

Danuta Łazarska

ORCID: 0000-0003-0930-0969

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Podróż w głąb siebie. O dydaktyce podmiotowej w przygotowaniu zawodowym nauczycieli polonistów

Wyraz „podróż”, oznaczający przemieszczanie się z jednego miejsca do drugiego i pokonywanie dość długiej drogi, aby dotrzeć do celu, ma wymiar symboliczny. Odczytuje się go jako egzystencję człowieka, jego drogę życia, podczas której podmiot stawia mniej lub bardziej samodzielne i odpowiedzialne kroki, a także realizuje szereg zamierzeń i działań, bez względu na ich skutki. W opinii Władysława Kopalińskiego słowo to można interpretować także jako

przygodę, grę, potrzebę nowych doświadczeń, badanie, studium, naukę, doświadczenie, odkrycie, potrzebę poznawania nowych widnokręgów, poszukiwanie duchowych celów [...]; poszukiwanie prawdy, pokoju, nieśmiertelności mistycznego Centrum duchowego, Ziemi Obiecanej [...]; pragnienie zmiany wewnętrznej, niepokój, wieczną tęsknotę, marzenie, aspirację, pracę wyobraźni, drogę duszy [...], poszukiwanie porządku mistycznego i psychicznego; oczyszczenie¹.

Wieloznacznie rozumiana podróż jest jednocześnie podróżą w głąb siebie. Ta zaś nie tylko wiąże się z wyżej zasygnalizowanymi kwestiami, ale również staje się drogą samopoznania i doświadczenia własnego Ja, której towarzyszą rozliczne pytania, np. Kim jestem? Kim chcę być? Do czego dążę? Jakie są moje zainteresowania, możliwości, potrzeby, kompetencje? Jak postrzegam siebie i drugiego człowieka? Co jest dla mnie ważne w życiu prywatnym, naukowym, zawodowym, społecznym? Odpowiedzi na nie i wiele innych, powstałych w wyniku namysłu jednostki nad sobą, przyczyniają się do odkrywania własnej tożsamości. W literaturze – prozie i poezji – nie brakuje przykładów symbolicznych podróży, za których sprawą np. podmiot mówiący poszukuje i odkrywa siebie. Są one powodowane jego różnymi zamiarami, dążeniami

¹ W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 2006, s. 331.

czy priorytetami. Celem artykułu nie jest jednak ich omówienie. Głównym założeniem staje się refleksja nad dydaktyką podmiotową – jej pojmowaniem, rolą i wybranymi sposobami realizacji w kształceniu nauczycieli języka polskiego.

Idee dydaktyki podmiotowej – uczeń i nauczyciel polonista

Proponowane rozważania wiążą się z takim rozumieniem dydaktyki podmiotowej, której centrum stanowią osoby uczące się: uczniowie i ich przyszli nauczyciele poloniści. Idee owej dydaktyki sformułował Jan Polakowski – twórca nurtu antropocentryczno-kulturowego w szkolnym kształceniu literackim. Badacz skoncentrował je przede wszystkim na uczniu – podmiocie uczącym się literatury – oraz rozpoznawaniu m.in. jego doświadczeń literackich, zainteresowań i motywacji czytelniczych, przeżyć estetycznych, postaw manifestowanych wobec dzieła². Ważna dla takiego namysłu stała się modyfikacja szkolnego aktu komunikacji w trakcie lekcji języka polskiego zaproponowana przez Polakowskiego i Zenona Urygę w latach 70. XX wieku. Centralne miejsce zajęli uczeń i nauczyciel jako odbiorcy literatury: pierwszy – podmiot czynności uczenia się, drugi zaś organizator owej czynności³. Służyło to badaniu pola warunkującego doświadczenia lekturowe ucznia i wpływu na niego czynników zewnętrznych oraz bezpośredniego doświadczenia wychowanka w czasie spotkań z literaturą, np. jej konkretyzowania, interpretowania. Sprzyjało także analizie pola interwencji dydaktycznej, czyli m.in. rozpoznawaniu sposobów organizowania przez nauczyciela języka polskiego przebiegu interakcji dydaktycznych, ich oddziaływania np. na czytanie literatury, a ta nie jest łatwa w odbiorze. Stawia przed nastolatkiem konkretne bariery recepcyjne⁴. Już diagnozowanie jedynie zasygnalizowanych kwestii przyczynia się do formułowania celów kształcenia literacko-kulturowego, wyboru odpowiednich metod i technik nauczania⁵ oraz wiązania ich z metodami służącymi rozwijaniu sprawności językowej, które opisała Anna Dyduchowa⁶. Wszystko po to, by otworzyć wychowanków na szukanie odpowiedzi na szereg ważnych pytań, np. czym dla nich jest literatura? Nie mniej istotne jest podejmowanie przez uczniów zadań rozwijających zarówno ich rozliczne kompetencje w kontakcie z literaturą i innymi tekstami kultury, jak i problemowe oraz twórcze myślenie. Nie bez znaczenia są również działania sprzyjające indywidualizacji kształcenia, kształtowaniu wrażliwości i empatii wychowanków, doświadczaniu przez nich siebie w kontakcie z drugim człowiekiem,

² Por. J. Polakowski, *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym”* (Kraków 23–24 października 1995), red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 8–32.

