

Nauczyciele wobec wyzwań współczesności

Doświadczenia – badania – koncepcje

red.

Ewa Przygońska i Iwona Chmielewska

Spis treści

Wstęp	9
--------------------	----------

Część I

DOŚWIADCZENIA

Marek Piskulski Lekcja ciekawa. Nauczyciel kreatywny – uczeń kreatywny	19
---	-----------

Barbara Nowak Nauczyciel jako terapeuta w traumatycznych wydarzeniach w życiu ucznia	27
---	-----------

Wioletta Poturała Nowe wyzwania edukacji medialnej	37
---	-----------

Robert Parol Rozwijanie umiejętności terapeutycznych	47
---	-----------

Agnieszka Hamerlińska Grupowa terapia logopedyczna – wybór czy przymus logopedy?	57
---	-----------

Beata Wawrzyniak-Chrzanowska Metoda audytywno-wербalna w edukacji dzieci z wadą słuchu w wieku przedszkolnym – rola wychowawcy	69
---	-----------

Część II

BADANIA

Ewa Przygońska Ukryty program w polskiej szkole początku XXI wieku	83
---	-----------

Violetta Kopińska Nauczyciel-wychowawca – młodzieżowe interpretacje roli i kompetencji współczesnego nauczyciela	95
---	-----------

Magdalena Zadworna-Cieślak, Agnieszka Gutowska-Wyka Poczucie koherencji jako zasób sprzyjający zachowaniom zdrowotnym młodzieży – przesłanki dla zadań edukacyjnych i wychowawczych	107
--	------------

Marian Wojciech Wojtowicz
Aspiracje edukacyjne i życiowe uczniów gimnazjów
małych miast województwa łódzkiego 121

Agnieszka Gutowska-Wyka, Magdalena Zadworna-Cieślak
Poczucie własnej wartości i skuteczności a zachowania
agresywne u dzieci w wieku 10–12 lat 131

Paweł Majchrzak
Zasoby osobiste, a ryzyko uzależnienia od internetu 143

Barbara Wiśniewska, Izabela Indisow
Wybrane psychospołeczne problemy dzieci i młodzieży
z trudno leczącą się padaczką – w ocenie rodziców 159

Diana Gulińska-Grzeluska
Muzykoterapia wobec dzieci
przejawiających zachowania agresywne 169

CZĘŚĆ III KONCEPCJE

Agnieszka Tomaszewska
Nauczyciel na miarę XXI wieku 177

Barbara Olszewska
Rola nauczyciela w rozwiązywaniu konfliktów
w środowisku szkolnym 185

Marcin Olejniczak
Nauczyciel wobec wyzwań kultury popularnej 197

Anetta Jaworska
Transcendentalny model terapii i resocjalizacji
młodzieży społecznie niedostosowanej 213

Wioletta Brzychcy
Nauczyciel przedmiotów zawodowych
w realiach szkoły średniej 225

Iwona Chmielewska
Rola i zadania nauczyciela akademickiego 235

Ks. dr hab. Mirosław A. Michalski
Pedagogika polskiego mesjanizmu 241

Pragniemy podziękować wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej książki.

Dziękujemy autorom, którzy przyjęli zaproszenie i podzielili się swoją wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniami.

Serdeczne podziękowania składamy na ręce prof. Heliodora Muszyńskiego za wprowadzenie w zagadnienia współczesnej pedagogiki i jej wyzwań.

Dziękujemy również recenzentowi – prof. Januszowi Gęsickiemu za podjęcie wysiłku przygotowania rzetelnych recenzji.

*Ewa Przygońska
Iwona Chmielewska*

Wstęp

Książka, którą chciałbym w tych słowach wstępu zarekomendować czytelnikowi, jest zbiorem tekstów, które powstawały w różnych ośrodkach i reprezentują różne tendencje i koncepcje. Ich autorzy koncentrują się na różnych, z reguły i z konieczności dość wycinkowych problemach. Zrozumiałe jest przeto, że praca w swej strukturze nie układa się w jakimś wyraźnie usystematyzowanym porządku. Niepodobna jednak odmówić jej pewnej tematycznej zwartości. Ich wspólnym mianownikiem jest bowiem współczesna szkoła i jej funkcjonowanie.

