

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Language Polonae Pertinentia (2018)

ISSN 2082-0909

DOI: 10.24917/20820909.9.5

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

0000-0002-2840-4643

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dydaktyczne seminaria doktoranckie albo o elementach chirurgii plastycznej

Motto

*Jestem pod głębokim wrażeniem tego,
jak zmienia się mój sposób myślenia
o prowadzeniu i konstruowaniu zajęć...*
Doktorantka UKSW, 2017

O tym, że humanistyka nie cieszy się powszechnym szacunkiem, nie trzeba chyba zbyt często przekonywać. Wybór polonistyki jako kierunku studiów wzbudza coraz częściej rodzinną konsternację, a profesjonalne zajmowanie się opisem literatury traktowane bywa jako zajęcie co najmniej mało poważne. Jeszcze większy dystans wzbudza informacja, że zawodowe życie może być skoncentrowane na pracy z przyszłymi nauczycielami. Szkoła przecież ogłupia, więc i zajmowanie się nią jest intelektualnie podejrzane. Tymczasem niepokojące zjawiska społeczne, których nasilenie ostatnio obserwujemy, paradoksalnie wskazują nie tylko na potrzebę dowartościowania humanistów (także filozofów, kulturoznawców, lingwistów...), ale i wzmożenia refleksji o procesie kształcenia na wszystkich edukacyjnych poziomach. Choć są to problemy nader poważne, to właśnie dlatego warto przypomnieć celny, śpiewany felieton Wojciecha Młynarskiego zatytułowany *Chirurgia plastyczna*, w którym jego autor pisał:

Drogi rodaku z kolczykiem w uchu,
Z łańcuchem dokoła szyjki,
Niech ci choć trochę pójdzie do słuchu
Treść mojej historyjki.
Bo przyznać musisz, słodki łobuzie
Z gadżetów pełną chatą,
Że ładne wszystko masz – oprócz buzi!
Buzię masz ryjowatą...

Jak ją odmienić – zachodzisz w głowę,
Tę twarz, co w lustrze skrzeczy,
A ja wyjaśnić chcę w paru słowach
Przyczynę stanu rzeczy:
Jeśli za mało książek znasz –
– to ci wychodzi na twarz.
Gdy nie wiesz, kim był J.S. Bach –
– to spłaszcza ci czółka dach.
Nieznany ci Edypa los –
– to deformuje ci nos.
Gdy nie wiesz, co to *savoir-vivre* –
– żuchwę masz grubą aż dziw!¹

Odwołanie się do argumentacji tekściarza, jak sam o sobie mówił twórca przytoczonej piosenki, nawet tekściarza niewątpliwie filozofującego, może być odebrane jako nieco niestosowne w artykule, który relacjonuje tryb pracy z doktorantami. Dydaktyka jednak często posiłkuje się sprzecznościami wspierającymi postrzeganie, a jej efektywności dobrze służy pulsowanie nastroju. Ten stylistyczno-kompozycyjny pomysł wydaje się przydatny, aby uzasadnić potrzebę namysłu nad tym, jak uczyć czytania i myślenia także w toku pracy akademickiej. Wierszowany myślowy skrót Młynarskiego uzmysławia ważne kwestie: życzliwość wobec „łobuzów ze skrzeczącą w lustrze twarzą” i obligacje nałożone na tych, którzy odpowiadają za poznawanie przez nich literatury i kultury. Ten obowiązek nie spoczywa wyłącznie na nauczycielach szkół podstawowych i średnich czy metodykach nauczania. Odpowiedzialni za czytanie lub... nieczytanie są też akademicy zajmujący się kształceniem nie tylko nauczycieli, ale i studentów pozostałych kierunków oraz specjalności humanistycznych. Refleksja, jak uczyć tej podstawowej sprawności intelektualnej, stanowi istotne zadanie dla wszystkich nauczycieli uniwersyteckich. Na uczelniach warto o roli dydaktyki nakierowanej na naukę lektury myśleć nie tylko przy okazji ogłaszania kolejnych diagnoz wskazujących na stałe pogłębianie się zjawiska nieczytania. Jak wynika z eksploracji Instytutu Badań Edukacyjnych, obecnie jedynie 13–14% uczniów czyta lektury i – jak alarmuje Biblioteka Narodowa – aż 63% dzisiejszych dorosłych nie przeczytało w ciągu roku ani jednej książki. Dane te kreują realne zadania dla humanistów. Jeśli nie oni, to kto sprawi, aby „całkiem długa lista zdeformowanych organów”, jak w dalszej części tekstu pisze Młynarski, uległa pożądanej modyfikacji? Zadania to niełatwe i przewidziane na lata wspólnych działań przedstawicieli rozmaitych dziedzin wiedzy i profesji ukierunkowanych na rzecz realizacji nie wiadomo czy nie najważniejszej – co zabrzmi z kolei pewnie zbyt patetycznie – misji społecznej „humanów”, jak się nas potocznie i z dystansem nazywa.

Przedstawiony dalej projekt to przykład pracy z młodymi ludźmi, którzy albo zostaną na uczelniach, albo będą realizować się w innych aktywnościach/engagementach kulturowych.

¹ W. Młynarski, *Chirurgia plastyczna*, zob. interpretację autora: [youtube.com/watch?v=duYjztw-wuQ](https://www.youtube.com/watch?v=duYjztw-wuQ); por. też wykonanie piosenki, np. przez B. Melzer: [youtube.com/watch?v=zjwJHqULqpU](https://www.youtube.com/watch?v=zjwJHqULqpU), [dostęp: 11.09.2017].

Między Poznaniem a Warszawą

Zaproszenie do prowadzenia zajęć z zakresu dydaktyki akademickiej z doktorantami na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego było efektem akceptacji władz tej warszawskiej uczelni dla działań podejmowanych wcześniej na moim rodzimym poznańskim Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM². Zaproponowany i zrealizowany na warszawskich Bielanach w roku akademickim 2016/2017 program kształcenia młodych badaczy oparty został na przekonaniu, że nie ma zawsze sprawdzających się i jedynie słusznych rozwiązań, a istotą kształcenia metodycznego nie jest przekazywanie bardziej lub mniej rzetelnych instrukcji, „jak uczyć innych”, ale raczej skłanianie do refleksji, w tym także autorefleksji dydaktycznej.

Projekt zakładał stałe przemieszczanie się w toku pracy z doktorantami między dwoma antynomicznymi modelami: pedagogicznym i andragogicznym. Każdy z nich spożytkowany był w nawiązaniu do założeń metodyki konkretnego wymagającej organizowania procesu poznawania wokół obserwowanego i analizowanego materiału, w naszym przypadku – materiału polonistycznego. Pozwoliło to ograniczyć nadmierną postulatyzację oraz stwarzało możliwości do uruchamiania myślenia dywergencyjnego³. Wykorzystanie z kolei przesłanek mających źródła, w zdawałoby się, sprzecznych teoriach nauczania/uczenia się wynikało z jednej strony ze znajomości tradycji edukacyjnych, których mogli doświadczyć we własnej szkolnej i akademickiej karierze młodzi ludzie, z drugiej – z rozumienia i akceptacji odmienności trzeciego etapu studiów uniwersyteckich ukierunkowanych nie tyle na odtwarzanie wiedzy, ile na jej samodzielne tworzenie pod dyskretnym okiem opiekuna naukowego.

