

Marzanna Farnicka*

NIENASYCENIE I CO DALEJ?

Jubileusz 40-lecia istnienia Wydziału Pedagogicznego w Zielonej Górze był niewątpliwie wielkim wydarzeniem historycznym, społecznym i kulturalnym dla społeczności akademickiej, administracyjnej, studenckiej oraz zaproszonych gości. Starannie zaplanowana została kolejność wydarzeń kulturalnych (przedstawienie *Nienasylenie* Polskiego Teatru Tańca w choreografii. P. Matyasika, występ zespołu *Raz, Dwa Trzy*), bankiet, obrady skoncentrowane wokół wyzwań stojących przed współczesną edukacją (panel) oraz prezentacja poszczególnych jednostek współczesnego Wydziału Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu. Wszystkie te elementy sprawiły, że w efekcie powstała atmosfera bliskości, sprzyjająca wymianie myśli oraz podjęcia nowych wyzwań i celów zarówno w pracy indywidualnej, jak i całej naszej wydziałowej zbiorowości.

Jubileusz – co po nim zostanie?

Jednym z najważniejszych osiągnięć Jubileuszu było wzmocnienie i upublicznienie tożsamości naszego Wydziału. Wzruszające było, gdy kolejni profesorowie, doktorzy habilitowani i doktorzy czy artyści ujawniali się jako absolwenci. Ich życiorysy obrazują różne drogi rozwoju i różne możliwości, które stworzyli sobie w czasie studiów na Wydziale na różnych kierunkach i specjalnościach.

Rzadko zdarza się, aby wszyscy (oczywiście ci, którzy chcieli) pracownicy przebywali ze sobą w jednym miejscu i opowiadali sobie o sobie, zarówno w trakcie wystąpień zespołowych, indywidualnych, jak i poprzez wydaną z tej okazji publikację (Miłkowska, Furmanek 2011). Specjalnie używam w tym miejscu takiego zwrotu (*opowiadali sobie o sobie*). Można go zastąpić słowem poznawali się, ale myślę, że opowiadali sobie wskazuje na proces, który wytworzył się i któremu stworzono warunki. Niewątpliwie była to jedna z sytuacji tworzących klimat do dalszej współpracy i dyskusji zarówno naukowych, jak i na temat kontynuacji tradycji zielonogórskiej pedagogiki

***Marzanna Farnicka** – dr nauk psychologicznych, adiunkt w Pracowni Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.

w atmosferze zrozumienia i odpowiedzialności. Momenty te (bo było ich wiele) unaocznily dojrzałość, stabilność i dorobek naukowy pracowników, zespołów, jak i całego środowiska związanego z Wydziałem.

Kolejna ważna rzecz, która pozostanie po konferencji jubileuszowej, to wątpliwości i pewnego rodzaju poruszenie. Filozofowie powiedzieliby, że nie ma lepszej karmy intelektualnej niż taki właśnie stan. Otóż konferencja ta pozostawiła po sobie wiele obszarów do dyskusji, jak również wskazała płaszczyzny, które czekają na konkretne działania.

Pytania, na których skoncentrowany był panel¹ prowadzony w ramach konferencji dotyczyły nie tylko diagnozy polskiej szkoły, ale także wyznaczenia kierunków jej zmiany.

Obowiązujący system szkolnictwa zdiagnozowano jako niepasujący do oczekiwań rodziców i uczniów. Diagnoza ta wzbudziła wątpliwość wyrażoną w pytaniu „czy sensownym jest stawianie sobie zadania przetransponowanie systemu na ponowoczesny?”. Dyskusja dotyczyła założeń filozoficznych poszczególnych doktryn szkolnictwa, ale także kulturowych i organizacyjnych. Być może powinniśmy pogodzić się z zaistniałą sytuacją „mienadążania” za zmianami? Być może samo przyznanie się i ujawnienie tej wiedzy otworzyłyby nasz system edukacji na nowe? Może należy czekać, aż nowy, inny system sam się wytworzy i zrewolucjonizuje dotychczasowy? Inne, mniej radykalne pytania wskazywały konkretne obszary dystansu między rzeczywistością ucznia a nauczyciela, oczekiwaniami i potrzebami rodziców, uczniów i nauczycieli w różnych dziedzinach edukacji na różnych jej poziomach: od podstawowego na uniwersyteckim kończąc.

Jeśli na wskazane w debacie i dalszych rozmowach problemy polskiej edukacji popatrzymy z perspektywy wyzwań ponowoczesności, to główne wyzwania stawiane przez nią dotyczą: podmiotowości (zarówno nauczyciela, jak i ucznia), odpowiedzialności (za proces nauczania, za efekty, jak i za siebie samego, oraz ucznia za zdobywaną wiedzę), kreatywności (nauczyciela, ucznia, instytucji), zaufania (w relacjach instytucjonalnych, grupowych i osobistych), indywidualizacji procesu nauczania, który po schafferowsku (Schaffer 1994) staje się Epizodem Wzajemnego Zaangażowania oraz humanizacji (zarówno relacji, jak i otaczającego świata).