³ J. Polakowski, Z. Uryga, *Badania nad komunikacją literacką w perspektywie dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4, s. 163–186.

⁴ Por. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.

⁵ Zob. np. tenże, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

⁶ A. Dyduchowa, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.

też tym obecnym w literaturze, w efekcie zaś służące realizacji celów formacyjnych⁷. To właśnie m.in. o tych kwestiach można przeczytać także w publikacjach Marii Jędrzychowskiej, Zofii Agnieszki Kłakówny, Alicji Rosy, Barbary Dyduch, Elżbiety Mikoś⁸. Różnie sprofilowany namysł nad uczniem jako podmiotem uczenia się znalazł się też w refleksjach naukowych Zofii Budrewicz i Marii Sienko⁹ oraz Ryszarda Jedlińskiego, Barbary Guzik, Haliny Mrazek, Marty Szymańskiej¹⁰.

Dydaktyka podmiotowa, dla której fundamentem są antropocentryczne i antropologiczne idee kształcenia, silnie zakorzenione w praktyce, zainicjonowane w ubiegłym wieku przez pracowników Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego obecnego Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie oraz rozwijane przez zrodzone w krakowskiej szkole dydaktyki, o której tu mowa, są szeroko propagowane i doskonalone przez jej obecnych członków, o czym świadczą zarówno ich prace¹¹, jak i referaty wygłaszane choćby podczas Jesiennych Szkół Dydaktyków Literatury i Języka Polskiego. Jednocześnie warto zaznaczyć, że namysł nad dydaktyką, w której istotne miejsce zajmuje uczeń, np. jako czytelnik, odbiorca czy interpretator tekstów kultury, interesuje również polonistów – badaczy ukierunkowanych na edukację szkolną i akademicką z wielu ośrodków akademickich, m.in. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

⁷ Por. np. Z. Uryga, *Godziny polskiego...*, s. 111–177.

⁸ Zob. np. M. Jędrzychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksje teologiczne*, Kraków 1998; Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003; A. Rosa, *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Kraków 1998; B. Dyduch, *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007; E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura, psychologia, dydaktyka*, Kraków 2009.

⁹ Zob. np. Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 63–73; M. Sienko, *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002; też, *Być stąd. O formacyjną wartość polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2015, t. 6, 191–207.

¹⁰ Zob. np. R. Jedliński, *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000; B. Guzik, *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003; H. Mrazek, *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Polszczyzna” 1998, nr 1; M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

¹¹ Zob. np. M. Pieniążek, *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018; D. Łazarzka, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015; P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021; P. Sporek, *Swobodne wypowiedzi uczniowskie w kształceniu literacko-kulturowym*, Kraków 2021.

Można się o tym przekonać, czytając ich publikacje¹², słuchając wystąpień kongresowych i konferencyjnych (np. w czasie Jesiennych Szkół Dydaktyków Literatury i Języka, organizowanych od 40 lat przez Katedrę Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego UKEN w Krakowie) czy zapoznając się z opracowaniami naukowymi na temat nurtu antropocentryczno-kulturowego oraz dydaktyki literatury i języka polskiego. Namysł nad owym nurtem w dydaktyce literatury i współczesnymi antropologiami prowadzi m.in. Ewa Ogłóza¹³.

O tym, że istnieje ścisła relacja między ideami szkolnej dydaktyki podmiotowej a kształceniem nauczycieli języka polskiego, nie trzeba nikogo przekonywać. Pod koniec lat 90. minionego wieku wspomniany już Polakowski podkreślał, że problematyka ta doczekała się licznej literatury naukowej; była wszak przedmiotem rozważań np. w czasie zjazdów polonistycznych¹⁴. Wypowiadając się na temat dydaktyki podmiotowej i przygotowania polonisty do jej wdrażania, ów badacz zwrócił uwagę na trzy ważne zagadnienia. Zaliczył do nich: rozwijanie szeroko rozumianych kompetencji adepta, urabianie świadomości przyszłego nauczyciela i jego upodmiotowienie. W upodmiotowieniu widział m.in.

uwolnienie od gotowych recept i wszelkich tekstów usiłujących zamykać go w ściśle określonym kręgu rozwiązań. [...] ukształtowanie postawy krytycznej wobec publikacji do niego adresowanych, a jednocześnie umiejętność korzystania z opracowań naukowych z pierwszej ręki [...]. Istotnym elementem wspomnianej postawy winno stać oczekiwanie nie na szczegółowy scenariusz zajęć dydaktycznych, ale na ich opis odślaniający psychodydaktyczne podstawy proponowanych rozwiązań [...]¹⁵.