Wspomniane koncepcje pedagogiczne opierają się na stałej dominacji nauczyciela. To on formułuje cele, dobiera materiał, proponuje sposoby pracy, określa mechanizmy weryfikacji opanowanej wiedzy i nabytych umiejętności. Zakładają zatem, że nauczyciel wie lepiej, do czego chce doprowadzić, a podążający za nim uczniowie czy studenci podporządkują się tym działaniom. Koncepcje pedagogiczne bywały w przeszłości często stosowane w praktyce edukacyjnej. To też sprawia, że uczestnicy zajęć metodycznych przychodzą na nie wyposażeni w silną wewnętrzną teorię nauczania dotyczącą wielu elementów procesu kształcenia, począwszy od relacji łączących nauczyciela i studentów, sensu czytania, zapatrywań na temat istoty prowadzenia ćwiczeń literackich czy językowych, mechanizmów wywoływania zainteresowania proponowaną tematyką kulturową i rolą rozmaitych kontekstów, aż po sposoby wprowadzania zadań, przygotowywania do egzaminów i oceniania efektów pracy. Potwierdzeniem zasadności relacjonowanego tu założenia była zdecydowana reakcja uczestniczących w warszawskich zajęciach doktorantów, którzy w pełnych emocjach wypowiedziach z uznaniem mówili o konieczności dominacji werbalizmu w kształceniu humanistycznym. Przewagę form oralnych uznali za najbardziej

² Program i wybrane elementy jego realizacji przedstawiłam w dwóch kolejnych książkach. Zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013, s. 125–172; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań 2016, s. 9–47.

³ Opis koncepcji w odniesieniu do kształcenia metodycznego zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.

uzasadnioną ze względu na charakter studiów polonistycznych. Z trudem przyjmowali nawet wątpliwości tak zasłużonego badacza i nauczyciela akademickiego jak Stefan Sawicki, który już przed laty za jeden z mankamentów formacji polonistów uznał nadmierną stałość sytuacji edukacyjnych nastawionych na słowo. Pisał on:

Studenci słuchają wykładów, dyskutują na ćwiczeniach, zdają ustne egzaminy. Umiejętność mówienia jest naturalnie wpisana w zasób sprawności każdego polonisty. Ale umiejętność ta potrafi też ukryć różnorodne braki wykształcenia – niedostatki precyzyjnego myślenia, brak wrażliwości stylistycznej⁴.

Odwwołanie natomiast w omawianym tu projekcie kursu polonistycznej dydaktyki akademickiej do założeń andragogiki było efektem przekonania o potrzebie spożytkowania natury trzeciego szczebla studiów uniwersyteckich. Ponaddziesięcioletnia współpraca z poznańskimi doktorantami z niezwykle zróżnicowanego Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM⁵ pozwoliła na sformułowanie wniosku, że do tej grupy studiujących z powodzeniem odnieść można większość założeń sformułowanych przez Malcolma S. Knowlesa⁶. Doktoranci bowiem:

- 1) chcą odpowiadać za własne uczenie się, jego planowanie i ewaluację,
- 2) zdobyte przez nich wcześniej doświadczenie przedmiotowe i pedagogiczne może być istotnym źródłem informacji dla wszystkich członków grupy doktoranckiej,
- 3) są zmotywowani do uczenia się, kiedy dostrzegają, że nabywana wiedza i formowane umiejętności ułatwiają skuteczniejsze prowadzenie ich autorskich/indywidualnych zajęć akademickich,
- 4) zafrapowanie przedmiotem własnych badań sprawia, że szybciej i lepiej poznają prawidłowości metodyczne, gdy mogą sprawdzić je w relacji do pasjonującego ich problemu humanistycznego,
- 5) wewnętrzna satysfakcja wynikająca z rozpoznania i pogłębiania osobistych umiejętności jest silniejszym bodźcem poznawczym niż zewnętrzna presja ujawniająca się w postaci formalnego zaliczenia kursu metodycznego.

Plan zajęć i rola nauczyciela-metodyka

Program obejmował 60 godzin zajęć dydaktycznych. Na ich kształt składały się trzy typy czynności o różnej skali ważności, odmiennych celach i innych uzyskanych dzięki nim efektach.

⁴ S. Sawicki, *O uniwersyteckim studium polonistycznym*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jaroński, Warszawa 1996, s. 139.

⁵ Wydział ma nader wielorodną strukturę organizacyjną, na którą składają się Instytut Filologii Klasycznej, Instytut Filologii Polskiej, Instytut Filologii Słowiańskiej, Instytut Teatru i Sztuki Mediów, Instytut Filmu, Mediów i Sztuk Audiowizualnych, Międzyobszarowe Indywidualne Studia Humanistyczne i Społeczne. Uczestniczący w zajęciach doktoranci studiujący w ramach Wydziałowego Studium Doktoranckiego reprezentowali wszystkie właściwe wymienionym jednostkom subdyscypliny naukowe.

⁶ Por. M. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa 2009, szczególnie s. 263–264.

I typ działań to wykłady i konwersatoria. Zaprojektowane one zostały przez prowadzącego kurs nauczyciela akademickiego. Były nie tylko ogólnym wprowadzeniem w istotę zajęć, ale i zarazem metodycznymi analizami zróżnicowanych polonistycznych ćwiczeń zrealizowanych wcześniej ze studentami studiów licencjackich lub magisterskich.

W ramach tego bloku działań omówiono, zgodnie z zasadami andragogiki, przede wszystkim proponowany plan kolejnych spotkań wraz z jego merytorycznym, psychopedagogicznym i kulturowym uzasadnieniem. Zwrócono uwagę na znaczenie metodyki osobistej i sytuacyjno-osobowościową skuteczność metod kształcenia. Zastanawiano się nad powiązaniem między praktyką i teorią oraz pozytywnym znaczeniem błędu w nauczaniu. Zgodnie z koncepcją Benjamina Blooma i Lorina Andersona wskazano na dynamiczny charakter wiedzy, na którą składają się: zapamiętywanie, rozumienie, stosowanie, analizowanie, ocenianie i tworzenie. Rozważano też funkcje uniwersytetu związane zarówno z przekazywaniem informacji, jak i pogłębianiem myślenia kategoriami nauki, ale i kształtowaniem studenckiej podmiotowości. Nie pominięto istotnych kwestii dotyczących relacji między mistrzem a uczniem, co wydawało się szczególnie ważne zarówno ze względu na tradycję kształcenia humanistycznego, jaki i koloryt studiów doktoranckich. Każdy z ich uczestników ma przecież swojego, wybranego przez siebie mistrza wprowadzającego młodego adepta nauki w tajniki badań i pośrednio również nauczania w szkole wyższej. Refleksję zaś o zaistniałych i w tej materii zmianach na uczelniach połączono z namysłem nad mechanizmami tworzenia teorii kształcenia akademickiego skupionej wokół trzech prostych pytań: po co, czego i jak uczyć?

Przeprowadzono ponadto krytyczną dekonstrukcję artykułu metodycznego opisującego przebieg zajęć uniwersyteckich, starając się wyabstrahować z tekstu model postępowania dydaktycznego. Zestawiono go z różnymi możliwymi drogami uczenia się: przez dialog z tradycją i kulturą, wymianę intersubiektywną, poznawanie reguł i zasad, a także przez naśladowanie⁷.

