



Polonista na rynku pracy

O strategiach dostosowania
kształcenia studentów
do wyzwań rynku pracy

Redakcja naukowa
Anita Gis, Mirosław Wobalis

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

Polonista na rynku pracy

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Polonista na rynku pracy

O strategiach dostosowania kształcenia studentów
do wyzwań rynku pracy

Redakcja naukowa

Anita Gis, Mirosław Wobalis



POZNAŃ 2016

Recenzent: dr hab. Krzysztof Zajas, prof. UJ

Publikacja dofinansowana przez
Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej oraz Instytut Filologii Polskiej UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Adam Pielachowski
Redaktor techniczny: Dorota Borowiak
Łamanie komputerowe: Anna Tyma

ISBN 978-83-232-3076-2

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 15,75. Ark. druk. 16,75.

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wstęp	7
-----------------	---

CZĘŚĆ I. WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE KSZTAŁCENIA POLONISTÓW

<i>Mirostaw Wobalis</i> Polonista i rynek pracy	11
<i>Małgorzata Latoch-Zielińska</i> Polonista to nie tylko nauczyciel	25
<i>Maciej Wróblewski</i> Pragmatyka i atrakcyjność. Studia polonistyczne na rozdrożu	41
<i>Sławomir Jacek Żurek</i> Polonista wobec wyzwań współczesności. Tekstowość i komunikacja	51

CZĘŚĆ II. KIERUNKI ZMIAN I NOWE MODELE W KSZTAŁCENIU POLONISTÓW

<i>Zofia Agnieszka Kłakówna</i> Projekt nowego modelu studiów w zakresie filologii polskiej	63
<i>Rafał Moczko</i> „Lingwistyka praktyczna i copywriting”, czyli o poszukiwaniach nowej formu- ły studiów polonistycznych z perspektywy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu	73
<i>Adam Regiewicz</i> <i>Homo irretitus</i> w polonistycznym piekle. O konieczności nowego kształcenia polonistycznego w dobie nowych mediów	83
<i>Tomasz Ratajczak</i> Zintegrowane studia polonistyczne – zielonogórski przykład innowacyjnego kształcenia studentów polonistyki	95

CZĘŚĆ III. KOMPETENCJE ZAWODOWE WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA POLONISTY

<i>Iwona Morawska</i> Polonista w szkole. Między kształceniem uniwersyteckim a wyzwaniami współczesności	109
--	-----

<i>Anna Janus-Sitarz</i>	
Polonista i jego uczeń wobec wyzwań rynku pracy	123
<i>Renata Bryzek</i>	
Polonista wobec tekstów kultury – o nowych wyzwaniach w kształceniu nauczycieli języka polskiego	133
<i>Anna Podemska-Kałuża</i>	
Technologie informacyjne w procesach kształcenia kompetencji zawodowych współczesnego polonisty	145
<i>Beata Udzik</i>	
Preferencje nauczycieli polonistów w zakresie doskonalenia zawodowego – diagnoza potrzeb	157
<i>Wiesława Wantuch</i>	
Badania w działaniu a kompetencje społeczne badacza – studenta – nauczyciela	171
<i>Aleksandra Araszkiewicz</i>	
Polonista przy tablicy. Kompetencje potrzebne w zawodzie nauczyciela . . .	185
<i>Beata Niklewicz</i>	
Mikronauczanie w kształceniu akademickim nauczycieli języka polskiego . .	195

CZĘŚĆ IV. MIĘDZY UNIWERSYTYTEM A RYNKIEM PRACY

<i>Alicja Przybyszewska</i>	
Polonista w bibliotece – wyzwania, oczekiwania, możliwości rozwoju zawodowego	207
<i>Włodzimierz Nowotarski</i>	
Pisanie przewodników turystycznych jako praktyka komunikacji społecznej . .	217
<i>Ewa Kaptur</i>	
Zawód: logopeda dyplomowany	229
<i>Dominika Dymek</i>	
Miejsce polonisty na rynku pracy. Perspektywy	243
<i>Magdalena Ignaczak</i>	
O wykorzystaniu kompetencji polonistycznych w pracy w trzecim sektorze słów kilka	253
<i>Anita Gis</i>	
Student na drodze do profesjonalizmu – współczesne wyzwania	259