Z drugiej strony, jeśli zastanowimy się nad zdiagnozowanym procesem, pojawia się kluczowe pytanie: „dlaczego system, o którym wiemy, że jest niedopasowany i posiada liczne braki nadal (przez lata) funkcjonuje?”. I to

¹Panel prowadzony był przez prof. dr. hab. Tomasza Szkudlarka (UG). Zaproszeni goście to dr Grażyna Czetwertyńska (UW), prof. dr hab. Irena Obuchowska (UAM), prof. dr hab. Magdalena Środa (UW), prof. dr hab. Barbara Wojnarowska (UW), prof. dr hab. Wiesław Godzic (SWPS) oraz prof. dr hab. Ireneusz Krzemiński (UW).

funkcjonuje instytucjonalnie jako wzorcowy i modelowy? Przez lata przecież podejmowano liczne inicjatywy np. *Szkoła z Klasą*, tworzone specjalne programy, powstają szkoły alternatywne, ale nie zmieniają one obrazu całości. Tak, jakby zmiany w wybranych obszarach nadal nie zmieniały centralnego jądra systemu. Linton (2002) wskazałby, że są to dopuszczalne dewiacje w obowiązującym wzorcu. Patrząc jednak na proces zachodzących zmian, to osiągnięty efekt, którym jest większa świadomość społeczna problemu, wzrastająca liczba sfrustrowanych nauczycieli i rodziców, podejmowane próby kształcenia alternatywnego, dotyczącego zarówno organizacji nauczania, jak i jego statusu (w tym obecna moda na home-schooling) wskazuje jednak, że zmiany są nieuniknione. Do dziś podjęte starania nie przyniosły zamierzonego skutku, którym miała być zmiana zachodząca ewolucyjnie, ale być może należy jeszcze poczekać. W tym momencie należy zadać pytanie na ile my sami (nauczyciele akademicy) tkwimy nadal w tym systemie i choć wiemy o jego brakach, wspieramy go, posyłając naszych studentów na praktyki, w czasie których uczą się oni pracować starymi metodami. Bardzo często po powrocie wskazują oni na bezużyteczność wyuczonego u nas nowego podejścia. Praktyka pokazuje im, że kryteria sukcesu zawodowego leżą w innych czynnikach związanych z replikacją starego systemu. Zatem problemem polega na tym, że zamiast tworzyć i organizować placówki – inkubatory XXI wieku – sami posyłamy do tych szkół nie tylko przyszłych nauczycieli niejako hamując proces zmian, ale także własne dzieci.

Patrząc na konferencję jubileuszową z perspektywy czasu, mam wrażenie, że w czasie dyskusji wypłynęło wiele odważnych pomysłów. Okazało się, że jako środowisko nie tylko wiemy, co nie działa, ale wiemy także, co trzeba zmienić i jak to zrobić. Problem przejawia się jednak w braku konkretnych decyzji i działań zarówno na poziomie instytucjonalnym, jak i na poziomie osobistym. Jakby odpowiedzialność za to *Takie będą przyszłe Rzeczypospolite... (takie jakie jej młodzieży chowanie)*² należało do ministra, a nie do nas – osób, które zaangażowane są w ten proces, zarówno instytucjonalnie, jak i osobiście. Bowiem to wyższe uczelnie wydają dyplomy uprawniające do pracy pedagogicznej. Tutaj wydawane są dyplomy przyszłym dyrektorom zarządzającym oświatą. To my, uczestnicząc w licznych debatach, nie kończymy ich jasnymi postulatami. Oczekujemy, że ktoś nas usłyszy i zrozumie, a potem za nas wprowadzi procedury, pochwali, wskaże. Przypomina to jeden z zarzutów, który w czasie debaty postawiano szkole jako systemowi – brak miejsca na odpowiedzialność zarówno instytucjonal-

² *Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie* – kanclerz Jan Zamoyski, cytaty z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej, potem parafrazowany przez Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Stanisława Staszica (*Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*).

ną, jak i osobistą nauczycieli za efekt i wychowanie podopiecznych, a nie tylko sam proces. Taka odpowiedzialność wiąże się z poczuciem wolności, autonomii, a także poczuciem realnego wpływu na rzeczywistość. Podobnie zachowujemy się my – reprezentanci instytucji kształcących nauczycieli. Zgadzamy się na pracę w warunkach daleko odbiegających od minimum stawianym współczesnej edukacji akademickiej. W wielu przypadkach nie kreujemy rzeczywistości sprzyjającej samodzielnemu myśleniu czy dyskusji, bo musielibyśmy poświęcić czas osobisty, jak i naszych studentów, aby ich tego rzetelnie nauczyć. Nauczyć, czyli nie sygnałnie jedynie wspomnieć, ale stosować i wymagać. Mamy nadzieję, że student, przysły dyrektor, wychowawca sam się tego wszystkiego nauczy, gdy będzie musiał.