Na konkretnych przykładach tekstów literackich wprowadzono problemy związane z potrzebą i znaczeniem rozmowy w dydaktyce akademickiej, rolą rekwizytu w procesie analizy literaturoznawczej, relacjami między ludycznością a intelektualizacją w kształceniu uniwersyteckim. Niełatwą próbą okazało się budowanie pytań i poleceń uaktywniających w trakcie czytania tekstu literackiego szczególnie konflikt poznawczy, co doktoranci przećwiczyli, zapisując na kartkach propozycje tego typu zadań do jednego, wszyscy do tego samego utworu. Odpowiedzi na pytania i wykonania zaprojektowanych przez koleżanki i kolegów poruczeń podjęli się inni członkowie grupy doktoranckiej. Sprawdzili tym samym precyzję pytań i poleceń oraz relację między oczekiwaniami projektodawców dyspozycji a uzyskanymi efektami. Ścisłość jest dydaktycznie istotna. To już Sokrates miał mawiać: „Ty nie odpowiadasz należycie, bo ja nie pytam, jak trzeba”. Wsparciem dla młodych ludzi miały być ogólne zasady stawiania pytań kluczowych i formułowania poleceń, jak i omówione mechanizmy budowania tekstów sterujących lekturą oraz rozróżnienie między czytaniem krytycznym a twórczym. Nie kwestie techniczne były tu jednak zasadniczym celem. Sztuka formułowania pytań to przecież podstawowa droga rozwijania procesu rozumowania/refleksji. Hans-Ludwig Feese przekonywał, że filozofowie:

⁷ Szerzej na temat różnych koncepcji uczenia/uczenia się zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.

(...) za ważniejsze uważali mnożenie pytań i poważne ich traktowanie niż znalezienie odpowiedzi na nie. Pytania wnoszą bowiem intelektualny ferment i podsycają potrzebę myślenia, odpowiedzi natomiast wprowadzają zazwyczaj uspokojenie i zastój. Ludwig Wittgenstein (1889–1951) powiedział kiedyś, że mógłby wyobrazić sobie właściwie całą filozofię opartą jedynie na pytaniach!⁸.

Dlatego istotnym doświadczeniem było pokazanie, że warto, aby autorami pytań stawianych czytaniem wspólnie utworom był nie tylko nauczyciel akademicki, ale i sami studiujący młodzi ludzie. Dla dydaktyka to kwestia znana⁹, dla doktorantów okazała się niemalże odkryciem. I ta reakcja młodych badaczy potwierdziła wcześniejsze konstatacje literaturoznawczyni Anny Legeżyńskiej, która już na krakowskim Zjeździe Polonistów w roku 2004 mówiła:

Kształcenie polonistyczne, łącząc wszystkie etapy kształcenia, winno tworzyć systemową całość. **Jednak dyskusja o edukacji akademickiej nie dorównuje trwającej od dawna debacie o nauczaniu szkolnym**, a nawet chyba jeszcze się w ogóle na dobre nie zaczęła¹⁰.

Sposób wskazywania na relacje między szkołą a uczelnią nie przeciwstawiał sobie tych instytucji. Realizował raczej jedno z zamierzeń opisanych całkiem niedawno, bo w roku 2017, przez Krystynę Koziółek w ramach tzw. dydaktyki regresywnej. Badaczka ta chciałaby „oduczyć” nauczyciela akademickiego:

Konfrontacji uniwersytetu i szkoły, czyli rozwiązać problem zamiany tych „przyjaciół, co się nie lubią”, w takich, co się szanują. Fatalnym skutkiem tej konfrontacji jest m.in. fakt, że negatywny PR humanistyki uniwersyteckiej prowadzony przez ministerstwo nauki i media przez ostatnie kilka lat, nie został w żaden sposób zrównoważony przez ministerstwo edukacji i jego wpływy, celem wykazania, że kształcenie humanistyczne jest jedynym powszechnie skutecznym instrumentem pozytywnego tworzenia obywatela, patrioty i lepszego człowieka¹¹.

Zbliżeniu stanowisk służyło również wykorzystanie wcześniejszych rozważań dydaktyków dotyczących m.in. istoty opracowywania konspektów¹². Są one

⁸ H.-L. Freese, *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, przeł. U. Poprawska, Warszawa 2008, s. 7–8. Podobne przekonania towarzyszą koncepcji zawartej w innej popularnej niegdyś książce – zob. M. Lipman, A.M. Sharp, F.S. Oscanyan, *Filozofia w szkole*, przeł. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa 1997.

⁹ Wiele uwagi poświęcił tym problemom już przed laty m.in. S. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991. Podobne idee patronują jednak i późniejszym książkom A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009, teźże, *W poszukiwaniu czytelnika*, Kraków 2016, a także publikacji K. Koziółek, *Czas lektury*, Katowice 2017.

¹⁰ A. Legeżyńska, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego na poziomie akademickim*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., t. 2, Kraków 2005, s. 458, podkr. M. K.-R.

¹¹ K. Koziółek, *Lektura na uniwersytecie*, [w:] teźże, *Czas lektury...*, s. 145.

¹² Zob. np. S. Bortnowski, *O konspektach lekcyjnych – polemicznie*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, Katowice 1978, s. 95–105; B. Myrdzik, *Modele lekcji – struktura*

nieodłącznie kojarzone z metodyką nauczania. Nie zawsze bywają na uczelniach aprobowane. Dlatego też ich pisaniu poświęcono jeden z, jak się okazało, istotnych dla doktorantów tematów. Kiedy po zakończeniu całego kursu opiniowali jego poszczególne fazy, wbrew werbalizowanym na początku przekonaniom, pojawiały się uwagi typu:

Najważniejsze jednak okazało się zrozumienie ważności konspektu, bez którego przeprowadzenie zajęć logicznych, spójnych i ciekawych dla odbiorcy, dla mnie byłoby po prostu niemożliwe. [M.L., doktorantka UKSW, czerwiec 2017]

I na tym etapie praca zorganizowana była wokół konkretnego, który stanowiły wykorzystywane przez różne osoby, na różnych przedmiotach akademickich zapisy projektów ćwiczeń, m.in. z historii literatury, poetyki, wiedzy o kulturze, a także metodyki nauczania. Miały one walor autentyczności, choć nie były „idealne”. Bowiem to nie pokazanie „jedynie słusznego wzorca” było zamierzeniem, ale poszukiwanie przez doktorantów najbliższego im sposobu zanotowania tego, co chcą zrobić na swoich zajęciach. Stąd wśród analizowanych materiałów pojawiły się konspekty w postaci mind mapy, bardziej szczegółowych zapisów scenariuszowych, ale i wyłącznie schematów kolejnych ogniw i problemów akademickiej rozmowy. Był też przykład rozpisania ćwiczeń na jednej tylko kartce, w której centrum umieszczono analizowany tekst poetycki, a zastosowane podkreślenia, zanotowane kolorem konteksty i kierunki działań interpretacyjnych, odwołania do artykułów znawców tematu sugerowały kroki dydaktyczne, których kolejność zależała i od natury utworu, i reakcji studentów. Ekspozycyjna różnorodność notacji łączyła się z ukazaniem istotnych wymagań:

- konieczności uwzględnienia meritum zajęć i pytań stawianych czytelnemu tekstowi czy innym poznawanym materiałom, co wynika z faktu, że konspekt to m.in. rozpisana na sekwencje dydaktyczne wiedza przedmiotowa;
- świadomości związanej z charakterem grupy studenckiej, stopnia jej zainteresowania tematem, uprzedniej wiedzy czy możliwości percepcyjnych.

