

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 11 (2020)

ISSN 2082-0909

DOI 10.24917/20820909.11.16

Jan Zdunik

ORCID 0000-0003-2438-2405

Uniwersytet Warszawski

Literatura, terapia, pomoc.

Kilka refleksji wokół psychologicznych kompetencji nauczycieli języka polskiego

Trzeba przyznać, że nowoczesna, płynna i szybko zmieniająca się szkolna rzeczywistość stawia przed nauczycielem wielkie wyzwania, większe chyba niż jeszcze przed kilkunastoma laty. Współczesny polonista musi nie tylko mieć odpowiednie kompetencje merytoryczne, umożliwiające prowadzenie zajęć na odpowiednio wysokim poziomie. Powinien również sprawnie odnajdować się w świecie cyfrowej rzeczywistości – wszakże jego uczniowie są już „cyfrowymi tubylcami” i korzystanie z nowoczesnych technologii jest dla nich codziennością¹. Wydaje się jednak, że wyjątkowo trudne zadania stoją przed nauczycielem w kontekście jego kompetencji psychologicznych². Jest to szczególnie widoczne, jeśli uświadomimy sobie skalę trudności psychicznych dzieci i młodzieży w ostatnich latach – wielokrotnie zwracano uwagę na coraz bardziej niepokojącą skalę tego problemu, który stał się już poniekąd „chorobą cywilizacyjną”, i nie radzi z nim sobie polska psychiatria dziecięca³. W tym kontekście warto wskazać choćby na zaburzenia afektywne wśród młodzieży, szczególnie zaś depresyjne⁴.

Każdy nauczyciel prawdopodobnie wielokrotnie spotka się w swojej pedagogicznej karierze z uczniami, którzy będą się zmagać z różnymi psychologicznymi

¹ Por. np. B. Gromadzka, *Cyberuczeń, cyberstudent, cybernauczyciel w rzeczywistości edukacyjnej XXI wieku. Koniec ery pośredników*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014.

² Por. E. Musiał, *Umiejętność skutecznego porozumiewania się z uczniem jako wyraz profesjonalizmu zawodowego nauczycieli*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, red. D. Jankowska, M. Grzelak-Klus, Warszawa 2016.

³ Por. np. P. Walewski, *Polska psychiatria dziecięca na zakręcie? Już za nim. Właśnie runęła w przepaść*, „Polityka”, 13.12.2018, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1775494,1,psychiatria-dziecieca-na-zakrecie-juz-za-nim-wlasnie-runela-w-przespasc.read> [dostęp: 11.01.2020].

⁴ Według psychologicznych badań nawet 20 procent nastolatków doświadczy do 18. roku życia epizodu depresyjnego. Por. na ten temat K. Ambroziak, A. Kołakowski, *Depresja nastolatków. Jak rozpoznać, zrozumieć i pokonać*, Sopot 2018, s. 55–58; K. Ambroziak, M. Jerzak, K. Zając, *Zaburzenia depresyjne*, [w:] *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a rzeczywistość szkolna*, Warszawa 2016, s. 58.

trudnościami. Często zaś to właśnie polonista – ze względu na pełnienie obowiązków wychowawcy czy po prostu dużą liczbę godzin dydaktycznych – będzie tym pedagogiem, do którego uczniowie nierzadko zwracać się będą o pomoc. Wpływa na to też specyfika nauczanego przedmiotu, tym jednak chciałbym się zająć w kolejnej części pracy.

Wydaje się więc, że nauczyciel polonista w XXI wieku nabyć powinien wiele umiejętności miękkich, pozwalających mu na prowadzenie psychologicznych, a nierzadko – także terapeutycznych rozmów. Kompetencje miękkie rozumieć zaś można jako „umiejętności psychiczne jednostki oraz jej zdolności radzenia sobie w sytuacjach społecznych”⁵. Badani przez Martę Konieczną-Sucharską uczniowie wyraźnie uznali, że to właśnie takie kompetencje psychologiczne nierzadko mają w pracy nauczyciela nawet większe znaczenie niż przygotowanie merytoryczne⁶.

Konieczność szczególnego zwrócenia uwagi na umiejętności interpersonalne nauczycieli języka polskiego jest zaś tym bardziej zasadna, że opiekunowie stażowi młodych nauczycieli tego przedmiotu w swoich wypowiedziach wskazali na duże niedostatki początkujących pedagogów właśnie w tym zakresie⁷.

Dotyczy to chyba zresztą nie tylko nauczycieli języka polskiego, lecz także wszystkich nauczycieli języka ojczystego pracujących w swoich krajach. Co więcej, miękkie kompetencje psychologiczne, jak wskazują przywołane powyżej badania, są również ważne dla nauczycieli wszystkich przedmiotów. Wydaje się zatem, że przedstawione poniżej propozycje – dotyczące zarówno kształcenia nauczycieli, jak i dydaktyki języka polskiego – są możliwe do zastosowania nie tylko w kontekście przygotowania zawodowego nauczycieli języka polskiego, lecz także innych przedmiotów.

Niniejszy artykuł chciałbym poświęcić właśnie kształceniu psychologicznych umiejętności nauczycieli języka polskiego, które mogą być wykorzystywane na lekcji literatury i języka, jak również w trakcie indywidualnych rozmów z uczniami. Wskazane przeze mnie propozycje wykorzystują specyfikę nauczanego przedmiotu i refleksji o literaturze czy języku.