Przytoczone stanowisko znawcy warto uznać za ponadczasowe, choć zapewne wymagające permanentnego poszerzania z uwagi na rozliczne czynniki wpływające na nauczyciela XXI wieku – człowieka i wykonawcę zawodu. Na kondycję polonisty, żyjącego w cyfrowej rzeczywistości, oddziałują ściśle powiązane uwarunkowania, np. osobowościowe, społeczne, kulturowe, ekonomiczne, także te związane z decyzjami podejmowanymi przez organy administracji rządowej i samorządowej. Nauczyciel języka polskiego staje przed wieloma problemami, przeszkodami, wyzwaniem, również takimi, których jeszcze kilka lat wcześniej nikt się nie spodziewał. Do nich

¹² Zob. np. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013; A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016; I. Morawska, *Czytanie jako spotkanie z Innym w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2012, s. 195–205; K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.

¹³ E. Ogłóza, *Nurt antropocentryczno-kulturowy w dydaktyce literatury a współczesne antropologie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova” 2020, Vol. 5, s. 83–99. <http://educatio.annales.umcs.pl> (dostęp: 16.05.2021).

¹⁴ J. Polakowski, *Idee dydaktyki...*, s. 29.

¹⁵ Tamże, s. 31.

trzeba zaliczyć np. pandemię, a także masową obecność w polskich szkołach uczniów zza wschodniej granicy – młodych uchodźców uciekających przed wojenną agresją. Wszystkie one rzutują na jego osobę, nierzadko przyczyniają się do rozwoju wewnętrzznego zagubienia, frustracji i niezadowolenia z wykonywanej pracy, poczucia niemożności odnalezienia się w otaczającej rzeczywistości. Spore oddziaływanie na nauczyciela polonistę ma również edukacja uniwersytecka. Największą wartością jest takie jej ukierunkowanie, które sprawia, że adept staje się podmiotem kształcenia i przygotowania do zawodu nauczycielskiego.

O sposobach projektowania odpowiednich treści kształcenia i działań skupionych na studencie filologii polskiej – podmiocie przygotowywanym do pracy we współczesnej szkole – można przeczytać także w publikacjach powstałych w XXI wieku i będących pokłosiem rezultatów badań znawców tematu¹⁶. Na podstawie jedynie wybranych rozważań warto pokusić się o wyodrębnienie przynajmniej dwóch ściśle powiązanych obszarów refleksji nad rozumieniem i realizacją dydaktyki podmiotowej w kształceniu nauczycieli polonistów.

Pierwszy obszar dotyczy otwierania adeptów na ucznia, a tym samym uwrażliwienia ich na wychowanka – człowieka, m.in. jego zainteresowania, emocje, wartości, czy szerzej: na niepoddające się zmierzenu i wyliczeniu imponderabilia, mające znaczny wpływ na prywatną, szkolną egzystencję dzieci i młodzieży oraz lekturę utworów. Nie bez znaczenia w tej kwestii jest też rozwijanie studenckich umiejętności rozpoznawania ucznia jako odbiorcy rozmaitych tekstów kultury: zafascynowanego tym, co niesie kultura popularna, a mniej zaciekawionego lub wcale niezainteresowanego kulturą symboliczną; przymusowego czytelnika literatury z różnymi sprawnościami ustnego i pisemnego wypowiedzania się na jej temat, nie zawsze także pragnącego kontaktu z utworami wskazanymi przez nauczyciela i na warunkach określonych przez polonistę. Otwieranie adeptów na wychowanka oznacza także ich przygotowanie do zawodu, w którym ważne staje się również projektowanie sytuacji odbioru różnych tekstów kultury, rozbudzających w podopiecznych potrzebę czytania i auto-refleksji. Nadto istotne jest też, by kandydat na nauczyciela polonistę:

- doskonalił krytyczne myślenie na temat różnych koncepcji kształcenia literacko-kulturowego, językowego;
- rozwijał umiejętności dokonywania wyboru edukacji dzieci i młodzieży stawiającej w centrum nauczycielskiej refleksji ludzki podmiot i namysł nad kształceniem otwierającym młodych na problemy współczesnego kontekstu cywilizacyjno-kulturowego¹⁷;

¹⁶ Zob. np. Z. Uryga, *Kształcenie polonistów a nowy model edukacji*, „Polonistyka” 2001, nr 2; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002; M. Jędrzychowska, *Szkice do pejzażu aksjologicznego*, Kraków 2010; D. Łazarska, *Osoba ucznia...*; Z.A. Kłakówna, *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2017; *Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021; D. Łazarska, P. Sporek, *Od personalizacji do tutoringów w uniwersytecie i szkole. O kształceniu nauczycieli języka polskiego*, Kraków 2023.