Zarówno prowadzony typ akademickich ćwiczeń, jak i osobowość nauczyciela warunkują wybraną formułę sporządzania konspektu. Tak poszczególne subdyscypliny polonistyczne, jak i grupy studenckie mają własny charakter, dlatego zapis jest ważny jedynie jako przygotowanie prowadzącego i jemu ma służyć. Kiedy grupa reaguje inaczej, myśli odmiennie od nauczyciela, można i trzeba od konspektu odchodzić...

Zarysowany wyżej kierunek myślenia o celach i mechanizmach organizacyjnych pierwszego bloku spotkań zyskał uznanie, choć przecież nie bezdyskusyjne. Doktoranci pisali na temat kolejnych wykładów i konwersatoriów:

i transformacje, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000, s. 61–81; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna*, Poznań 2002, s. 157–178; B. Chrzastowska, *Opis lekcji*, „Polonistyka” 2003, nr 9, s. 556–559; E. Nowak, *Cele lekcji polonistycznej*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 15–26; M. Rusek, *Lekcje polskiego – typy i struktura*, [w:] *Polonista w szkole...*, s. 27–54; M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Projektowanie lekcji*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 403–416.

(...) były dla mnie (jako osoby nie mającej żadnego doświadczenia pedagogicznego) bardzo ważne i inspirujące. Przyznaję, że pierwsza część zajęć – ta teoretyczna – wydawała mi się dość trudna, jednak jak bardzo przydatna okazało się dopiero w części drugiej, kiedy sami musieliśmy poprowadzić zajęcia. [M.L., doktorantka UKSW, czerwiec 2017]

Uczestnicy kursu docenili skupianie uwagi na, jak twierdzili, ciekawych i raczej niebanalnych rozwiązaniach metodycznych oraz pozostawienie młodym badaczom swobody wyboru ich własnej drogi pracy dydaktycznej. Istotne było i to, aby wskazując związki między dydaktyką niższych szczebli edukacyjnych a uczelnią, pamiętać o słusznym zastrzeżeniu Anny Legeżyńskiej:

Traktując jako aksjomat przeświadczenie, że kształcenie akademickie nie może być oderwane od wcześniejszych etapów nauki szkolnej, **trzeba** wszakże **brać pod uwagę specyfikę uniwersytetu, która wyklucza proste przeniesienie reguł dydaktyki niższego stopnia na wyższy**¹³.

Dlatego też do własnych poszukiwań swoistości dydaktyki akademickiej – o czym za chwilę – zaproszeni zostali doktoranci, realizując kolejny etap naszych spotkań.

II blok zajęć zorganizowano wokół scenariuszy zaproponowanych i opracowanych przez doktorantów oraz wspólnej metodycznej refleksji o ich indywidualnych propozycjach. Każdy ze słuchaczy III stopnia studiów uniwersyteckich przygotowywał konspekt zajęć akademickich z zakresu interesującej go naukowej subdyscypliny i na tydzień przed zaplanowanym terminem spotkania rozsyłał go wraz z innymi niezbędnymi materiałami (fragmentami tekstów literackich, językowych, filmowych itp., powiązanych z nimi artykułami naukowymi lub wybranymi pomocami kontekstowymi itd.) do biorących udział w dydaktycznych konwersatoriach Koleżanek i Kolegów. Zadaniem tych ostatnich była lektura przesłanych elektronicznych plików.

W trakcie kolejnych warsztatów autor konspektu omawiał swój projekt, proponował wykonanie niektórych częściowych ćwiczeń, komentował sposób ujęcia wybranego przez siebie zagadnienia polonistycznego czy kulturowego. Po takiej prezentacji następowała rozmowa z wszystkimi uczestnikami kursu dotycząca motywacji podjęcia tematu i pomysłu doktoranta na przeprowadzenie zajęć ze studentami, przesłanek metodycznych uzasadniających ich tok i hierarchizacji poszczególnych elementów, zakresu wiedzy przedmiotowej przewidzianej do wprowadzenia oraz formowanych studenckich umiejętności, wykorzystywania materiałów pomocniczych, komunikatywności w relacji z grupą, przywoływanej bibliografii przedmiotowej i metodycznej itd., itp. Nauczyciel – dydaktyk zabierał głos jako ostatni, wypowiadał się na podobne tematy, uwzględniał uwagi o stopniu przydatności zapisu konspektu w fazie wykonania części ćwiczeń przez doktoranta, a dodatkowo wskazywał ogólniejsze problemy metodyczne ukryte za analizowanym konkretnym projektem oraz sugerował literaturę dydaktyczną mogącą wesprzeć indywidualne refleksje dydaktyczne młodych badaczy. Istotny był udział w wymianie myśli każdego z pomysłodawców zajęć, który z niektórymi uwagami się zgadzał, z innymi

¹³ A. Legeżyńska, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego...*, s. 458, podkr. M. K.-R.

polemizował. Miał też prawo zmiany własnej propozycji i przesłania jej zmodyfikowanej wersji, jeśli uznał zasadność argumentacji dyskutantów.

Ta faza była niezwykle pracochłonna i czasochłonna dla obydwu stron procesu kształcenia: i dla samych doktorantów, i dla prowadzącego z nimi warsztaty metodyczne nauczyciela akademickiego. Młodzi ludzie podkreślali, że tak pomyślany kurs dydaktyki uniwersyteckiej wymagał od nich dużego zaangażowania. Przyznawali też, że kiedy wspólnie rozważaliśmy specyfikę i organizację ich autorskich zajęć:

(...) uwagi były konstruktywne i niezwykle trafne; za każdym razem prezentowano bibliografię, którą można byłoby wykorzystać w czasie przygotowywania ćwiczeń. Niektóre wystąpienia doktorantów nie były zbyt udane, ale zawsze starano się z nich „wyciągnąć” jak najwięcej pozytywów; stworzono warunki sprzyjające zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności młodych naukowców. [Ł.T., doktorant UKSW, czerwiec 2017]

Trudność wynikała też z rozrzutu tematów, które opracowywali poszczególni uczestnicy kursu. Pojawiły się bowiem takie projekty jak:

- Świąta przestrzeń w *Prawdzie starowieku* Stanisława Vincenza
- Wiara i tożsamość w świecie współczesnym. Odwieczne pytanie o sens ludzkiego istnienia w dwóch filmach Martina Scorsese *Ostatnie kuszenie Chrystusa* i *Milczenie*
- Proza Cypriana Norwida – *Bransoletka. Legenda XIX wieku* jako tekst – obraz
- Dyskretny urok dekadencji, czyli *Wujaszek Wania* Antoniego Czechowa
- Refleksja hermeneutyczna w kontekście badań translologicznych
- Historia i fenomen Orkiestry z Chmielnej
- Narratologia jako metodologia badania dzieła literackiego (analiza struktury narracyjnej opowiadania Stanisława Srokowskiego *Obiad w Kutach*)
- Nowe spojrzenie na baśnie – komiks, gra komputerowa
- Okno na obsesje generała – omówienie dramatu Jarosława Jakubowskiego pt. *Generał*
- W kręgu biblijnym Romana Brandstaettera
- Fotografia z przełomu XIX i XX wieku w rozważaniach Jacka Dehnela
- Jan Jakub Rousseau. Człowiek marginesu
- Wątki i motywy mitologiczne a estetyka groteski w twórczości Władysława Orkana
- Zagadnienie korespondencji sztuk na przykładzie *Dwunastu stacji* Tomasza Różyckiego
- Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze
- Proza eksperymentalna po roku 1956: strumień świadomości *versus* monolog wewnętrzny
- Koncepcje literackie Georga Büchnera i Stanisławy Przybyszewskiej – zestawienie.