Tak więc, nie mamy tutaj do czynienia z przypadkowym jedynie zbiorem koncepcji lub fragmentarycznych przyczynków. Idei dokładniejszego rozpatrzenia problemów współczesnej szkoły przyświecało kilka ważnych założeń, które z łatwością można odczytać w poszczególnych tekstach. Naczelnym z nich jest niewątpliwie przeświadczenie o niezwykle szybkich przemianach dokonujących się i w samej szkole, i w zewnętrznych, ale także wewnętrznych, warunkach jej funkcjonowania. Szkoła jest dziś instytucją nie tyle zmieniającą się w sposób założony, wynikający z określonej polityki oświatowej. Wręcz przeciwnie, można powiedzieć, że to politycy i działacze oświatowi, a także zwykli szeregowi pracownicy szkoły, stają dziś wobec zaskakujących, niezwykle dynamicznych przemian, jakie zachodzą zarówno w każdej szkole, jak też w całym systemie oświaty,

a wreszcie w tych społeczno-kulturowych warunkach, które coraz silniej determinują pracę szkoły. Można powiedzieć, że nigdy dotąd warunki te nie ulegały tak szybkim i tak radykalnym przemianom. Nawykliśmy traktować szkołę jako układ względnie stabilny – przynajmniej gdy chodzi o jego społeczne uwarunkowania. Co więcej, epoka modernizmu żywiła ludzkość przekonaniem, że to szkoła jest czynnikiem postępu, a więc przemian w sferze życia społecznego, zwłaszcza zaś w sferze kultury i gospodarki. Epokę tę charakteryzowało przy tym przeświadczenie o jednokierunkowym charakterze tych zależności: to szkoła miała wyznaczać kierunek i tempo rozwoju społecznego, lecz nie odwrotnie. Dziś przychodzi nam coraz dobitniej konstatować, jak bardzo złudne były te przekonania i nadzieje. Zaś współczesność coraz dotkliwiej dostarcza nam doświadczeń jakże odmiennych: to życie społeczne w jego całej dynamice, niemal na co dzień stawia dziś każdego nauczyciela, i nie tylko nauczyciela, wobec nowych wyzwań. Teksty zamieszczone w tej pracy dają temu wyraz.

W pedagogicznej myśli o szkole coraz bardziej dochodzi do głosu także drugie ważne przeświadczenie – znów pod naporem współczesnych doświadczeń tych wszystkich, którzy mają ze szkołą do czynienia. Jest to przeświadczenie o daleko idącym przesuwaniu się punktów ciężkości w pracy szkoły. Tradycyjna pedagogika szkolna koncentrowała się na lekcji i dydaktycznych czynnościach nauczyciela. Wszystkie inne sprawy, jakkolwiek przecież dostrzegane, traktowane był jako stanowczo drugorzędne. Przyjmowano za dość oczywiste założenie o swoistym „constans” towarzyszącym pracy nauczyciela. Rzeczywistość szkolna wydawała się, i z całą też pewnością była, mało skomplikowana i mało zróżnicowana. Uzasadniało to w całej pełni standardowość pracy nauczyciela, a przede wszystkim frontalizm nauczania: wszystkich można uczyć tego samego, w takim samym tempie, takim samym zakresie i w taki sam sposób. Optymistycznie zakładano, że wszyscy będą chętnie się uczyli, bo przecież z założenia szkoła jest skarbnicą wartości najbardziej cennych, zawierających się w pojęciu oświaty. Szkoła jawiła się jako świątynia mądrości i postępu, fundamentalny czynnik emancypacji jednostki i społeczeństwa.

Nic dziwnego, że tak pojmowana i traktowana szkoła koncentrowała swoje działania na funkcji dydaktycznej. Tę zaś pojmowano jako planowy i systematyczny proces przekazywania wiedzy, proces, którego ramy, formy i przebieg wyznaczała lekcja. Dla ucznia była ona jedynym czynnikiem

wprowadzania w świat nauki i kultury, a tym samym rozwoju i przygotowania do życia w cywilizowanym społeczeństwie. Taka koncepcja szkoły i jej społecznej roli nie pozostawała oczywiście bez wpływu na sposób ujmowania zawodu nauczyciela. Był on przede wszystkim tym, który wprowadzał ucznia w niedostępne dziedziny ducha. Nic dziwnego, że nauczyciel koncentrował się przede wszystkim na wynikach nauczania, te zaś traktował jako oczywistą wypadkową jego dydaktycznego podejścia oraz pilności ucznia. Trudności wychowawcze sprowadzały się do utrzymywania dyscypliny niezbędnej do porządku na lekcji i wypełniania uczniowskich obowiązków. Ewentualne niedomogi wychowawcze, jak również inne problemy pracy z uczniem, pozostawiane były rodzinie, znów traktowanej standardowo.