¹⁷ Z.A. Kłakówna, *Siłaczko wróć!*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16), s. 142–157.

- próbował stworzyć autorską filozofię kształcenia i wychowania uczniów z uwzględnieniem ich pasji, potrzeb, możliwości oraz szeregu zjawisk związanych np. z dominacją techniki nad kulturą;
- projektował działania lekcyjne przyczyniające się do rozwijania m.in. myślenia krytycznego, problemowego i kontekstowego oraz do rozbudzania kreatywności młodych ludzi;
- doskonalił sprawności praktycznej ich realizacji;
- formułował krytyczną refleksję nad wdrożonymi działaniami m.in. w czasie polonistycznej praktyki zawodowej.

Przygotowanie studenta do bycia otwartym na wychowanków oznacza także, a może przede wszystkim, przyjęcie pełnej odpowiedzialności za przyszłych uczniów oraz takie ich kształcenie, które sprzyja realizacji celów formacyjnych.

Drugi obszar skoncentrowany jest na polonistce i szukaniu sposobów kształcenia pomagających adeptowi w formowaniu siebie samego jako człowieka i przyszłego nauczyciela oraz wyzwalaniu pragnienia autoidentyfikacji, w związku z którą obszar ten obejmuje m.in.:

- odkrywanie wrażliwości własnej osoby – także tego, co czuje, co myśli np. o sobie, drugim człowieku, życiu;
- rozpoznawanie tkwiących w swoim wnętrzu potrzeb, pragnień, zainteresowań, preferowanych wartości;
- dookreślanie własnej tożsamości: osobowej, naukowej, zawodowej, kulturowej;
- formułowanie autorefleksji nad rolą studiów polonistycznych w budowaniu siebie jako człowieka żyjącego tu i teraz oraz przygotowującego się do roli nauczycielskiej;
- rozwijanie szeroko rozumianych interdyscyplinarnych kompetencji;
- poddawanie krytycznej refleksji dotychczasowej wiedzy o własnym Ja i dopełnianie jej efektami poczynionych rozpoznań;
- projektowanie priorytetów ważnych dla siebie jako człowieka i przyszłego nauczyciela.

Przykładowo przywołane kwestie – silnie wpisane w przygotowanie zawodowe studentów stają się jednocześnie drogą umożliwiającą im poszukiwanie siebie w czasie polonistycznej edukacji uniwersyteckiej. To właśnie refleksje nad sobą – jako konkretnym podmiotem, kandydatem na polonistę – warto uznać za aksjologicznie i egzystencjalnie ważne w XXI wieku. Są one szansą na to, aby adept kształtował samego siebie, wzmocnił się wewnętrznie, wysnuł daleko idące wnioski na temat celów obranej drogi życiowej i zawodowej. Nadto również, by (1) zdawał sobie sprawę z sensu i wartości projektowania godzin polskiego, których fundamentem jest antropocentryczne i antropologiczne ukierunkowanie, umożliwiające stawianie osoby ucznia w centrum działań nauczycielskich, oraz (2) umiał przygotować i przeprowadzić tak zorientowane lekcje języka polskiego zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej.

O otwieraniu studentów na podróż w głąb siebie

Jak otworzyć przyszłego nauczyciela na podróż w głąb siebie? Takich sposobności w czasie edukacji uniwersyteckiej jest wiele. Istotne jest, aby nie były one przypadkowe i okazjonalne, ale na stałe wpisane w proponowane studentom przedmioty oraz działania wykonywane w ich toku. Samopoznawaniu i samoświadczaniu mogą służyć np. zajęcia literaturoznawcze, w czasie których zadania przygotowane dla przyszłych polonistów nie ograniczają się do analizowania i interpretowania tekstów naukowych i literackich, ale są dla nich także okazją do doznawania przeżyć estetycznych w kontakcie z literaturą piękną, rozwijania wrażliwości i wyobraźni, wywoływania i podsyłania emocji oraz potrzeby dzielenia się nimi. Nadto zajęcia takie inspirują kandydatów na polonistów do namysłu nad sobą, Innym, światem, literaturą i stymulują do budowania autentycznego dialogu z drugim człowiekiem (np. obecnym w utworze i autorem tekstu).

Wartością w motywowaniu nauczycieli do wejścia w głąb siebie i podjęcia wieloaspektowych przemyśleń jest również dydaktyka szczegółowa, w tym przypadku dydaktyka literatury i języka polskiego oraz przedmioty ją uzupełniające. Zajęcia, o których mowa, mają sens, kiedy oprócz przygotowania praktycznego rozbudzają wrażliwość i kreatywność studenta, dostarczają przeżyć, wyzwalają w nim nową energię oraz autorefleksję nad własnym Ja i przyszłym wychowankiem. Tym samym stają się fundamentem namysłu nad projektowaniem i realizacją strategii działań umożliwiających osiągnięcie założonych celów. Wśród nich warto widzieć formowanie siebie oraz przyszłego ucznia.