Wymienione w przypadkowej kolejności tematy obrazują szerokość/rozległość zainteresowań przedmiotowych młodych badaczy z Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Doktoranckie propozycje działań związanych z przywołanymi zagadnieniami pozwoliły na omówienie równie wielu zagadnień metodycznych. Ich wprowadzenie było naturalne, bo zawsze

wynikało z tematu i sposobu jego ujęcia w projektach poszczególnych uczestników kursu dydaktycznego. Poniżej zaledwie kilka wybranych przykładów ukierunkowania refleksji o procesie kształcenia akademickiego:

- Rozważano m.in. kwestie mechanizmów uchwycenia i spożytkowania relacji między tekstem literackim a filozoficznym. Asumptem do tego typu konfrontacji stała się zaproponowana lektura książki Stanisława Vincenza w kontekście pojęć religia kosmiczna, homo religiosus, sacrum opisanych przez Mircea Eliade w jego *Sacrum, mit, historia*¹⁴. Podczas rozmowy zastanawiano się nad doбором odpowiednich fragmentów, planowaniem/organizowaniem analizy porównawczej, przekładaniem tego, co bardziej abstrakcyjne na łatwiej uchwytny, ale niepozbawione intelektualnego zaplecza. Szukano też sposobów na to, by tekst literacki nie został zdominowany i nie stał się jedynie ilustracją tez filozofa. Doceniono próbę inspirowania studentów do wykorzystania filozofii religii w trakcie badań nad literaturą, ale i dostrzegania przez nich zależności między wiedzą naukową a ich własnym życiem¹⁵.
- Eksponowanie społecznego wymiaru lektury pojawiło się też w projektach dotyczących dawnych autorów i ich tekstów. Taki charakter miało poznawanie pełnych paradoksów życia i myśli Jana Jakuba Rousseau. Propozycja doktorantki nie była dydaktycznie zaskakująca. Obrazowała znaczenie tradycyjnej, ale dobrze zastosowanej heurezy. Otwierała myślenie o związkach minionych zjawisk z tymi bliskimi obecnym studentom (Rousseau jako pierwszy celebryta...)¹⁶. Projekt umożliwiał też omówienie spożytkowania umiejętności zwykłego zdawałoby się opowiadania w celu zaintrygowania studentów proponowanym tematem. Młoda badaczka wykorzystała świetnie skonstruowany i znakomicie napisany tekst Bronisława Baczki¹⁷, a i sama ze swadą snuła opowieść o czasach oświecenia, stanowej nieprzenikalności, włóczęgostwie, charakteryzowała dwie figury: biedaka i inteligenta (w oświeceniu i dzisiaj), by na tym tle rozpoznawać dzieje życia Rousseau i za Baczką wskazywać, że wybór autora *Emila* i *Umowy społecznej* życia na marginesie traktować można jako wzorzec moralny zarazem istnienia w świecie i buntu przeciwko światu.

O znaczeniu zasady narracyjności w edukacji jako narzędziu wspierającym zapamiętywanie i rozumienie, a przede wszystkim „konstruującym” tożsamość człowieka pisał już Jerome Bruner, a jej znaczenia dowodził też neurobiolog Manfred

¹⁴ S. Vincenz, *Prawda starowieku*, Sejny 2002 oraz M. Eliade, *Sacrum, mit, historia*, przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1974.

¹⁵ Szkic metodyczny autorstwa doktorantki Sylwii Iwanek dotyczący sygnalizowanego projektu opublikowała „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 6.

¹⁶ Na dydaktyczną efektywność takiego przybliżania tekstów i osób kreujących literaturę i sztukę staropolską wskazywał Maciej Parkitny podczas rozmów pohospitacyjnych dotyczących zajęć prowadzonych przez poznańskich doktorantów w ramach przedmiotu „Praktyka i teoria kształcenia akademickiego”. Zob. też: M. Parkitny, *Historia literatury staropolskiej i oświecenia jako przedmiot akademickiej dydaktyki polonistycznej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 378–389.

¹⁷ B. Baczko, *Margines społeczny*, [w:] tegoż, *Hiob mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Warszawa 2001, s. 157–175.

Spitzer¹⁸. Ta umiejętność wykorzystywana była jednak dydaktycznie od dawna. W wydanej przed rokiem książce *Miasto Archipelag* jej autor Filip Springer przytacza wspomnienie Rudolfa Juliusa Clausiusa (1822–1888), fizyka, odkrywcy zasad termodynamiki, profesora uniwersytetów w Berlinie i Zurichu, który o swoim nauczycielu historyku prof. Leopoldzie von Ranke, pisał:

To bowiem prof. von Ranke (...) jako jeden z pierwszych położył nacisk na narracyjność historii. Mnie osobiście spotkanie z nim pozwoliło zrozumieć, że nawet tak ścisłe zagadnienie jak reguła fizyczna musi być opowiedziane, by mogło być zrozumiane. Myślę, że tak naprawdę opowieść ta nie musi się zbytnio różnić od poematu¹⁹.

- W trakcie analizy własnych propozycji doktoranci mogli też zaobserwować niebezpieczeństwa związane ze zdominowaniem kształcenia uniwersyteckiego przez nazbyt sformalizowaną teorię literatury, typizującą czytanie i upodrzędzającą samą literaturę wobec wiedzy o niej.

Spoglądając dziś na generalny model lektury w akademii – pisała Krystyna Koziołek – myślę, że jest on w większości homogeniczny i ekskluzywny, oparty na faryzejskim poczuciu jedynej dobrej lektury, czyli własnej – krytycznej, erudycyjnej, autonomicznej. (...) Dominacja tekstologiczno-hermeneutycznego kryterium dobrego czytania zyskała dziś wsparcie systemowe w postaci rosnącej standaryzacji kształcenia akademickiego. Kryteria i sprawdziany „dobrej” lektury łatwo ująć w schemat efektów kształcenia²⁰.