W kontekście terapeutycznych kompetencji polonisty kluczową sprawą wydaje się funkcja opowieści. Nie ulega oczywiście wątpliwości, że szkoła jest przestrzenią opowiadania. Funkcjonuje ono w co najmniej kilku sferach uczniowskiej, nauczycielskiej i rodzicielskiej codzienności. W aspekcie zawodowym opowiadanie (zwane też pogadanką) pozostaje jedną z podstawowych metod dydaktycznych na lekcjach przedmiotów humanistycznych, szczególnie języka polskiego oraz historii (w tym drugim wypadku zwłaszcza po odkryciach narratywizmu historycznego Haydena

⁵ M. Konieczna-Sucharska, *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, t. 19, s. 232.

⁶ Por. tamże.

⁷ Por. D. Łazarska, *Problem przygotowania zawodowego nauczycieli polonistów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II” 2010, nr 79.

White'a)⁸. Równie ważny jest aspekt prywatny – uczniowskich dialogów, dyskusji na radach pedagogicznych, rozmów uczniów z ich rodzicami.

Warto zastanowić się nad funkcjami, jakie opowieść może pełnić w szkole, gdyż pozwoli to na wskazanie różnych jej wymiarów – szczególnie tych, które mogą być przydatne dla nauczycieli chcących wykorzystywać ją w rozmaitych okolicznościach wychowawczych czy dydaktycznych.

Funkcji opowieści można wyróżnić co najmniej kilka.

Pierwszą, najbardziej oczywistą, jest wspomniana już funkcja poznawcza. Opowieść jest po prostu sposobem przekazywania wiedzy, jak się wydaje – w niektórych wypadkach – stosunkowo skutecznym. Ta kwestia, już bardzo szeroko omówiona w metodycznej i dydaktycznej literaturze przedmiotu, będzie mnie interesować najmniej⁹.

Druga funkcja odnosi się do kwestii kształtowania się tak zwanej narracyjnej tożsamości. Poprzez opowieść – jak wskazują koncepcje naukowe – jednostka tworzy także swoją własną osobowość. Narracja jest bowiem sposobem rozumienia świata, organizacji własnego doświadczenia¹⁰. Rozwojowo okres szkolny, szczególnie licealny, jest czasem, w trakcie którego następuje proces zwany w psychologii „kryzysem tożsamości”; strukturyzowanie własnych przeżyć za pomocą narracji może zaś stanowić dla uczniów szansę w trudnym momencie kreowania własnego „Ja”¹¹.

Wreszcie trzecia funkcja wiąże się z terapeutyczną rolą opowieści. Korzystają z niej szczególnie właściwie wszyscy psychoterapeuci. Jak się bowiem okazuje: tym, co pomaga, nie jest koniecznie konkretne oddziaływanie terapeuty, związane z zastosowanymi metodami terapeutycznymi, lecz wspólne dla każdej szkoły terapeutycznej tak zwane czynniki niespecyficzne. Wiążą się one z cechami terapeuty oraz relacji, jaką tworzy on z pacjentem¹². Mówiąc krótko: siłą pomocy psychologicznej stanowi po prostu sama opowieść – nierzadko wystarczy porozmawiać z drugą osobą, aby stan emocjonalny rozmówcy się poprawił. Zatem: w pomaganiu psychologicznym trzeba wytworzyć taką „atmosferę”, która da możliwość swobodnego tworzenia kolejnych terapeutycznych opowieści. Chodzi tutaj nie tylko o przyjazne

⁸ Por. np. H. White, *Znaczenie narracyjności dla przedstawiania rzeczywistości*, [w:] tegoż, *Poetyka pisarstwa historycznego*, przeł. M. Wilczyński, red. E. Domańska, M. Wilczyński, Kraków 2010, s. 135–170.

⁹ Por. na ten temat np. K. Kruszewski, *Metody nauczania*, [w:] *Metodyka literatury. Opracowania*, wybór i wstęp J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Sałkiewicz, Warszawa 2001, s. 110–128.

¹⁰ Por. na ten temat J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 17–80.

¹¹ Por. A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2017, s. 264–282.

¹² Na temat specyficznych i niespecyficznych czynników leczących w psychoterapii por. J. Rakowska, *Problemy metodologiczne badań nad skutecznością psychoterapii*, [w:] *Psychoterapia. Badania i szkolenie. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, Warszawa 2006, s. 71–73; R. Kleszcz-Szczyrba, *Pomagać sobą. Rozważania na temat czynników niespecyficznych w psychoterapii związanych z osobą psychoterapeuty*, „Psychoterapia” 2010, s. 61–72; J.C. Czabała, *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 2006, s. 128–132.

warunki do dialogu, lecz także o specyficzne umiejętności i osobowościowe przykłady rozmówcy, czyli określone zdolności umożliwiające wejście w głęboki kontakt interpersonalny.

Jakie konsekwencje wynikają dla nauczyciela polonisty z podanych powyżej funkcji w jego szkolnej praktyce?

Po pierwsze: chociaż nauczyciel języka polskiego na co dzień obcuje z nierzadko bardzo trudnymi opowieściami, to z pewnością nie powinien być dla swoich uczniów psychoterapeutą – byłoby to znaczne przekroczenie pełnionej funkcji i wiązałoby się z emocjonalną krzywdą ucznia. Nie ulega jednak wątpliwości (na co zwróciłem uwagę już wcześniej), że nauczyciel języka narodowego nierzadko będzie prowadził z uczniami rozmowy wokół ich psychicznych trudności – może tak się dziać choćby przy okazji poruszania tematyki uczuć, emocji czy dojrzewania.