Jeszcze inną z możliwych dróg realizowania dydaktyki podmiotowej w uniwersyteckim kształceniu nauczycieli języka polskiego jest tutoring akademicki, czyli metoda opieki nad podopiecznym – w tym przypadku jest nim student filologii polskiej przygotowujący się do pracy w szkole – „oparta na relacji mistrz – uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału”¹⁸. Tutoring może być rozwojowy i naukowy oraz może odbywać się w rozmaitych formach¹⁹. Celem pierwszego staje się pomoc kandydatowi na polonistę w odkrywaniu własnych priorytetów, aspiracji życiowych, pokonywaniu słabych stron i odnajdywaniu oraz doskonaleniu mocnych stron jego osobowości. Celem zaś drugiego jest rozwój intelektualny przyszłego nauczyciela, pogłębianie jego wiedzy, zainteresowań badawczych. Oba rodzaje tutoringu są ściśle powiązane. Wszak ich wspólnym założeniem jest poszukiwanie przez studenta mądrości poprzez odkrywanie pasji osobistych, naukowych, zawodowych i doskonalenie myślenia, decyzyjności, doświadczenia intelektualnej przyjemności z kontaktu np. z różnymi tekstami kultury oraz sposobów wykorzystania utworów w czasie lekcji języka polskiego.

¹⁸ P. Czekierda, *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2018, s. 26.

¹⁹ Zob. np. D. Łazarska, P. Sporek, *Od personalizacji do tutoringu...*

Ważnym aspektem obu rodzajów tutoringingu jest motywowanie przyszłych polonistów do poszukiwania nowych zagadnień i działań, służących szeroko rozumianemu rozwojowi. W czasie realizacji tutoriali studenci podejmują różnorodne kwestie, którymi są zaciekawieni. Tutoring akademicki sprzyja kształtowaniu wieloaspektowo pojmowanej tożsamości kandydata na nauczyciela. Jest szansą na to, aby odkrywał on i kształtował własną podmiotowość, a tym samym doznawał przyjemności z doświadczenia owego procesu oraz zdawał sobie sprawę z odpowiedzialności, jaka na nim spoczywa w spotkaniu z drugim człowiekiem, np. tutorem, a w przeszłości także z nastoletnim wychowankiem.

Uczestnik tutoriali, odkrywając siebie jako jednostkę i szkolnego polonistę, staje przed sposobnością spojrzenia na różne zagadnienia teoretyczne podejmowane w czasie rozmaitych zajęć uniwersyteckich. Do nich warto zaliczyć także te związane np. z tożsamością narracyjną i hermeneutyką, filozofią dialogu, antropologią literatury czy poetyką doświadczenia, dekonstrukcją. To właśnie z perspektywy własnego doświadczenia może snuć refleksje na temat relacji wymienionych zagadnień z tutoringiem akademickim oraz ewentualnego ich znaczenia dla tworzenia siebie jako podmiotu, rozwijania własnej osoby i przygotowania do bycia nauczycielem.

Fundamentem tutoringingu jest rozmowa podmiotu z podmiotem (tutora z podopiecznym). Dialog z „cudzą myślą, prowadzony z intuicją zrozumienia drugiego człowieka, jest sam w sobie rozmową nigdy niemającą końca”²⁰. Przytoczone stanowisko Hansa Georga Gadamera warto uznać za wartościowe w namyśle nad znaczeniem tutoringingu dla przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli języka polskiego. Dialog tutorski staje się również okazją do tego, by szukać rozmaitych dróg sprzyjających modyfikowaniu sposobów myślenia o roli nauczyciela. Istotne jest jednak wychodzenie od siebie – od cech osobowości, mocnych stron, własnych paradygmatów, niełatwych doświadczeń do projektowania oczekiwań oraz skutecznych działań, których podstawą są pragnienia, wiedza i umiejętności kandydata na nauczyciela języka polskiego, otwartego na szeroko rozumiane budowanie siebie i przyszłego ucznia. Beata Karpińska-Musiał, prowadząc rozmyślenia nad wartością dialogu tutorskiego w edukacji uniwersyteckiej, twierdzi, że jest on:

okazją do kreacji tożsamości studenta na wzór modelu Ricouera w co najmniej kilku aspektach: pozwala na uwierzenie w swoje mocne strony, wymusza zmianę myślenia, daje przestrzeń do tworzenia własnej narracji na podstawie komunikacyjnego i dyskursywnego doświadczenia (tekst mówiony, pisany) oraz mobilizuje do zmiany perspektywy dzięki usłyszanej idei. Co istotne, dekonstrukcyjniści pokroju Jacques’a Derridy dodaliby jeszcze kluczowy element **dekonstrukcji własnego tekstu**, która następuje w momencie odczytywania i omawiania podczas tutoriali esejów [...].