Konsekwencją dyskusji prowadzonych po kolejnych doktoranckich prezentacjach były samorzutnie i dobrowolnie podejmowane próby modyfikacji wcześniejszych zamierzeń dydaktycznych. Taki charakter miały działania doktorantki powiązane z opracowaniem tematu: „Narratologia jako metodologia badania dzieła literackiego”. W efekcie dokonanych zmian zajęcia zbudowane zostały wokół opowiadania Stanisława Srokowskiego *Obiad w Kutach*²¹. Istotna była rozmowa o tekście unaoczniająca zarazem znaczenie jego struktury narracyjnej, która buduje dystans do opisywanych zdarzeń i stopniuje napięcie. Dzięki temu makabra przedstawionej przez Srokowskiego (autora także scenariusza do szeroko omawianego filmu *Wołyń* w reżyserii Wojciecha Smarzowskiego) sytuacji staje się w ogóle możliwa do zniesienia. Wprowadzona w toku akademickich ćwiczeń koncepcja teoretyczna Mieke Bal nie była celem samym w sobie²². Wsparła głębsze zrozumienie przejmującej historii z dawnych kresów. Pozwoliła też na nazwanie indywidualnych doświadczeń studentów, zrozumienie znaczenia pulsowania ich czytelniczego nastroju i towarzyszących lekturze emocjonalnych reakcji. Teoria literatury pokazała swoją służebność wobec samej literatury.

¹⁸ Zob. J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006; M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007.

¹⁹ Podaję za: F. Springer, *Miasto Archipelag*, Kraków 2016, s. 16 [podkr. M. K.-R.].

²⁰ K. Koziołek, *Lektura na uniwersytecie*, [w:] tejże, *Czas lektury...*, s. 134.

²¹ S. Srokowski, *Obiad w Kutach*, [w:] tegoż, *Strach. Opowiadania kresowe*, Warszawa 2012.

²² M. Bal, *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, przeł. zespół, red. E. Kraskowska, E. Rajewska, Kraków 2012.

Do takiego sposobu analizowania nie tylko struktury narracyjnej, ale szerzej wprowadzania i kształtowania rozmaitych pojęć z zakresu poetyki czy teorii literatury od lat 80. XX wieku przekonywała Bożena Chrzastowska, rozróżniając mechanizmy związane z rolą indukcji i dedukcji w nauczaniu²³. O jej zasługach w tym zakresie ostatnio zbyt rzadko się pamięta. Prace autorki *Lektury i poetyki* przekonująco dokumentują sytuację, na którą zwracała uwagę przywoływana wcześniej Anna Legeżyńska: refleksja o edukacji szkolnej znacznie wyprzedziła myślenie o tworzeniu teorii kształcenia akademickiego...

Wszystkie tematy i sposoby ich opracowania zaproponowane przez młodych badaczy z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego mobilizowały do pogłębionej refleksji dydaktycznej. Wskazane wyżej kierunki rozmów i obserwacji jedynie sygnalizują tryb wspólnej pracy. By nie mnożyć przykładów, warto jeszcze odnotować zagadnienie powtarzające się przy każdym kolejnym projekcie doktoranckim. Chodzi o proporcje między studenckimi działaniami, inspirowaną przez nauczyciela akademickiego aktywnością czynnościową a procesem przekazywania wiedzy. Niekiedy kwestia ta ujmowana była w postaci pytania: ile ludyczności, eksperymentowania z tekstem, działań możliwych do podjęcia przez uczących się, a ile intelektualizacji i wiedzy o literaturze można wprowadzać w toku uniwersyteckich ćwiczeń? I ten kierunek ma swoje zaplecze w postaci sporu toczonego przez Marthę C. Nessbaum i Rossiego Braidotti²⁴, choć jego istota ma dla myślenia o kształceniu znaczenie nader pozorne...

My, nauczyciele czytania, nie musimy wybierać między Nessbaum i Braidotti. Użyjmy tej myśli, która nada czytaniu indywidualną i społeczną wartość w danej sytuacji dydaktycznej. Żadna formuła programu nie może zastąpić nauczania zorientowanego na poszukiwanie, stawiającego problemy, pobudzającego umysł

podkreślała Krystyna Koziołek, zwracając uwagę i na znaczenie podmiotowości uczącego się, i na wspierającą ją tradycję naukową i artystyczną²⁵.

Tematyka scenariuszy: różnaita – finał rozmów o nich: podobny

Po przeprowadzonej analitycznej rozmowie o kolejnych projektach w stworzonych przez siebie podgrupach doktoranci spisywali swoje uwagi. Byli wobec omówionych

²³ B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Warszawa 1979; tejsze, *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987; por też: B. Chrzastowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Innowacje i metody...*, s. 267–280. Anegdotycznie mogę dodać, że profesor Henryk Markiewicz odsyłał studentów do *Poetyki stosowanej* autorstwa Bożeny Chrzastowskiej i Seweryny Wysłuch jako przykładu łączenia myślenia o tekście i jego czytelniku z refleksją o teorii tekstu.

²⁴ M.C. Nessbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008; R. Braidotti, *Po człowieku*, przeł. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa 2014.

²⁵ K. Koziołek, *Lektura na uniwersytecie*, [w:] tejsze, *Czas lektury...*, s. 140, zob. też s. 136–144.

Kryterium	Zakres możliwych obserwacji / wyjaśnień / uzasadnień	Liczba punktów
<p>Temat – motywacja podjęcia i formy realizacji (pomysł zajęć)</p> <p>Dlaczego to / wiem – PO CO</p>	<p>Temat zajęć wymyka z sylabusu i egzaminu końcowego. Mieści się w głównym nurcie zainteresowań badawczych prowadzącego. (...) Autor projektu jest świadomy stanu wiedzy i umiejętności studentów, z którymi prowadzi zajęcia przez cały rok akademicki. (...) Cele zajęć są trafne, zgodne z prezentowanym tematem, dostosowane do poziomu studentów.</p>	6/6
<p>Wywód merytoryczny – przedmiotowy (uzasadnienie)</p> <p>Wiem: CO</p>	<p>Prowadzący zasygnalizował istnienie ważniejszych prac naukowych dotyczących omawianego zagadnienia, przedstawił historię refleksji hermeneutycznej w humanistyce, co dało studentom całościowy, klarowny ogólny temat. Autor porządkował wiedzę tematycznie, zachowując równowagę w ilości prezentowanych problemów. Część wykładowa była spójna, jasna, sprecyzowana. (...) Autor był bardzo dobrze przygotowany do zajęć. Miał doskonale opanowaną wiedzę prezentowaną studentom. Wnikliwie zapoznał się z literaturą przedmiotu podaną w bibliografii. Trafnie ocenił przedstawiane zjawiska, wysnuwał odpowiednie wnioski, dokonał klarownego podsumowania omawianych problemów.</p>	6/6
<p>Wywód merytoryczny – metatekst dydaktyczny (objaśnienie proponowanych zajęć w świetle praktyki i teorii dydaktycznych)</p> <p>Wiem: JAK i DLACZEGO TAK</p>	<p>Sposób prowadzenia wywodu odpowiadał spodziewanym możliwościom poznawczym oraz kompetencjom lekturowym uczestników studiów drugiego stopnia kierunków humanistycznych. Autor dokonał prawidłowej hierarchizacji działań, pamiętając o ich zróżnicowaniu. Kolejne fazy zajęć były ze sobą powiązane. Pozytywnie oceniamy zaplanowane różnicowane formy pracy, pracę indywidualną i zbiorową, wykorzystanie prezentacji multimedialnej, fiszek, elementów wykładu, dyskusję. (...) Bardzo trafny wydaje się pomysł wykorzystania fiszek z fragmentami tekstu. Zadania proponowane studentom, jak i oczekiwania zaprezentowane przez autora projektu, były jasno sprecyzowane. Ćwiczeń jednak było za mało. (...) pozostało wrażenie, że część wykładowa przeważała nad częścią praktyczną, co może spowodować słabą aktywizację grupy. Jednak przy tego rodzaju zajęciach, kiedy konieczna jest wiedza merytoryczna, potrzebna do egzaminu, bez przeważającej jej części wykład byłby niekompletny, a wiedza zdawkowa i nie wystarczająca do zaliczenia egzaminu. Autor nie odniósł się do literatury dydaktycznej zawartej w bibliografii. Nie objaśnił proponowanych zajęć w świetle praktyki i teorii dydaktycznych, co wywołuje niedosyt.</p>	4/6
<p>Dokumentacja i przebieg zajęć</p> <p>Wnioski i uogólnienia</p>	<p>Konspekt autora jest jasny, przejrzysty. Załączniki zawierają usystematyzowane treści. Niekompletność projektu jest spowodowana brakiem wspomnianych fiszek z wybranymi fragmentami tekstu Gadamera. (...) Zdaje się, że zaplanowano omówienie zbyt dużej liczby elementów, co może skutkować pobieżnością i koniecznością drastycznego skracania albo ucinania poruszanych wątków.</p>	4/6
<p>Bibliografia przedmiotowa i dydaktyczna</p> <p>Sztuka wyboru i rezygnacji</p>	<p>Bibliografia jest adekwatna do tematu zajęć. Projekt nie wyszczególnia literatury dla prowadzącego i literatury dla studentów, co z pewnością precyzyjniej wskazywałoby na stan wiedzy wykładowcy i studentów. Jedna pozycja literatury dydaktycznej nie była adekwatna, ponieważ dotyczyła nauczania w szkołach średnich i gimnazjalnych. Ciekawym momentem jest zwrócenie uwagi na związek omawianego tematu z zagadnieniami poruszonymi podczas kolejnych zajęć z translatorium. (...) Warto rozważyć zawężenie zakresu zagadnień np. omówienie jedynie tekstu Gadamera.</p>	5/6
<p>UWAGI DODATKOWE</p>		