Szkoły wyższe nie działają w próżni, ale jako ważny element otoczenia pełnią, czy nam się to podoba, czy nie, istotną rolę w przygotowaniu młodych ludzi do życia zawodowego. Czasy głębokich przemian kulturowych, społecznych, ekonomicznych i związane z nimi wyzwania implikują nowe spojrzenie na role i kompetencje polonisty w dzisiejszym świecie. Nowe wymagania gospodarcze i zmiany na rynku pracy wymagają także od uczelni szybkiego reagowania i dostosowania oferty kształcenia do potrzeb gospodarki opartej na wiedzy. Zasadnicze znaczenie w tym zakresie ma współpraca z pracodawcami, a co za tym idzie – wzmocnienie praktycznych aspektów kształcenia. Pojawia się więc potrzeba poszukiwania nowych i dobrych rozwiązań stosowanych w kształceniu polonistów, by umieli odnaleźć się w dzisiejszych warunkach pracy. Niewątpliwie konieczność podnoszenia jakości kształcenia we wszystkich jej aspektach, także w realiach dynamicznych zmian społecznych i edukacyjnych, redefiniują społeczną rolę absolwenta filologii polskiej.

Niniejsza publikacja składa się z czterech części. Pierwsza część zawiera opracowania, w których autorzy podejmują rozważania nad kondycją polonistyki uniwersyteckiej i kompetencjami studenta filologii polskiej przygotowującego się do funkcjonowania na rynku pracy. Przedstawiają tendencje zmian w polonistyce uniwersyteckiej na przestrzeni ostatnich lat, zwracają uwagę na otwieranie się na otoczenie biznesowe, które przynosi skutek w postaci praktycznych specjalizacji czy kierunków studiów. Rozważają, w jaki sposób w mocno dziś zróżnicowanym świecie tekstowym nauczyć młodych ludzi świadomego i refleksyjnego w nim uczestnictwa. Prezentują różne możliwości innowacyjnego i prorynkowego kształcenia na studiach polonistycznych.

Autorzy artykułów zawartych w części drugiej podejmują rozważania nad kierunkami zmian w kształceniu polonistów. Omawiają przyczyny oraz zakres modyfikacji dokonanych w tradycyjnym programie studiów filologicznych, przybliżają założenia, wyznaczniki, konkretne rozwiązania i uzyskane rezultaty. Wskazują na nowe technologie, które – wymuszając umiejętność poruszania się po współczesnych zjawiskach kultury – formują jednocześnie nowego odbiorcę bardzo mocno ukształtowanego przez nowoczesne media.

Trzecia część obejmuje teksty dotyczące pytań o edukację przyszłych nauczycieli języka polskiego, wyzwań, jakie stoją przed szkolną i uniwersytecką

edukacją. Autorzy artykułów skoncentrowali się na poszukiwaniu i propagowaniu takich rozwiązań edukacyjnych, które sprzyjają rozwojowi kompetencji nauczyciela polonisty. Przywołując wyniki prowadzonych badań, szukają odpowiedzi na pytanie o relacje między teoretycznym a praktycznym przygotowaniem studentów do podejmowania działań dydaktyczno-wychowawczych w szkole, wyjaśniają konieczność interdyscyplinarnego kształcenia przyszłych nauczycieli. Pokazują, w jaki sposób kompetentny nauczyciel korzysta z technologii informacyjnych na lekcjach języka polskiego, z jakimi ograniczeniami spotyka się w praktyce szkolnej, jaki jest wpływ nowych narzędzi na kształtowanie dialogu edukacyjnego z uczniem. Pojawia się próba nakreślenia możliwości i zadań, jakie w związku z sytuacją czynnego nauczyciela polonisty stają przed dydaktyką uniwersytecką.

W ostatniej, czwartej części publikacji, autorzy artykułów poruszyli w swoich opracowaniach specyfikę konkretnych zawodów, w których realizują się absolwenci filologii polskiej. Tom kończy opracowanie poświęcone analizie sprawozdań studenckich, będących efektem uczestnictwa studentów polonistyki w stażach zawodowych. Towarzystwającą opiniom zawodowa auto-refleksja to bez wątpienia ważny aspekt kształcenia akademickiego.