Warto zatem, aby nabył takie umiejętności, by te dialogi stały się rozmowami wspierającymi albo – nieco poetycko mówiąc – „leczącymi opowieściami”¹³. Wydaje się bowiem, że w swojej pracy polonista nie powinien ograniczać swojej aktywności wyłącznie do kreowania sytuacji dydaktycznych, w których obecny jest tradycyjny dialog lekcyjny. Jak wskazują lingwistyczne analizy, dialog taki jest tak naprawdę dialogiem pozornym – nauczyciel nie traktuje swojego partnera rozmowy równorzędnie, oczekuje konkretnych odpowiedzi na pytania i tak naprawdę prowadzi swój monolog, a wypowiedzi uczniów w rzeczywistości są wyłącznie pozornym wprowadzaniem ich głosu do dominującej opowieści nauczyciela¹⁴. Prawdziwy dialog edukacyjny zawierać w sobie musi rozumienie, empatię, rzeczywiste pragnienie zrozumienia drugiej osoby i otwarcie na jej inność. Nie może zatem stanowić kolejnej formy nauczycielskiej dominacji nad uczniem. Tak skonstruowany dialog – będący fundamentem tak zwanej pedagogiki dialogu, oparty na zaangażowaniu, akceptacji wyjątkowości drugiej strony rozmowy, dziejący się w ramach dynamicznej i harmonijnej współpracy, solidarności i altruizmu – staje się prawdziwą płaszczyzną porozumienia i zrozumienia drugiego człowieka¹⁵. Niestety w przeprowadzonych badaniach empirycznych uczniowie wskazują, że nauczyciele nie są w stanie podjąć z nimi takiego dialogu – wychowankowie skarżą się na wypalenie zawodowe nauczycieli, autorytarny styl prowadzenia lekcji, brak czasu dla uczniów, upokarzanie czy brak empatii¹⁶.

¹³ Por. np. D. Demetrio, *Opowiadanie jako metoda lecznicza*, [w:] tegoż, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przeł. A. Skolimowska, Kraków 2000; J. Pennebaker, J.M. Smyth, *Terapia przez pisanie*, przeł. A. Haduła, Kraków 2018.

¹⁴ Por. J. Nocoń, *Dialog lekcyjny w perspektywie lingwistycznej*, [w:] *Filologiczny widnokrąg. Obrazy stare i nowe*, Opole 2012; M. Kawka, *Dyskurs szkolny – zagadnienia języka*, Kraków 1999, s. 27–45.

¹⁵ Por. M. Śnieżyński, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001, s. 7–40; J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992; B. Śliwerski, *Dialog – jego istota, formy i uwarunkowania*, [w:] *Pedagogika dialogu. „Pomiędzy” w intersubiektywnej przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka, Warszawa 2019.

¹⁶ Por. A. Podemska-Kałuża, *Bariery w dialogu edukacyjnym ze współczesnym licealistą*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, red. D. Jankowska, M. Grzelak-Klus, Warszawa 2016.

I chyba właśnie tym bardziej – gdyż sytuacja może wydawać się niepokojąca – odpowiedzialne zadanie stoi przed polonistą. Nikt bowiem w szkole chyba bardziej nie potrafi docenić roli narracji i opowieści niż nauczyciel literatury. To właśnie na lekcji języka polskiego w największym stopniu powinna powstawać przestrzeń do „terapeutycznej narracji” i prawdziwego dialogu.

Po drugie (i wiąże się to z drugą z wymienionych wcześniej funkcji opowieści) – dzięki „poszerzeniu pola” doświadczenia poprzez poznawanie nowych opowieści na lekcji języka polskiego rozwija się osobowość dziecka i kształtować się może jego bogata narracyjna tożsamość. Odpowiedni dobór lektur i metod dydaktycznych pozwala na wspieranie tego skomplikowanego procesu.

Opowieść jako terapia?

W zapomnianej już nieco powieści *Dziewczęta z Nowolipek* Poli Gojawiczyńskiej jedna z bohaterek pisze doskonałe i niezwykle dojrzałe opowiadanie na lekcję języka polskiego. Oto odnośny fragment:

Frania wstała, taka blada, ramiona jej drżały. Stała z opuszczoną głową, miała oto sama przeczytać swoje „Ćwiczenie stylistyczne nr 1”, ale nagle pani rozmyśliła się i powiedziała z naciskiem, że wypracowanie jest tak piękne, iż odczyta je sama, a klasa niech słucha uważnie.

Była to historia o oknach.

O oknach o zmierzchu. Jakiś człowiek idzie pustą ulicą, jest samotny, a tu zapalają się światła w oknach. Tu siedzi rodzina przy stole, tu pani z panem czytają książki, tu dzieci uczą się lekcji. Najrozmaitsze okna, najrozmaitsze światła, nawet światła świec w srebrnych lichtarzach, okna jasne i tajemnicze. Są tu i okna z żółtymi zasłonami, okna cukierni Kaca. Ale na samym końcu ulicy jest okno ciemne, opuszczone, bez firanek i kwiatów. Człowiek staje tam, stoi i czeka długo. Stoi bez końca, nikt nie zapala światła. Wreszcie podchodzi blisko, wspiera się ramionami o gzyms, przytyka czoło do szyby. Widzi tylko niezgłębioną ciemność, tam jest mrok¹⁷.

Metaforyczny tekst jest oczywiście obrazem depresyjnej i chwiejnej osobowości Frani, jednak to nie o analizę psychologiczną powieściowej postaci tutaj chodzi. Epizod z obyczajowego utworu Gojawiczyńskiej obrazuje jedną z potencjalnych korzyści (ale też: zagrożeń) polonistycznej edukacji.