Dziś ten model funkcjonowania szkoły należy już do przeszłości, choć wciąż jeszcze trwa w standardach pedagogicznego myślenia i w rutynie wypełniania roli zawodowej nauczyciela. Jest to nie tylko sprawa innego widzenia szkoły, ale przede wszystkim zmian, jakie się dokonują w całej rzeczywistości szkolnej. Szkoła coraz bardziej przestaje być po prostu instytucją, w której dokonuje się dość schematyczny przekaz wiedzy uczniom przez nauczyciela, lecz staje się środowiskiem, w którym zachodzą złożone procesy społeczne, kulturowe i rozwojowe. Uczeń nie przychodzi do szkoły wyłącznie z własnym umysłem, który nauczyciel ma wypełniać wiedzą, lecz wnosi do niej cały bagaż informacji i doświadczeń, postaw, wartości i dążeń wynoszonych z własnego, nie zawsze stabilnego (a wręcz przeciwnie, coraz częściej zdeintegrowanego) środowiska rodzinnego, ale także z innych społecznych źródeł udostępniających kulturę. Ta zaś także straciła swój emancypacyjny charakter. Kultura podlega daleko idącej erozji i rozszczępieniu. Pojawia się pojęcie i zjawisko kulturowej degradacji i alienacji. Nie pozostaje ono bez wpływu na funkcjonowanie szkoły. Staje się ona terenem kulturowych zderzeń i konfrontacji. Zaś sama szkoła staje się nie tyle miejscem, w którym przebiegają proste procesy przekazu wiedzy, lecz terenem złożonego i dynamicznego życia społecznego dzieci i młodzieży, życia przebiegającego niekoniecznie i nie tylko według norm wprowadzanych przez szkołę, lecz według norm i wzorów kulturowych wyznaczonych przez wpływy zewnętrzne. W całokształcie tych procesów doniosłą rolę spełniają także kształtujące się na terenie szkoły uczniowskie struktury nieformalne, pozostające zresztą w bliskiej łączności z niezależnymi

strukturami młodzieżowymi (coraz częściej już dziecięco-młodzieżowymi), powstającymi i funkcjonującymi w środowisku szkoły. Działalność szkoły nie jest już tylko prostą realizacją założonego, oficjalnego programu pracy szkoły. Coraz większego znaczenia nabiera jej program „ukryty”, wyznaczony zarówno przez całą organizację jej życia, jak też przez to, co do niej wnoszą sami uczniowie. Ci zaś wnoszą na teren szkoły nie tylko wyuczone poza nią wzory i normy życia, lecz także własne problemy i trudne, nierzadko dramatyczne, doświadczenia będące odbiciem przede wszystkim przemian, jakie dokonują się w rodzinie. To właśnie one (i te doświadczenia, i warunkujące je przemiany życia rodzinnego) sprawiają, że szkoła jest dziś już nie tylko, i nie tyle, miejscem realizacji prostych zadań nauczania i uczenia się, ile miejscem, w którym coraz bardziej dochodzą do głosu złożone potrzeby i emocjonalne problemy uczniów. Problemy, których rozwiązanie warunkuje dopiero pomyślną realizację procesu nauczania. Skuteczność pracy nauczyciela nie zależy już tylko od jego umiejętności dydaktycznych, ale od tego, na ile potrafi dostrzec i zrozumieć problemy ucznia, a następnie pomóc mu w ich rozwiązywaniu. Oznacza to wyraźny wzrost znaczenia funkcji wychowawczych, a także terapeutycznych, w pracy nauczyciela.

