończenie chciałabym powiedzieć o związku pedagogiki z polityką. W 2006 roku dostałam jako członek Rady Głównej wraz z zespołem zadanie opracowania standardów kształcenia nauczycieli i rozpoczęłam pracę od diagnozy. I obu ministrom – Michałowi Seweryńskiemu (MNiSzW) Romanowi Giertychowi (MEN) na biurko tę diagnozę dostarczyliśmy. Na posiedzenia z Radą Główną, kiedy dyskutowaliśmy standardy kształcenia nauczycieli, przychodził minister Mirosław Orzechowski, a nie Giertych. W zespole byli prof. Kwieciński, Kwaśnica, Gołębniak, Kwiatkowski. Wszyscy przyjeżdżaliśmy na dyskusje do Rady Głównej. Diagnoza mówiła wprost: polski nauczyciel ma wiedzę przedmiotową, brakuje mu kompetencji psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych. Wobec tego jego przygotowanie do zawodu nauczyciela jest połowiczne, koniec i kropka. I to chcieliśmy zmienić. Ale wszyscy rektorzy państwa uczelni powiedzieli: nie chcemy takiej debaty, nie chcemy takiej zmiany. Chcemy, aby polski nauczyciel był dobrym fizykiem, chemikiem, matematykiem. Ma mieć też wiedzę metodyczną, jak fizykę, matematykę, chemię wtłoczyć uczniowi do głowy. Nie żadna psychologia, pedagogika. Gdzie wtedy państwo byliście?”

Prof. Szkudlarek skomentował, iż dopiero zaczyna się robić gorąco w dyskusji, ale nie można już jej kontynuować. Dodał, iż jego intencją nie było, aby uczestnicy panelu robili wykład socjologiczny, psychologiczny, medyczny, kulturoznawczy na temat tego, co jest ważne dla nas pedagogów, ani też prezentowali wiedzę ze swoich dyscyplin, z której my moglibyśmy skorzystać. Bo z takiej wiedzy możemy korzystać czytając książki. Panel miał być formą dyskusji o edukacji, bo takich przestrzeni do dyskusji, o edukacji jako części kultury potrzebujemy. Powiedział, że pedagogika nie powinna się czuć jak obłąkana przez inne dyscypliny naukowe twierdza, bo tak można

było odczytać pewne głosy. Potrzebujemy więcej miejsc i przestrzeni, aby móc mówić wspólnie i dyskutować o tych problemach, nie tylko poprzez dziesięciominutowe prezentacje, ale na co dzień, realnie, zwyczajnie współpracować w myśleniu o kwestiach edukacyjnych, nie tylko w odniesieniu do sytuacji szkolnej, ale całej przestrzeni doświadczenia ludzkiego i społecznego życia, bo wszędzie tam tworzy się jednocześnie podmiot jednostkowy i zbiorowy. Edukacja – polityka – kultura to jest jeden wielki proces, o czym można przeczytać u Habermasa. Ten sam dyskurs, który jest dyskursem polityki jest jednocześnie dyskursem socjalizacji, dyskursem stwarzającym podmiot. Mamy więc o czym rozmawiać. „Mam nadzieję – powiedział – że to, co się tutaj wydarzyło jest tylko próbką zaproszenia do dalszych rozmów, do dalszej dyskusji”.

Na zakończenie dziekan Zbigniew Izdebski podziękował uczestnikom dyskusji panelowej oraz tym, którzy się jej przysłuchiwali. Powiedział, że w dyskusji tej nie chodziło o rozwiązanie wszystkich problemów, ale pokazanie, w jak bardzo złożonej sytuacji jesteśmy i że warto dyskutować nie tylko w gronie samych pedagogów, ale ludzi zajmujących się zblizoną tematyką. Wiemy, że pedagogika dziś to nie tylko dziecko i szkoła, ale one właśnie szczególnie nas interesują.

Autorki tego opracowania mają nadzieję, że spisana przez nie debata pozwoliła przypomnieć jej atmosferę tym, którzy byli obecni na sali w jej trakcie, odtworzyć wygłaszane wówczas sądy i poglądy na temat współczesnej edukacji i wychowania. Jej zapis dał szansę zapoznania się z prezentowanymi stanowiskami także tym, którzy nie uczestniczyli w obchodach 40-lecia zielonogórskiej pedagogiki. A dla jednych i drugich być może owa debata stanie się inspiracją do własnych przemyśleń, może też własnych badań nad procesami zachodzącymi we współczesnej szkole, grupach pierwotnych, mediach, mającymi związek z przebiegiem socjalizacji młodych pokoleń.