Nie trzeba chyba w tym miejscu powtarzać metodycznych już dzisiaj oczywistości o konieczności organizowania lekcji języka polskiego w duchu „zwrotu etycznego”. Chodzi przede wszystkim o głębokie, wypływające z filozofii personalizmu spotkanie z Innym, który objawia się w lekturze. Wiąże się to oczywiście z podjęciem konkretnych działań w trakcie planowania procesu dydaktycznego, czyli takiego doboru lektur i metod nauczania, które pozwolą na osobisty i emocjonalny odbiór literatury¹⁸. Warto też – na marginesie niniejszych rozważań – wspomnieć, że część inspiracji, płynących ze „zwrotu etycznego” była obecna w metodyce

¹⁷ P. Gojawiczyńska, *Dziewczęta z Nowolipek*, Warszawa 2016, s. 51.

¹⁸ Zob. na ten temat m.in. A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009; K. Koziołek, *Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury*, „Teksty Drugie” 2004, z. 6; też, *Czytanie z innym. Etyka, lektura*,

literatury polskiej jeszcze przed drugą wojną światową. W ramach tak zwanej koncepcji psychologicznej ówcześni metodycy literatury proponowali, aby teksty omawiane w szkole były dobierane odpowiednio do wieku uczniów i jednocześnie pozwalały na odniesienie tekstu literackiego do czasów im współczesnych¹⁹. Zauważono także, że tekst literacki może być traktowany jako dokument psychologiczny²⁰. Jednocześnie, co w tym kontekście jest najważniejsze, uznano także, że wykorzystanie metod psychologicznych w szkole może pozwolić na lepsze zrozumienie życia emocjonalnego ucznia²¹. Jak referował ponad osiemdziesiąt lat temu Leon Langholz, „Młodzież pisała referaty o dziełach, bezwiednie odsłaniając swą duszę, i takie referaty mogły być uważane niejednokrotnie za źródło psychologii młodzieży”²².

Opisana przez przedwojennego badacza sytuacja może łączyć się jednak także z psychologicznym ryzykiem. Umożliwiając bowiem uczniom „intymną lekturę”, musimy liczyć się z tym, że niektóre treści, które zostaną ujawnione na przykład w swobodnej refleksji wokół utworu, będą świadczyły o trudnościach emocjonalnych ucznia. Zapewne wielu pedagogom łatwiej pozostać w swojej szkolnej pracy interpretacyjnej na poziomie historycznoliterackich czy językoznawczych formuł i faktów.

Co bowiem powinien zrobić nauczyciel polonista, gdy jego podopieczny na polecenie napisania kreatywnego, dowolnego tekstu zareaguje podobnie jak Frania z *Dziewcząt z Nowolipek*, czyli potraktuje tekst literacki jako przestrzeń terapii? Jak bowiem widać, tekst literacki i jego uczniowskie przetworzenie mogą się stać swoistym „narzędziem diagnostycznym”, które może pozwolić na odkrycie uczniowskich trudności. W przypadku wystąpienia takiej sytuacji, nauczyciel staje przed dużym wyzwaniem przeprowadzenia kompetentnych działań psychologicznych.

Literatura wszakże – jakkolwiek kontrowersyjnie może to brzmieć – ma szansę stać się specyficznym „narzędziem diagnostycznym”, wskazującym na uczniowskie problemy. Opowieść bowiem może pełnić funkcję odzwierciedlającą, która wyraża się przede wszystkim w „procesie projektowania własnych potrzeb, stereotypów myślenia, stanów emocjonalnych na zawarte w poznawanych tekstach obrazy i przenośnie”²³. Dyskusje o tekście, wypracowania, analityczne wprawki czy uczniowskie refleksje mogą się stać dyskusjami o depresji, wypracowaniami o depresji, wprawkami o depresji, refleksjami o depresji... W trakcie mojej praktyki szkolnej wielokrotnie zauważałem, że pisanie „swobodnych” prac sprawia, iż

dydaktyka, Katowice 2006; M.P. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1(91).

¹⁹ Por. M. Sinica, *Koncepcja psychologiczna w dydaktyce literatury polskiej i jej oddziaływanie na praktykę szkolną wczoraj i dziś*, „Edukacja Humanistyczna” 2010, t. 6–7.

²⁰ Por. L. Langholz, *Psychologia w badaniach literackich i nauczaniu języka polskiego*, „Polonista” 1939, z. 2.

²¹ M. Sinica, *Koncepcja psychologiczna...*, dz. cyt., s. 118–119.

²² L. Langholz, *Koncepcja psychologiczna...*, dz. cyt., s. 60.

²³ U. Tokarska, *Wybrane strategie wykorzystania tekstów literackich w narracyjnych oddziaływaniach profilaktycznych*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 479.

uczniowie ujawniają swoje emocje – związane z przemijaniem, śmiercią, czy własnymi trudnymi przeżyciami.

Jak wynika z badań empirycznych, bardziej partnerski i personalnie nacechowany model nauczania pozwala na większy wgląd uczniów w emocje swoje i innych osób; co więcej, osoby nieprofesjonalne (uczniowie) odbierają tekst bardziej emocjonalnie niż profesjonalisci²⁴. Czy zatem może celem polonisty powinno być „diagnozowanie” uczniów na podstawie ich prac czy wypowiedzi? Wszakże łatwiej czasem wyrazić trudne emocje niebezpośrednio, za pomocą szkolnej pracy, niż choćby poprzez rozmowę ze szkolnym psychologiem.