Tutoring akademicki jest intelektualnie wymagającą wymianą myśli, twórczą dyskusją, krytyczną analizą i dekonstrukcją tekstu oraz dialogiczne spotkanie językowe stanowi niezwykle projałościową i proelitarną akademicką metodę dydaktyczną,

²⁰ H.G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 429.

zwłaszcza w dobie rosnącej powszechności i mediatyzacji edukacji, a także technologii kontaktów międzyludzkich²¹.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że tutoring akademicki można uznać nie tylko za bardzo wartościową drogę służącą otwieraniu adepta na podróż w głąb siebie i formowaniu własnego Ja jako człowieka i kandydata na polonistę. Sprzyja on także jego przygotowaniu do takiego pojmowania idei podmiotowości, której wartością jest personalistyczno-antropologiczny wymiar edukacji humanistycznej, mającej miejsce na godzinach polskiego, i realizacja w jej toku dydaktyki podmiotowej, stawiającej w centrum działań nauczycielskich ucznia jako osobę ludzką. Aby stało się to realne, kandydat na szkolnego polonistę potrzebuje przewodnika. Jest nim tutor. To od niego zależy atmosfera w czasie tutoriali, a przede wszystkim ich efekty.

Wrażliwy, empatyczny, entuzjastyczny, otwarty na drugiego człowieka, pełen szacunku i życzliwości do niego, zaangażowany w przygotowanie i prowadzenie spotkań tutorskich oraz odpowiedzialny, szczery, prawdziwy, wiarygodny, skrupulatny, twórczy i inspirujący – to są tylko niektóre cechy, jakimi powinien odznaczać się tutor. Zarysowany portret koresponduje z obrazem tutora, jaki można stworzyć na podstawie wypowiedzi kandydatów na nauczycieli języka polskiego – studentów filologii polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego, a obecnie Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, którzy uczestniczyli w latach 2019–2023 w tutoringu akademickim realizowanym w wymiarze 50 godzin na studiach licencjackich oraz 30/31 godzin na studiach magisterskich (dwie edycje)²². Na podstawie analizy ich wypowiedzi tutorowi warto przypisać następujące role:

- powiernika rozlicznych tajemnic, lęków, słabych i mocnych stron podopiecznego, wspierającego go i dodającego mu odwagi;
- mistrza w swojej profesji, czyli osoby chętnej do podjęcia autentycznego dialogu z uczestnikiem tutoriali i nienarzucającej swoich zainteresowań oraz własnej perspektywy widzenia spraw naukowych, zawodowych;
- zaangażowanego odkrywcy talentów i pasji adepta;
- podmiotu motywującego do podejmowania wieloaspektowych zadań, zgodnych z potrzebami i zainteresowaniami naukowymi studenta – człowieka i kandydata na nauczyciela polonistę;
- doradcy naukowego i zawodowego oraz kreatora spotkań tutorskich zaangażowanego w personalizację procesu kształcenia uniwersyteckiego i szkolnego.

Wypada także dopowiedzieć, że badani adepci prowadzili namysł nie tylko nad rolą tutora, ale też tutoringu akademickiego. To właśnie on okazał się dla nich nowym

²¹ B. Karpińska-Musiał, *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków...*, s. 140–141.

²² W tej części artykułu sygnalizuję jedynie wybrane kwestie, o których jest mowa w innej publikacji, zob. D. Łazarska, P. Sporek, *Od personalizacji do tutoringu...* Tam też znajdują się szczegółowe informacje na temat grup badanych studentów i odbioru przez nich tutoringu akademickiego.

i wartościowym doświadczeniem. Co dały im tutoriale? Z przanalizowanych zapisków wyłania się wiele pozytywnych kwestii. Wynika z nich, że w czasie spotkań studenci doświadczali siebie jako ludzi, przyszłych nauczycieli polonistów, odkrywając i rozwijając swoje mocne strony, zainteresowania prywatne i zawodowe, a także doskonaliąc rozliczne kompetencje do bycia nauczycielami języka polskiego i ewentualnie szkolnymi tutorami. Doznawali również mocy oddziaływania konkretnych tekstów literackich, kulturowych oraz odkrywali wartość i sens przeżycia mającego miejsce w czasie dialogu tutorskiego. W jego toku formułowali pozytywne i negatywne (auto)refleksje nad własnymi doznaniem; na temat związków szkolnego i uniwersyteckiego czytania literatury z wybranymi zagadnieniami metodologii badań literackich; wpływu tutoriali na rozwijanie umiejętności intra- i interpersonalnych; formowania własnej osoby, a w przyszłości osoby wychowanka. Ich przemyślenia dotyczące tutoringu jako spotkania podmiotu z podmiotem cechuje wielowymiarowość, którą odnosili do siebie i własnego życia oraz do rozwoju naukowego i przygotowania zawodowego. Temu szerokiemu ujęciu towarzyszyły rozważania etyczne, egzystencjalnie, aksjologicznie czy kulturowe.