Cała ta złożona i nowa problematyka funkcjonowania współczesnej szkoły znajduje swoje odbicie w treści rozpraw zawartych w tym zbiorze. Podejmują one najbardziej istotne kwestie szeroko rozumianego funkcjonowania szkoły i w niej nauczyciela. Ideę wyjścia poza tradycyjny schemat lekcji „podającej” przez nadanie jej charakteru kreatywnego zarówno dla uczniów, jak i nauczyciela podejmuje w swym artykule Marek Piskulski. Rozprawa Ewy Przygońskiej ukazuje zjawisko „ukrytego programu” w polskiej szkole, a zarazem sygnalizuje, że nie zawsze jest ono dostrzegane i doceniane przez nauczycieli. Problemy wyzwania nauczyciela wobec coraz bardziej obecnej i aktywnej w szkole kultury popularnej rozpatruje w swych wnikliwych rozważaniach Marcin Olejniczak. Rozprawa Wioletty Kopińskiej porusza złożony problem podejmowania przez nauczycieli funkcji wychowawcy. Autorka ukazuje go w sposób nietypowy i odkrywczy, bo w aspekcie ocen i postulatów samych uczniów. Jak się okazuje, młodzież oczekuje od swych nauczycieli, że będą podejmowali i konstruktywnie spełniali funkcje wychowawców. W tym kierunku zmierzają także poszukiwania i propozycje Barbary Olszewskiej dotyczące roli nauczyciela

w rozwiązywaniu konfliktów w środowisku szkolnym. Wreszcie cały szereg rozpraw (Barbary Nowak, Agnieszki Hamerlińskiej, Beaty Wawrzyński-Chrzanowskiej, a także Roberta Parola) podejmuje wciąż jeszcze słabo w szkole zadomowioną problematykę pracy terapeutycznej z uczniem i indywidualnej pomocy w jego rozwoju, zwłaszcza, kiedy rozwój ten przebiega nieprawidłowo i jest zaburzony. A przecież deficyty i zaburzenia rozwojowe, a także nieprzystosowanie społeczne z jego tak znaczącymi konsekwencjami, jak przede wszystkim agresywność uczniów, są także tym, co w niemałym stopniu wyznacza dziś rzeczywistość szkolną. Problemy te podejmują rozprawy Diany Gulińskiej-Grzeluski (zastosowanie muzykoterapii wobec dzieci agresywnych) oraz Barbary Olszewskiej (rola nauczyciela w rozwiązywaniu konfliktów w życiu szkolnym).

Trzecie ważne założenie, które odnaleźć można w przedstawianym zbiorze, dotyczy ważnych kwestii związanych ze sposobem uprawiania pedagogiki. Nauka ta, podobnie jak wszystkie dyscypliny społeczno-humanistyczne, wyłoniła się z filozofii. Jednak wciąż jeszcze nie może odnaleźć swego metodologicznego oblicza, oscylując pomiędzy pozytywistycznym modelem ścisłości – z jednej strony, a tendencjami uprawiania jej jako narracji oddającej niepowtarzalność i duchowość jednostki ludzkiej – z drugiej. Dylematy te, wciąż żywe i aktualne, związane są niewątpliwie z praktycznym charakterem pedagogiki. Budowanie wiedzy użytecznej dla praktyki nie jest możliwe jedynie przy wyłącznym i rygorystycznym stosowaniu wzorów właściwych naukom empirycznym. Oznaczałoby to bowiem ograniczenie badań wyłącznie do rzeczywistości zastanej. Tak rozumiana i uprawiana pedagogika byłaby nauką pozbawioną ważnego i cennego elementu, jakim jest nowatorstwo i postęp. Zaś droga do nich nie wiedzie bynajmniej przez teoretyczne dywagacje, lecz przez praktyczne, twórcze poszukiwania jedynie inspirowane przez teorię. Jeśli pedagogika ma efektywnie służyć praktyce i przyczyniać się do jej doskonalenia, musi się z praktyki wywodzić. To zaś oznacza konieczność bliskiego związku teoretycznej myśli pedagogicznej z doświadczeniami praktyków.