W diagnozie psychologicznej istnieją bowiem także swobodne narzędzia diagnostyczne, zwane „testami projekcyjnymi”²⁵. Testy projekcyjne działają częściowo poza świadomą wolą pacjenta, który poddaje narracji pozornie neutralne treści. Psycholog-diagnosta na jej podstawie wyciąga wnioski dotyczące wewnętrznego funkcjonowania jednostki. Nauczyciel polonista staje przed groźną pokusą, aby tak formułować tematy dyskusji czy prac pisemnych, by skłonić uczniów do opowiadania o swoim życiu wewnętrznym. Z jednej strony z pewnością spowodować to może zbudowanie bliskiej relacji między pedagogiem i wychowankami, z drugiej zaś jednak doprowadzić do przekroczenia granic, wyznaczonych przez profesjonalną realizację zawodu nauczyciela – lekcja języka polskiego, jakkolwiek najczęściej dotyczy emocji, nie może się stać zbiorową terapią. Nie ulega jednak wątpliwości, że dobrze jest, aby uczniowie mogli – co najmniej częściowo – pozwolić sobie na swobodną ekspresję własnych emocji w zadaniach wykonywanych w ramach lekcji języka polskiego. Umożliwić to może z jednej strony poprawę sytuacji emocjonalnej ucznia poprzez możliwość narratywizacji swoich emocjonalnych doświadczeń, a z drugiej strony umożliwić choćby integrację grupy.

Powróćmy zatem do pierwotnego pytania: jakie umiejętności powinien mieć nauczyciel, gdy uczniowski tekst wskazywać może na trudności psychologiczne autora?

Odpowiedź na to pytanie można co najmniej częściowo odnaleźć w koncepcji „terapeutycznego stylu nauczania”. Według Anny Włodarczyk jego najważniejszymi źródłami są inspiracje filozofią personalistyczną i psychologią humanistyczną – szczególnie myślą Abrahama Masłowa czy Carla Rogersa²⁶. Teoretyczne założenia

²⁴ Por. M. Sinica, *Kultura literacka uczniów szkół średnich*, Zielona Góra 1987, s. 87; J. Zdunik, *Emocjonalny i profesjonalny odbiór literatury w szkole w świetle badań psychologicznych*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, współpr. A. Kania, E. Strawa, Kraków 2014, s. 241–251; M. Schrijvers, O. Fialho, T. Janssen, G. Rijlaarsdam, *The Impact of Literature Education on Students' Perceptions of Self and Others. Exploring Personal and Social Learning Experiences in Relation to Teacher Approach*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature” 2016, vol. 17; E. Andriga, *Effects of 'Narrative Distance' on Readers' Emotional Involvement and Response*, „Poetics” 1996; D. Hanauer, *Attention and Literary Education. A Model of Literary Knowledge Development*, „Language Awareness” 1999, vol. 8.

²⁵ Por. K. Stemplewska-Żakowicz, *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk 2009, s. 96–114.

²⁶ A. Włodarczyk, *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 21–68.

tej metody pedagogicznej niosą ze sobą oczywiście konkretne konsekwencje dla praktyki szkolnej: po pierwsze, wiążą się one z koniecznością bezwarunkowej akceptacji ucznia i jego potrzeb przez nauczyciela; po drugie, wymagają umiejętności wejścia w dojrzały i szczerzy dialog; po trzecie wreszcie, łączą się z dominacją niedyrektywnych metod nauczania²⁷. Wydaje się jednak, że powyższe kompetencje, oczywiście bardzo ważne, powinny zostać uzupełnione o bardziej podstawowe umiejętności prowadzenia dialogu psychologicznego.

Można do nich zaliczyć: aktywne słuchanie, empatyczne reagowanie, koncentrowanie się na „tu i teraz”, nieoceniające podejście czy otwartość²⁸. Jedną z tych technik zostanie opisana w dalszej części pracy. Umiejętności te są z pewnością konieczne do stworzenia takiej sytuacji, w której ujawni się działanie „leczącej narracji”, czyli życzliwego kontaktu oraz rozumiejącej rozmowy.

Nie ulega wątpliwości, że sytuacja wspierającej rozmowy między nauczycielem a uczniem przypomina trochę, ze względu na swoją niesymetryczność, relację między psychologiem a klientem, a być może nawet: terapeutą a pacjentem²⁹. Z pewnością to nauczyciel jest odpowiedzialny za utrzymanie odpowiedniego kontaktu z uczniem – jego zadaniem jest choćby stworzenie bezpiecznych warunków do dialogu i obdarzenie rozmówcy bezwarunkową akceptacją. Pozwala to na wykreowanie szczerego „kontaktu interpersonalnego”, zakładającego możliwość swobodnej komunikacji między stronami rozmowy, dopuszczania dowolnych treści do dialogu, gotowość do zrozumienia drugiego człowieka i emocjonalnego podążania za jego reakcjami³⁰.

Jakie wynikają z tych wniosków konsekwencje dla nauczyciela polonisty? Są one, jak się wydaje, trojaki.

Pierwsza z nich dotyczy samej organizacji procesu dydaktycznego. Być może interesującym pomysłem byłoby zorganizowanie w szkole – poza grupowymi lekcjami – raz w tygodniu, godzinnych sesji indywidualnych rozmów o literaturze, w trakcie których nauczyciel byłby dostępny dla uczniów w celu odbycia indywidualnych rozmów o omawianych książkach. I nie chodzi tutaj o rozszerzanie interpretacji czy wprowadzanie historycznoliterackich kontekstów, a raczej o możliwość poruszenia intymnych refleksji związanych ze szkolnymi lekturami. Wiem wszakże ze swojej praktyki dydaktycznej, że nawet pozornie dalekie od osobistego doświadczenia uczniowskiego lektury, dotyczące choćby miłości, powodują u wychowanków namysł nad własnym życiem. Nauczyciel bowiem, jako twórca programu nauczania, ponosi odpowiedzialność nie tylko za treści nauczania, lecz także za psychologiczne skutki podjęcia się omawiania takich, a nie innych lektur w szkole. Wymaga to

²⁷ Por. tamże.