Zarówno na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego, jak i doświadczeń tutorskich można stwierdzić, że tutoring akademicki i wielopłaszczyznowe dyskusje oraz zadania wykonywane w jego toku przez studenta – podopiecznego sprzyjają m.in.:

- podróży w głąb własnego Ja i bezpośredniemu doświadczaniu siebie;
- kształtowaniu własnej osoby;
- autoidentyfikacji osobowej, naukowej, zawodowej i odkrywaniu relacji zachodzących między nimi;
- doświadczaniu wartości dydaktyki podmiotowej w polonistycznej edukacji uniwersyteckiej;
- głębokiemu namysłowi nad sposobami i sensem realizacji owej dydaktyki na lekcjach języka polskiego na wszystkich etapach edukacji szkolnej.

Wymieniono tutaj przykładowe korzyści z udziału w tutoringu akademickim, które przekładają się na przygotowanie studentów do wdrażania szkolnej dydaktyki podmiotowej, a co za tym idzie projektowanie i prowadzenie lekcji języka polskiego z myślą o osobie ucznia. Warto dodać, że tutoriale (co podkreślali badani), a w ich toku wspólne dialogi sprzyjały budowaniu (auto)refleksji na temat wartości (prze)prowadzonych rozmów. Jednocześnie umożliwiały dorosłym podopiecznym poszukiwanie samych siebie. Temu procesowi, jak wiadomo, zazwyczaj towarzyszy namysł nad rozlicznymi pytaniami tożsamościowymi, np. Kim jestem? Co jest dla mnie ważne? Jakie wartości wybieram w życiu osobistym, naukowym, zawodowym? Jak i gdzie szukam odpowiedzi na pytania o siebie? Co ich znalezienie przynosi temu, kto pyta? Wiedząc chociażby tylko połowicznie, kim się jest i jakie preferuje się wartości, czego się doświadcza, łatwiejsze staje się dokonywanie rozmaitych wyborów w wielu obszarach życia, budowanie pewności siebie i poczucia tego, że jest się podmiotem, a także formułowanie wieloaspektowych refleksji nad własną osobą, dokonanymi wyborami, podjętymi działaniami i określaniem własnej tożsamości w spotkaniu z drugim człowiekiem.

Uwagi końcowe

Refleksje nad ideą podmiotowości ucznia oraz jego nauczyciela polonisty, jak również konkretne działania służące antropocentrycznie i antropologicznie zorientowanej edukacji szkolnej oraz uniwersyteckiej, zrodzone w minionym stuleciu w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego UKEN (nadal przez nią propagowane), są ciągle ważne i potrzebne. Jak zatem kształcić nauczycieli polonistów XXI wieku, by byli oni przygotowani do realizacji owej idei, przekonani o jej wartości w edukacji humanistycznej, mającej miejsce na godzinach polskiego; by chcieli i umieli projektować oraz wdrażać dydaktykę podmiotową?

Zapewne dróg realizacji tego zadania jest wiele. Wśród nich są te zasygnalizowane w niniejszych rozważaniach. Warto pamiętać, że wyjątkowo pozytywne efekty przynosi danie studentom możliwości poznawania siebie i szeroko rozumianego doświadczenia własnej osoby. Przekłada się to zarówno na wzmocnienie ich psychiki, jak i rozbudzenie samoświadomości i odwagi bycia nauczycielem. Być nim to znaczy też być uczniem, a więc stawiać się w położeniu wychowanka, aby go lepiej zrozumieć, poznać, pojąć; to także przyjmować na siebie rolę osoby uczącej się. Można uznać, że wzięcie odpowiedzialności za siebie jako człowieka i nauczyciela, który staje się uczniem i wchodzi w jego rolę, oraz doskonalenie szeregu interdyscyplinarnych kompetencji będzie służyć zaangażowanemu i autentycznemu projektowaniu dydaktyki podmiotowej oraz jej realizacji, zarówno w trakcie zajęć akademickich, jak i podczas prowadzenia lekcji języka polskiego.

Bibliografia

- Budrewicz Z., *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczejący*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 63–73.
- Czekierda P., *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2018, s. 2–42.
- Dyduch B., *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007.
- Dyduchowa A., *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków 1988.
- Gadamer H.G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993.
- Guzik B., *Powinnościowy model języka w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2003.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Jedliński R., *Językowy obraz świata wartości w wypowiedziach uczniów kończących szkołę podstawową*, Kraków 2000.
- Jędrzychowska M., *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksje teologiczne*, Kraków 1998.
- Jędrzychowska M., *Szkice do pejzażu aksjologicznego*, Kraków 2010.
- Karpińska-Musiał B., *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa 2018, s. 129–141.