Wyrazem takiego przekonania jest treść i układ przedstawianej tu publikacji. Znajdujemy w niej zarówno studia empiryczne poświęcone ważnym dla praktyki funkcjonowania szkoły problemom, jak również rozprawy przedstawiające doświadczenia praktyków. Te pierwsze reprezentują przedstawione tu badania nad niektórymi uwarunkowaniami zachowań

zdrowotnych uczniów (Magdalena Zadworna-Cieślak), nad aspiracjami życiowymi uczniów (Marian Wójtowicz), nad związkiem zachodzącym pomiędzy poczuciem własnej wartości a zachowaniami agresywnymi uczniów (Agnieszka Gutowska-Wyka), nad uzależnieniem od uczniów od internetu w zależności od posiadanych zasobów osobistych (Paweł Majchrzak), czy wreszcie nad problemami dzieci i młodzieży z padaczką w ocenie ich rodziców (Barbara Wiśniewski i Izabela Indisow). Ciekawe doświadczenia własne przedstawiają natomiast takie rozprawy, jak Marka Piskulskiego na temat kreatywnych form prowadzenia lekcji, Wioletty Poturały na temat przygotowania uczniów do świata mediów czy też Beaty Wawrzyniak-Chrzanowskiej na temat zastosowania metody audytywno-werbalnej w edukacji dzieci z wadą słuchu w przedszkolu.

Inspirującą rolę w rozwoju myśli pedagogicznej odgrywają także koncepcje, w których podejmuje się próby bądź ukazania nowych problemów, bądź też nowego naświetlenia problemów dotychczas podejmowanych. Nie zabrakło ich także w przedstawianym tu tomie. Mają one różne źródła, a także różne jest podłoże podejmowanych poszukiwań. Rozważania Agnieszki Tomaszewskiej na temat modelu nauczyciela XXI wieku zainspirowane zostały tytułowymi wyzwaniem, przed jakimi stoi współczesna szkoła. Wzmiankowana wyżej rozprawa Marcina Olejniczka przyjmuje za punkt wyjścia doniosłe przemiany, jakie zachodzą w kulturze współczesnego świata i konsekwencje, jakie ma to dla wychowania w szkole. Wioletta Brzychcy rozważa doniosły problem przygotowania do pracy we współczesnej szkole nauczycieli zawodu, a Iwona Chmielewska porusza zagadnienie roli i zdań nauczyciela akademickiego. Z kolei Mirosław A. Michalski w swych rozważaniach podejmuje trochę już przebrzmiały, ale przecież nie wykreślony, wątek pedagogiki polskiego mesjanizmu, szeroko przywołując i omawiając poglądy takich myślicieli XIX wieku, jak A. Cieszkowski, B. Trentowski czy K. Libelt.

Wspomnijmy na koniec o jeszcze jednym ważnym założeniu, którego realizację uważny czytelnik odnajdzie w omawianym zbiorze. Jest to cenna dla rozwoju pedagogiki jako nauki dyrektywa nakazująca zachowywać ciągłą łączność z innymi, pokrewnymi dyscyplinami i uwzględniać te nowe koncepcje, jakie się w nich rodzą. Traktowanie pedagogiki nie jako dyscypliny samoistnej, oderwanej od innych nauk, lecz jako składowej całego systemu nauk społecznych i humanistycznych jest ważnym i niezbędnym

warunkiem jej rozwoju. Postęp dokonujący się w tamtych naukach nie może zostać pomijany i niezauważany w pedagogice. Pod tym względem przedstawiany tutaj tom zdaje się czynić – przynajmniej w skromnej mierze – zadość temu postulatowi. W kilku rozprawach znajdujemy dość rozwinięte nowe koncepcje z zakresu psychologii, zwłaszcza klinicznej. Za szczególnie cenne należy uznać wprowadzenie na grunt analiz pedagogicznych koncepcji jakości życia, a zwłaszcza zasobów życiowych i poczuciem koherencji A. Antonowskiego. W tym względzie rozprawa Magdaleny Nadwornej-Cieślak pokazuje, jak inspirujące mogą być te koncepcje dla pedagoga.

Mam nadzieję, nie wolną od przekonania, że przedstawiana tu praca może okazać się przydatna dla tych wszystkich – zwłaszcza zaś nauczycieli, którzy stają przed trudnymi dziś problemami zmierzania się z wyzwaniami, jakie niesie z sobą szkolne dziś i jakie niewątpliwie przyniesie jeszcze trudniejsze jutro.

prof. Heliodor Muszyński