²⁸ W niezwykle przystępny sposób dobre cechy rozmowy psychologicznej opisuje w swojej książce W. Sztander, *Rozmowy, które pomagają*, Warszawa 1999.

²⁹ Na tym założeniu opiera się opisana wcześniej koncepcja „stylu terapeutycznego” w nauczaniu.

³⁰ Por. S. Geller, M. Król, *Kontakt interpersonalny w wywiadzie diagnostycznym*, [w:] *Swobodne techniki diagnostyczne. Wywiad i obserwacja*, Warszawa 2013, s. 7–8.

również działań praktycznych – choćby dostosowania szkolnej przestrzeni i wydzielenia konkretnego miejsca przeznaczonego na takie rozmowy³¹.

Druga konsekwencja ma bezpośredni związek z osobowością nauczyciela i z jego psychologicznymi predyspozycjami do wykonywania zawodu, opartymi między innymi na udzielaniu psychologicznego wsparcia. Jak już wcześniej nadmieniono, pedagogiczne koncepcje oraz badania przeprowadzone wśród uczniów wskazują, że umiejętność wejścia w szczerzy dialog, zdolność do dokładnego słuchania, otwartość na innych czy empatia są pożądanymi cechami dobrego pedagoga³². Wydaje się jednak, że nie wszyscy nauczyciele będą w stanie zrealizować powyższe wymagania. Analiza psychologicznych profili nauczycieli dokonana przez Grażynę Poraj wskazuje na możliwość wyróżnienia trzech grup pedagogów – frustratów, rzemieślników i pasjonatów³³. Można się spodziewać, że tylko ci ostatni – wyróżniający się między innymi wysokim poziomem optymizmu i nadziei na sukces, dużą siłą woli czy niskim neurotyzmem – będą w stanie w skuteczny i kompetentny sposób pomagać uczniom³⁴. Równocześnie osoby ze specyficznymi skłonnościami do oceniania, dominacji czy brania nadmiernej odpowiedzialności mogą trudniej wchodzić w interpersonalny kontakt³⁵. Można więc postawić dosyć kontrowersyjne pytanie: czy kształcenie nauczycieli – a już w szczególności nauczycieli polonistów – powinno zawierać w sobie element „psychologicznego treningu” kandydatów na pedagogów, pozwalającego na zatrudnienie w szkołach nie tylko osób najlepiej przygotowanych merytorycznie i metodycznie, lecz także z najbardziej pożądanymi cechami osobowości do wykonywania pracy pedagoga? Być może trening taki mógłby się odbywać, podobnie jak w przypadku szkoleń psychoterapeutów, w formie grupowej terapii treningowej czy indywidualnych rozmów z kandydatami. Oczywiście wymagałoby to dużych nakładów finansowych i zmian organizacyjnych w kształceniu nauczycieli.

Trzeci zaś wniosek jest poniekąd związany z poprzednimi rozważaniami, gdyż także dotyczy koncepcji kształcenia nauczycieli polonistów, natomiast nie wymaga aż tak rozbudowanych zmian. Wydaje się bowiem, że w programie kształcenia nauczycieli powinny pojawić się zajęcia praktyczne, pozwalające na kształcenie podstawowych umiejętności psychologicznych, umożliwiających prowadzenie dojrzałego dialogu terapeutycznego. Wydaje się, że powinny one mieć przede wszystkim wymiar warsztatowy, być może – zablokowany (czyli mogłyby być przeprowadzane

³¹ Por. C. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, przeł. J. Bartosik, Gdańsk 2003, s. 77–78.

³² Por. K. Miłułka, *Walory osobowe nauczyciela w opinii uczniów. Przegląd współczesnych badań*, „Języki Obce w Szkole” 2018, nr 4; A. Lasota, E. Pisarzowska, *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1(7).

³³ G. Poraj, *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2009.

³⁴ Dokładny opis badań por. tamże, s. 198–271; por. też M. Wilski, *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*, [w:] *Psychologia nauczyciela i ucznia. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2011.

³⁵ S. Geller, M. Król, *Kontakt interpersonalny...*, dz. cyt., s. 37–40.

w ciągu dwóch–trzech kilkogodzinnych spotkań, co daje możliwość zbudowania poczucia bezpieczeństwa w grupie). Myślę, że program takich warsztatów mógłby obejmować kilka podstawowych technik, choćby tak zwaną parafrazę. Jest to jedna z najbardziej znanych, a jednocześnie – najbezpieczniejszych metod prowadzenia rozmowy wspierającej. Takie wypowiedzenia najczęściej rozpoczynają się od formuły: *Powiedziałeś, że...; O ile dobrze zrozumiałem...; Czy było tak...?* Pozornie takie komunikaty mogą się wydawać bezużyteczne – są one przecież tylko powtórzeniem wypowiedzi ucznia. Pełnią jednak, jak wskazują analizy badaczy rozmowy psychologicznej, wielorakie funkcje. Po pierwsze, ukazują zainteresowanie wypowiedziami rozmówcy; po drugie, pozwalają uczniowi na sprostowanie błędnych wrażeń, które ma nauczyciel; po trzecie wreszcie, mogą być przyczynkiem do rozwinięcia jakiejś ważnej kwestii³⁶. O innych technikach (których dokładne omówienie można znaleźć w cytowanych pracach) pisałem już we wcześniejszej części artykułu. Wystarczy tylko wspomnieć, że nabycie takich umiejętności sprawia, iż nauczyciel zaczyna się czuć kompetentny i pewny siebie w prowadzeniu rozmów wspierających – pozwala mu to także na skuteczne działanie, gdyż brak poczucia kompetencji często jest przyczyną niepowodzeń w trakcie oddziaływań psychologicznych i prowadzić może do mało zaangażowanego „kontaktu pozornego”, powstającego z powodu strachu przed zaangażowaniem czy popełnieniem błędu w trakcie interwencji³⁷. Co więcej, wydaje się, że nauczyciel, intensywnie prowadzący rozmowy psychologiczne z uczniami, powinien mieć możliwość uzyskania profesjonalnego wsparcia – na kształt superwizji, która zapewniona jest psychoterapeutom³⁸.