propozycji krytyczni. Ekspozowali walory pomysłów Koleżanek i Kolegów, ale też zauważali ich mankamenty oraz sugerowali możliwości modyfikacji niektórych rozwiązań metodycznych. Ten końcowy tabelaryczny zapis był też zaplanowaną ewaluacją wcześniejszej wspólnej pracy doktorantów oraz współpracującego z nimi nauczyciela akademickiego. I to założenie się sprawdziło. Dokumentacją/konkretyzacją mogą być choćby uwagi o scenariuszu zajęć dotyczących heremeneutyki i badań translologicznych – projekcie ciekawym, ale zdominowanym przez transmitującego wiedzę prowadzącego, werbalnie deklarującego jednak uruchamianie aktywności studentów²⁶.

Przytoczone powyżej uwagi młodych badaczy egzemplifikują rozmaite zjawiska dydaktyczne. Z jednej strony wskazują, że udało się przekonać doktorantów o potrzebie namysłu nad zakresem wiedzy uprzedniej studentów i znaczeniu samodzielności uczących się osób, z drugiej jednak wskazują na siłę przekonania o roli akademickich zajęć utożsamianych z przekazywaniem informacji. Projektujący konwersatorium zaplanował rozmaite ćwiczenia, które jednakże zdominowane zostały przez słowa wykładowcy, a opiniujący je Koleżanki i Koledzy, aczkolwiek to zauważyli, to zarazem uzasadniali takie rozwiązanie swoistością przedmiotu i kończącym go (odtwórczym?) egzaminem. Wypowiedzi świadczą jednak też, że kurs dydaktyki akademickiej uruchomił proces związany z rozumieniem, co cechuje tzw. osąd diagnostyczny, oraz zainicjował namysł osobisty charakterystyczny dla tzw. osądu refleksyjnego²⁷. O tym ostatnim przekonuje m.in. odnotowana reakcja projektującego zajęcia translologiczne doktoranta, który w toku dyskusji z uznaniem mówił o przekładaniu założeń metodologicznych na czynności dydaktyczne, czego wcześniej nie zauważał²⁸.

III rodzaj czynności wykonywanych już tylko przez niektórych doktorantów uczestniczących w zajęciach dotyczących kształcenia akademickiego związany był z opracowaniem na podstawie wcześniej omówionego projektu zajęć artykułu metodycznego, który można by zamieścić w piśmie naukowym dotyczącym dydaktyki. Ukierunkowany był na dalsze pogłębianie świadomości metodycznej. Wymagał on już nie tylko uwzględnienia odpowiedzi na pytania: **co** i **jak** chcę zrobić, ale i precyzyjniejszego objaśnienia: **dlaczego taki tryb działań** został zaproponowany. Wzajemne dopełnianie się tych trzech sfer, uzasadnienia nawiązujące do literatury przedmiotu, ale i metodyki, psychologii czy pedagogiki obrazują nauczycielski profesjonalizm piszącego. Pisanie pozwala wreszcie uaktywniać i sprawdzić ważne polonistyczne sprawności: precyzję własnych myśli i stylistyczną wrażliwość. To na ich znaczenie zwracał uwagę przywoływany na początku Stefan Sawicki.

²⁶ Aby wyeksponować tok myślenia doktorantów, w poniższej tabeli w niewielkim stopniu zmodyfikowano układ zapisu i uspojniono język (użycie czasu przeszłego).

²⁷ Por. D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1996.

²⁸ Problem w odniesieniu do edukacji szkolnej rozpatruje A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze....* Został on też zasygnalizowany w podręczniku *Innowacje i metody...*, s. 363–367. Jak dowodzi Krystyna Koziółek, w relacji do kształcenia akademickiego czeka na nowe rozwiązania dydaktyczne. Zob. K. Koziółek, *Lektura na uniwersytecie*, [w:] tejsze: *Czas lektury...*, s. 123–146.

Ta część pracy jest jeszcze w toku. Teraz jednak ci, którzy się jej podjęli, zauważyli:

Muszę na początku przyznać, że jestem pod głębokim wrażeniem tego, jak zmienia się mój sposób myślenia o prowadzeniu i konstruowaniu zajęć (...). Zazwyczaj przygotowywałam sobie ramowy plan, który stawał się jedynie jakąś inspiracją w toku ich prowadzenia. Jednak pracując nad artykułem widzę, jak niezwykle istotne jest dokładne przemyślenie całości – skonstruowanie nie tylko planu, ale również konspektu, a co za tym idzie pogłębienie refleksji dotyczącej celowości poszczególnych elementów, zadań dla uczestników.

Przyznam, że zawsze miałam problem z formułowaniem bardzo konkretnego celu ćwiczeń, które prowadzę. Teraz widzę, że przemyślenie i doprecyzowanie celu jest kluczowe. Dotychczas moje działania były raczej spontaniczne – w toku zajęć, na bieżąco formułowałam myśli, w trakcie rozmowy ze studentami często zmieniałam cel, do którego chcę poprowadzić. Były to błędy, jak widzę, podstawowe.

Pisanie artykułu pokazało mi więcej niż długie studia z metodyki. Zmusiło do nieustannego zadawania sobie pytań: dlaczego to chcę ukazać? Po co? Dlaczego w ten, a nie w inny, sposób? Jest to naprawdę mozolna, wymagająca precyzji praca. Widzę jednak, że dopiero takie przygotowanie zajęć może przynieść naprawdę owocne lekcje.