W tym miejscu można odwołać się do jednego z przesłań postmodernizmu – mówiącego, że uczestniczymy w sieci powiązań i w związku z tym nauka przestała być hierarchiczna. Model nauczania postmodernistycznego wpisuje się w podejście postkonstruktywistyczne oraz tak zwane „wspólnotowe” (Straś-Romanowska 1997). Relację **ja-świat** traktuje się symetrycznie i odczytuje jako całość, którą rządzi zasada jedności. Podkreśla się w niej poczucie sensu, godność i znaczenie wartości uniwersalnych oraz przekraczanie ograniczeń jednostki osadzonej w pewnej kulturze. Założenia te wskazują na odpowiedzialność za własne życie, drugiego człowieka czy losy świata. Zatem, organizując proces edukacji musimy uwzględnić wpływ szerokiego kontekstu socjokulturowego, w którym żyje zarówno uczeń, jak i nauczyciel, oraz wyposażyć ich w adekwatne umiejętności, jakimi są: praca w zespole, kooperacja, komunikacja, automotywacja i kreatywność. Do tego dochodzi jeszcze umiejętność radzenia sobie ze stresem i z chaosem informacyjnym, samodzielność i aktywność.

Należy także pamiętać, że pomimo pozornego spłaszczenia się systemów zarządzania i edukacji, dopóki nauczyciel, niezależnie od jej poziomu, wystawia ocenę promującą daną osobę dalej – jest zachowana hierarchia. I póki co, nic nie wskazuje, aby miała ona zniknąć. Odwołując się do koncepcji Margaret Mead (1978), władza – pomimo zmiany typu kultury – pozostała w rękach dorosłych. Tylko że oni (to znaczy my) nie mogą zachowywać się jak dzieci. Skoro wiemy, że cukierki, chipsy nie są zdrowe, nie sprzedawajmy ich w szkolnych sklepikach (nawet jeśli zasłaniamy się wolnością 7-latków czy 11-latków).

Jeśli wiemy, jak należy uczyć kompetencji przydatnych do życia w czasach ponowoczesnych – zacznijmy to robić, ale nie cicho i małymi krokami, lecz z odwagą, którą mieli pionierzy pedagogiki podejmując się trudu tworzenia różnych systemów edukacyjnych. Zresztą my, jako Polacy, mamy chlubną tradycję tworzenia edukacji na miarę potrzeb i wyzwań. Myślę tu

choćby o latających uniwersytetach czy ludowych kompletach, systemie edukacji patriotycznej, uniwersytetach Trzeciego Wieku czy obecnym systemie alternatywnych korepetycji. Dzisiejsza szkoła (bez względu na poziom edukacji), jak wynika z dyskusji nie tylko panelowej, potrzebuje kompetencji przede wszystkim komunikacyjnych i społecznych. One to umożliwiają wymianę myśli, dyskusję, ale także współpracę i poszukiwanie odpowiedzi na trudne pytania. Pozostaje jeszcze pytanie na temat wizji przyszłości naszej szkoły i odpowiedzialności. Trudno bowiem być odpowiedzialnym za coś, nad czym się nie zastanawiamy. Trudno skupiać się i trudzić, gdy nie dążymy do ważnego i zrozumiałego, konkretnego celu. Może to jest właśnie kierunek rozwoju polskiej szkoły – postawić sobie pytanie o przyszłość i cel naszych oddziaływań? Sugerowała to zarówno prof. Magdalena Środa, jak i inni uczestnicy panelu.

Zostając z pięknymi wspomnieniami jedności i zatroskania szacownego grona społeczności akademickiej naszego ośrodka, jak i nam życzliwych profesorów z innych uniwersytetów, dziękując za czas, który sobie wzajemnie poświęciliśmy, pozostaje nadzieja, że potencjał, który wytworzył się w trakcie tej konferencji przetrwał i będzie wdrażany w życie. Bowiem marnotrawstwem czy – jak powiedziała prof. Irena Obuchowska – „traceniem pereł” byłoby pozostawienie dorobku tej konferencji bez podjęcia dyskusji nad konkretną strategią dalszego działania zarówno osobistego, jak i wydziałowego.

Na koniec chciałabym podkreślić ogromną wartość, jaką Jubileusz miał dla procesu budowania się wydziałowej tożsamości. Bowiem przez pewien czas w świadomy sposób pozwoliliśmy sobie na refleksję właśnie nad nami samymi. Anthony Giddens (2001) współczesny proces tworzenia tożsamości nazywa „refleksyjnym konstruktem ja”. Tworzyliśmy ten moment wszyscy i niewątpliwie pozostaje on w doświadczeniu jako baza dla kolejnych takich momentów.

Literatura

- GIDDENS A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa.
- LINTON R. (2002), *Kulturowe podstawy osobowości*, PWN, Warszawa.
- MEAD M. (1978), *Kultura i tożsamość*, Warszawa.
- MILKOWSKA G., FURMANEK M., (RED.) (2011), *Kształtowanie się tożsamości zielonogórskiej pedagogiki*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.
- SCHAFFER H. R. (1994), *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (1997), *Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości*, [w:] *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, red. J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka, Łódź.