Jak widać, praca szkolnego polonisty wymaga nie tylko przygotowania merytorycznego, metodycznego oraz pedagogicznego. Dobry nauczyciel powinien również charakteryzować się specyficznym zestawem cech osobowości, a także konkretnymi umiejętnościami interpersonalnymi. Co więcej, organizacja procesu dydaktycznego powinna umożliwiać uczniom swobodną rozmowę na temat psychologicznych konsekwencji omawiania szkolnych lektur.

Bez wątpienia polonista (ale też każdy nauczyciel języka narodowego w swoim kraju) ze względu na materię przedmiotu ma spośród wszystkich pedagogów najszerzy dostęp do emocji i osobistych przeżyć młodzieży; poprzez odpowiednio sformułowane zadania lekcyjne ma możliwość odkrycia trudności emocjonalnych swojego ucznia, które ujawnić się mogą w swobodnej narracji. Terapeutyczny wpływ narracji przejawia się także we wspierającej rozmowie nauczyciela z wychowankiem, którą nierzadko pedagog odbywa pod wpływem lekcyjnych refleksji.

Jest to dla nauczyciela polonisty duża szansa, z drugiej zaś strony – również duża odpowiedzialność. Stąd konieczność takiego kształcenia przyszłych nauczycieli, aby nabyli oni odpowiednie umiejętności interpersonalne w trakcie procesu

³⁶ Na temat parafrazy zob. W. Sztander, *Rozmowy, które pomagają...*, dz. cyt., s. 102–103; S. Geller, M. Król, *Kontakt interpersonalny...*, dz. cyt., s. 18–19; C. King, *Umiejętności terapeutyczne...*, dz. cyt., s. 45–47.

³⁷ S. Geller, M. Król, *Kontakt interpersonalny...*, dz. cyt., s. 20–21, 37–40.

³⁸ G. King, *Umiejętności terapeutyczne...*, dz. cyt., s. 89–90.

przygotowania pedagogicznego. Ważny jest ponadto ciągły rozwój nauczyciela, także w aspekcie tak zwanych umiejętności miękkich, oraz możliwość uzyskania profesjonalnego wsparcia w sytuacjach kryzysowych. W takich okolicznościach lekcje literatury i spotkania z polonistą staną się nie tylko miejscem nauki o książkach, lecz będą też przestrzenią psychologicznego wsparcia i pomocy.

Bibliografia

- Ambroziak K., Jerzak M., Zając K., *Zaburzenia depresyjne*, [w:] *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a rzeczywistość szkolna*, red. M. Jerzak, Warszawa 2016, s. 56–74.
- Ambroziak K., Kołakowski K., *Depresja nastolatków. Jak rozpoznać, zrozumieć i pokonać*, Sopot 2018.
- Andruga E., *Effects of 'Narrative Distance' on Readers' Emotional Involvement and Response*, „Poetics” 1996, s. 431–452.
- Bernacka R.E., Pufal-Struzik I., Gierczyk M., *Osobowość nauczyciela w ujęciu psychologicznym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J. Paedagogia-Psychologia” 2019, z. 4, s. 97–115.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2017.
- Czabała J.C., *Czynniki leczące w psychoterapii*, Warszawa 2006.
- Demetrio D., *Opowiadanie jako metoda lecznicza*, [w:] tegoż, *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*, przeł. A. Skolimowska, Kraków 2000, s. 31–43.
- Geller S., Król M., *Kontakt interpersonalny w wywiadzie diagnostycznym*, [w:] *Swobodne techniki diagnostyczne. Wywiad i obserwacja*, Warszawa 2013, s. 7–43.
- Gojawczyńska P., *Dziewczęta z Nowolipek*, Warszawa 2016.
- Gromadzka B., *Cyberuczeń, cyberstudent, cybernauczyciel w rzeczywistości edukacyjnej XXI wieku. Koniec ery pośredników*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 11–23.
- Hanauer D., *Attention and Literary Education. A Model of Literary Knowledge Development*, „Language Awareness” 1999, vol. 8, s. 15–29.
- Janus-Sitarz A., *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.
- Kawka M., *Dyskurs szkolny – zagadnienia języka*, Kraków 1999.
- King C., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, przeł. J. Bartosik, Gdańsk 2003.
- Kleszcz-Szczyrba R., *Pomagać sobą. Rozważania na temat czynników niespecyficznych w psychoterapii związanych z osobą psychoterapeuty*, „Psychoterapia” 2010, s. 61–72.
- Konieczna-Sucharska M., *Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie” 2015, t. 19, s. 229–241.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka, lektura, dydaktyka*, Katowice 2006.
- Koziołek K., *Sytuacje dydaktyczne. O niektórych konsekwencjach „zwrotu etycznego” dla nauczania literatury*, „Teksty Drugie” 2004, z. 6, s. 182–198.
- Kruszewski K., *Metody nauczania*, [w:] *Metodyka literatury. Opracowania*, wybór i wstęp J. Pachecka, A. Piątkowska, K. Sałkiewicz, Warszawa 2001, s. 110–151.
- Langholz L., *Psychologia w badaniach literackich i nauczaniu języka polskiego*, „Polonista” 1939, z. 2, s. 58–66.