Jestem przekonana, że zachęcenie doktorantów do napisania takiego artykułu pomoże im dostrzec aspekty, na które wcześniej nie zwracali uwagi (cel główny, celowość poszczególnych ćwiczeń, dokładne przemyślenie fragmentów i tego, co chcę z nich „wyjąć”, budowa zajęć – co najpierw, co później...). [S. I. doktorantka UKSW, lipiec 2017]

Zamiast zakończenia

Metodyka nauczania nie powinna mówić o wymaginowanych i idealizowanych działaniach. Młodzi badacze w toku całego kursu – analizując konkretne materiały i uczestnicząc w projektach opracowanych przez Koleżanki i Kolegów – obserwowali, ale i odczuli prawdziwość ogólnych konstatacji Krystyny Koziółek:

Dydaktyka literatury staje się dziś nauką mówienia o świecie ze świadomością, jaką daje wiedza o literaturze, czyli o sposobach widzenia i artykułowania rzeczywistości²⁹.

Pozostaje mieć nadzieję, że namysł nad sensem pracy nauczycielskiej w jakimś przynajmniej stopniu ukierunkuje proces wspierania owej chirurgii plastycznej, o znaczeniu której przekonywał niezastąpiony Wojciech Młynarski:

Owe przykłady można by mnożyć,
Proszę szanownych pań, panów
I całkiem długą listę utworzyć
Zdeformowanych organów.

²⁹ K. Koziółek, *Lektura na uniwersytecie*, [w:] tejże, *Czas lektury...*, s. 136. Badaczka odwołuje się tu do znanej książki M.P. Markowskiego *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 38.

Niech więc rodakom sprawa ma służyć,
Tu się nie trzeba lenić:
Znam dwóch chirurgów plastycznych, którzy
Mogą ten stan odmienić!

Dwójka chirurgów jest w stanie
Zmienić wam twarz, bez wątpienia:
Myślenie i czytanie...
I tak przez trzy pokolenia!

Bo jeśli za mało książek znasz...

Bibliografia

- Baczko B., *Margines społeczny*, [w:] tegoż, *Hiob mój przyjaciel. Obietnice szczęścia i nieuchronność zła*, Warszawa 2001, s. 157–175.
- Bal M., *Narratologia. Wprowadzenie do teorii narracji*, przeł. zespołowe, red. E. Kraskowska, E. Rajewska, Kraków 2012.
- Bortnowski S., *O konspektach lekcyjnych – polemicznie*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, Katowice 1978, s. 95–105.
- Bortnowski S., *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1991.
- Braidotti R., *Po człowieku*, przeł. J. Bednarek, A. Kowalczyk, Warszawa 2014.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006.
- Chrzęstowska B., Wyślouch S., *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978.
- Chrzęstowska B., *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Warszawa 1979.
- Chrzęstowska B., *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa 1987.
- Chrzęstowska B., Wójtowicz-Stefańska A., *Kształtowanie pojęć na lekcjach języka polskiego*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 267–280.
- Chrzęstowska B., *Opis lekcji*, „Polonistyka” 2003, nr 9.
- Eliade M., *Sacrum, mit, historia*, przeł. A. Tatariewicz, Warszawa 1974.
- Freese H.-L., *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, przeł. U. Poprawska, Warszawa 2008.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika*, Kraków 2016.
- Koziółek K., *Czas lektury*, Katowice 2017.
- Knowles M., Holton III E.F., Swanson R.A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, przeł. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa 2009.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Projektowanie lekcji*, [w:] *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki. Podręcznik akademicki kształcenia polonistycznego*, red. M. Kwiatkowska-Ratajczak, Poznań 2011, s. 403–416.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013, s. 125–172.

- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*, Poznań 2016, s. 9–47.
- Legeżyńska A., *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego na poziomie akademickim*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, red. M. Czermińska i in., t. 2, Kraków 2005, s. 458–473.
- Lipman M., Sharp A. M., Oscanyan F. S., *Filozofia w szkole*, przeł. B. Elwich, A. Łagodzka, Warszawa 1997.
- Młynarski W., *Chirurgia plastyczna*, youtube.com/watch?v=duYJztw-wuQ [dostęp: 11.09.2017].
- Myrdzik B., *Modele lekcji – struktura i transformacje*, [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*, red. B. Myrdzik, Lublin 2000, s. 61–81.
- Nessbaum M.C., *W trosce o człowieczeństwo. Klasyka obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008.
- Nowak E., *Cele lekcji polonistycznej*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 15–26.
- Parkitny M., *Historia literatury staropolskiej i oświecenia jako przedmiot akademickiej dydaktyki polonistycznej*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 1, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 378–389.
- Rusek M., *Lekcje polskiego – typy i struktura*, [w:] *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004, s. 27–54.
- Sawicki S., *O uniwersyteckim studium polonistycznym*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996, s. 136–143.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2007.
- Springer F., *Miasto Archipelag*, Kraków 2016.
- Srokowski S., *Obiad w Kutach*, [w:] tegoż: *Strach. Opowiadania kresowe*, Warszawa 2012.
- Tripp D., *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Krużewski, Warszawa 1996.
- Vincenz S., *Prawda starowieku*, Sejny 2002.

Didactic Phd Seminars or about the Elements of Plastic Surgery

Abstract

The sketch presents a program of classes in the field of academic didactics carried out with PhD students of humanities studies. The project assumes moving between antinomic models: pedagogical and andragogical, and its documentation are the described activities and statements of the course participants. The author argues that the essence of methodical education is not to give instructions “how to teach others”, but to encourage reflection, including didactic self-reflection. The need to intensify reflection on education at the university and school levels justifies the currently disturbing social phenomena, including the increasing phenomenon of not reading.

Key words: academic didactics, PhD students, andragogy, social value of the humanities

Maria Kwiatkowska-Ratajczak – prof. zw. dr hab., kieruje Pracownią Innowacji Dydaktycznych w Instytucie Filologii Polskiej UAM. Autorka książek *Z perspektywy wartości o prozie dla dzieci i młodzieży* (1994), *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów* (2002), *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej* (2013), *Wymiana idei. Szkice dydaktyczne o szkole i uniwersytecie*

(2016). Współredaktorka tomów rozpraw *Konteksty polonistycznej edukacji* (1998), *Między szkołą a uniwersytetem. Odbiorcy w nowych podręcznikach dla reformującej się szkoły* (2008). Współautorka i redaktorka naukowa podręcznika akademickiego z zakresu dydaktyki kształcenia polonistycznego *Innowacje i metody* (2011). Redaktor „Polonistyki” (1992–2014). Redaktor naczelna „Polonistyki. Innowacji”. Rzecznawczyni MEN do spraw podręczników. W latach 2003–2006 przewodnicząca Komisji Edukacji Szkolnej i Akademickiej Komitetu Nauk o Literaturze PAN. Współpracowała z Fundacją Guardiniego z Berlina, Katedrą Polonistyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Wilnie i polonistami z Uniwersytetu Masaryka w Czechach oraz ośrodkami polonijnymi w Skandynawii i Stanach Zjednoczonych.