- Kłakówna Z.A., *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków 2017.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003.
- Kłakówna Z.A., *Siłaczko wróć!*, „Dydaktyka Polonistyczna” 2021, nr 7 (16), s. 142–157.
- Kołodziej P., *Literatura grozi myśleniem*, Kraków 2021.
- Kopaliński W., *Słownik symboli*, Warszawa 2006.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013.
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015.
- Łazarska D., Sporek P., *Od personalizacji do tutoringów w uniwersytecie i szkole. O kształceniu nauczycieli języka polskiego*, Kraków 2023.
- Mikoś E., *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura, psychologia, dydaktyka*, Kraków 2009.
- Morawska I., *Czytanie jako spotkanie z Innym w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Jestem – więc czytam. Między pragmatyzmem a wolnością*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2012, s. 195–205.
- Mrazek H., *Komunikacyjny model nauczania. Rozwijanie języka dziecka w klasach IV–VIII. Umiejętności i wiedza*, „Nowa Poliszczyna” 1998, nr 1, s. 3–8.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Ogłóza E., *Nurt antropocentryczno-kulturowy w dydaktyce literatury a współczesne antropologie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N – Educatio Nova” 2020, Vol. 5, s. 83–99, <http://educatio.annales.umcs.pl> (dostęp: 16.05.2021).
- Personalizacja w akademickiej i szkolnej dydaktyce polonistycznej*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2021.
- Pieniążek M., *Polonistyka performatywna. O humanistycznych technologiach wytwarzania światów*, Kraków 2018.
- Polakowski J., *Idee dydaktyki podmiotowej w podstawowych problemach kształcenia literackiego (nurt antropocentryczno-kulturowy)*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antropocentryczno-kulturowy nurt w kształceniu polonistycznym” (Kraków 23–24 października 1995)*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 8–32.
- Polakowski J., Uryga Z., *Badania nad komunikacją literacką w perspektywie dydaktyki*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4, s. 163–186.
- Rosa A., *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Kraków 1998.
- Sienko M., *Być stąd. O formacyjną wartość polonistycznej edukacji regionalnej (na przykładzie Nowej Huty)*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2015, t. 6, 191–207.
- Sienko M., *Polonistyka szkolna w gorsecie ideologii. Dyskusje wokół wychowania literackiego w latach 1944–1989*, Kraków 2002.
- Sporek P., *Swobodne wypowiedzi uczniowskie w kształceniu literacko-kulturowym*, Kraków 2021.

Szymańska M., *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Kraków 2016.

Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

Uryga Z., *Kształcenie polonistów a nowy model edukacji*, „Polonistyka” 2001, nr 2, s. 80–85.

Uryga Z., *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.

The Journey into the Self. On Subject Didactics in the Professional Preparation of Polish Language Teachers

Abstract

The article aims at reflecting on subject didactics in the professional preparation of Polish language teachers. The discussion is focused on the understanding, the role, and the selected ways of implementing subject didactics, inscribed in the anthropocentric and anthropological-cultural school and university education, with learners at its centre, i.e. students and their future teachers. One of the ways of realising the idea of such didactics in the professional preparation of students is, for instance, academic tutoring, which is the method of taking care of the mentee – a candidate for a Polish language teacher.

Keywords: subject didactics, student, Polish teacher, education

Danuta Łazarska – doktor habilitowana, profesor Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w Instytucie Filologii Polskiej, w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego UKEN. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się m.in. na recepcji utworów literackich, związku literaturoznawstwa z dydaktyką, relacji dydaktyki literatury z innymi dyscyplinami, roli takich powiązań w przygotowaniu kandydatów na nauczycieli polonistów i ich przyszłych wychowanków do autentycznych i efektywnych spotkań z Innym (np. pisarzem, tekstem literackim). Jest autorką wielu artykułów i monografii, np. *Uczeń w roli publicysty. Przygotowanie piętnastolatków do życia społecznego w kształceniu polonistycznym* (2006), *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką* (2015); redaktorką i współredaktorką roczników „*Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia*” (seria „*Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis*”); organizatorką i współorganizatorką polskich i zagranicznych konferencji naukowych. Prowadzi warsztaty dla uczniów, nauczycieli, studentów w Polsce i poza jej granicami. Od 2019 roku jest certyfikowanym tutorem akademickim. W latach 2018–2023 współkierowała w IFP projektem pt. „Kompetentny nauczyciel – mistrz i wychowawca”, współfinansowanym ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego POWR.03.01.00-00-KN22/18.