- Lasota A., Pisarzowska E., *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, nr 1(7), s. 77–88.
- Łazarska D., *Problem przygotowania zawodowego nauczycieli polonistów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia II” 2010, nr 79, s. 144–151.
- Markowski M.P., *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2000, z. 1 (91), s. 239–244.
- Miłułka K., *Walory osobowe nauczyciela w opinii uczniów. Przegląd współczesnych badań*, „Języki Obce w Szkole” 2018, nr 4, s. 99–103.
- Musiał E., *Umiejętność skutecznego porozumiewania się z uczniem jako wyraz profesjonalizmu zawodowego nauczycieli*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, red. D. Jankowska, M. Grzelak-Klus, Warszawa 2016, s. 182–190.
- Nocoń J., *Dialog lekcyjny w perspektywie lingwistycznej*, [w:] *Filologiczny widnokrąg. Obrazy stare i nowe*, red. K. Kossakowska-Jarosz, J. Nocoń, Opole 2012, s. 361–372.
- Pennebaker J., Smyth J.M., *Terapia przez pisanie*, przeł. A. Haduła, Kraków 2018.
- Podemska-Kałuża A., *Bariery w dialogu edukacyjnym ze współczesnym licealistą*, [w:] *Pedagogika dialogu. Dialog jako droga rozumienia i samorozumienia*, red. D. Jankowska, M. Grzelak-Klus, Warszawa 2016, s. 209–221.
- Poraj G., *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*, Łódź 2009.
- Rakowska J., *Problemy metodologiczne badań nad skutecznością psychoterapii*, [w:] *Psychoterapia. Badania i szkolenie. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, Warszawa 2006, s. 71–81.
- Rutkowiak J., *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992, s. 13–53.
- Schrijvers M., Fialho O., Janssen T., Rijlaarsdam G., *The Impact of Literature Education on Students' Perceptions of Self and Others. Exploring Personal and Social Learning Experiences in Relation to Teacher Approach*, „L1 – Educational Studies in Language and Literature” 2016, vol. 17, s. 1–37.
- Sinica M., *Koncepcja psychologiczna w dydaktyce literatury polskiej i jej oddziaływanie na praktykę szkolną wczoraj i dziś*, „Edukacja Humanistyczna” 2010, t. 6–7, s. 115–120.
- Sinica M., *Kultura literacka uczniów szkół średnich*, Zielona Góra 1987.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*, Gdańsk 2009.
- Sztander W., *Rozmowy, które pomagają*, Warszawa 1999.
- Śliwerski B., *Dialog – jego istota, formy i uwarunkowania*, [w:] *Pedagogika dialogu. „Pomiędzy” w intersubiektywnej przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Gara, D. Jankowska, E. Zawadzka, Warszawa 2019, s. 18–28.
- Śnieżyński M., *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001.
- Tokarska U., *Wybrane strategie wykorzystania tekstów literackich w narracyjnych oddziaływaniach profilaktycznych*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 471–491.

- Trzebiński J., *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, s. 43–80.
- Walewski P., *Polska psychiatria dziecięca na zakręcie? Już za nim. Właśnie runęła w przepaść*, „Polityka”, 13.12.2018, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1775494,1,psychiatria-dziecieca-na-zakrecie-juz-za-nim-wlasnie-runela-w-przepasc.read> [dostęp: 11.01.2020].
- White H., *Znaczenie narracyjności dla przedstawiania rzeczywistości*, [w:] tegoż, *Poetyka pisarstwa historycznego*, przeł. M. Wilczyński, red. E. Domańska, M. Wilczyński, Kraków 2010, s. 135–170.
- Wilski M., *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*, [w:] *Psychologia nauczyciela i ucznia. Podręcznik akademicki*, red. S. Kowalik, Warszawa 2011, s. 334–371.
- Włodarczyk A., *Styl terapeutyczny w pracy nauczyciela polonisty*, Kraków 2007.
- Zdunik J., *Emocjonalny i profesjonalny odbiór literatury w szkole w świetle badań psychologicznych*, [w:] *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, współpr. A. Kania, E. Strawa, Kraków 2014, s. 241–251.

Literature, Therapy and Help. Some Reflections Surrounding the Psychological Competence of Teachers of Polish

Abstract

The article concerns the psychological skills of Polish language teachers. It indicates the need for teachers to develop psychological skills due to the specifics of the subject and frequent conversations on psychologically difficult topics. The analysis distinguishes three implications for school practice: the first relates to the new organization of the teaching process by enabling students to take individual conversations about the psychological consequences of the readings, the second discusses the personality traits of the teacher, helpful in psychological conversations, and the third proposes practical classes in psychological skills that could help shape soft skills of Polish language teachers.

Key words: psychology, psychological competence, teacher training

Jan Zdunik – doktor nauk humanistycznych (literaturoznawstwo), magister psychologii. Pracownik Instytutu Polonistyki Stosowanej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Autor kilkunastu publikacji naukowych z zakresu historii literatury XIX i XX wieku oraz metodyki nauczania literatury. Interesuje się związkami psychologii i literatury oraz psychoterapii i literaturoznawstwa, a także metodyką nauczania języka polskiego w kontekście wiedzy psychologicznej. Uczy także języka w jednym z warszawskich społecznych liceów.