Tak pomyślana publikacja adresowana jest do odbiorcy, któremu bliskie są problemy i wyzwania zawodowe stojące przed studentami studiów humanistycznych, a także wynikające z konieczności dostosowywania się do coraz większych oczekiwań i potrzeb rynku pracy.

Książka jest pokłosiem ogólnopolskiej konferencji naukowej *Polonista na rynku pracy*, która odbyła się w dniach 18–19 maja 2015 roku w Poznaniu. Jej organizatorem był Instytut Filologii Polskiej UAM w Poznaniu oraz Zarząd Projektu POKL *Dostosowanie modelu kształcenia studentów filologii polskiej do wyzwań współczesnego rynku pracy (ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kompetencji informatycznych oraz informacyjno-medialnych)*.

Anita Gis, Mirosław Wobalis

Część I

**WSPÓŁCZESNE KONCEPCJE
KSZTAŁCENIA POLONISTÓW**

Polonista i rynek pracy

W 2014 roku Narodowe Centrum Badań i Rozwoju opublikowało badanie ewaluacyjne zatytułowane „Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy”¹. Jak dowiadujemy się ze streszczenia tego bardzo bogatego (ponad 300-stronicowego) dokumentu badanie miało dać kompleksowy i aktualny obraz kompetencji, kwalifikacji i umiejętności absolwentów polskich uczelni wyższych (publicznych i niepublicznych) pozwalających na „określenie kwalifikacji i efektów kształcenia, które (przede wszystkim z punktu widzenia pracodawców oraz uczelni) pozwalają na zwiększenie szans absolwentów na znalezienie zatrudnienia po zakończeniu kształcenia”². Ważnym celem badania było „określenie obszarów kształcenia i kierunków studiów, które w największym stopniu zapewniają uzyskanie kompetencji zwiększających szanse na zatrudnienie”³. Badaniem objęto

kompetencje kluczowe, efekty kształcenia, obszary i kierunki studiów w kontekście sytuacji na rynku pracy dotyczącej zatrudniania studentów i absolwentów w chwili obecnej i w perspektywie najbliższych 7 lat. Szczególnie uwzględnione zostały oczekiwania i potrzeby pracodawców w zakresie zatrudniania absolwentów oraz oferta edukacyjna uczelni i poziom dostosowania systemu kształcenia do wymagań rynku⁴.

Zwracam tak szczególną uwagę na ten dokument nie tylko ze względu na interesujący nas w kontekście postawionego przed tym zbiorem tematu. Zgodnie bowiem z zapisami regulaminów wszystkich nowych konkursów NCBiR w ramach funduszy strukturalnych dla nauki i szkolnictwa wyższego (w szczególności Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój na lata 2014–2020) powyższy dokument uznawany jest za kluczowy w zakresie defi-

¹ *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Raport końcowy*, Agrotec na zlecenie NCBiR, Warszawa 2014.

² Tamże, s. 6.

³ Tamże.

⁴ Tamże, s. 31.

niowania docelowych kompetencji studentów i absolwentów – jest więc tym samym podstawowym dokumentem, do którego należy się odwoływać, aplikując o środki na wsparcie uczelnianych projektów w zakresie podnoszenia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym (konkurs ogłoszony w 2015)⁵, organizacji praktyk i staży dla studentów⁶, modernizacji akademickich biur karier⁷ czy modernizacji (w tym tworzenia nowych) kierunków i specjalizacji (konkurs zaplanowany na rok 2016).

W kontekście realnych oczekiwań rynku pracy wobec absolwentów studiów wyższych opisanych we wskazanym wyżej badaniu czytamy m.in.:

Przyglądając się popytowi i podaży absolwentów na rynku pracy, można zaobserwować pewne tendencje. Stosunkowo najłatwiej – pod warunkiem nabycia odpowiednich kompetencji miękkich – znaleźć pracę absolwentom kierunków technicznych oraz w nieznacznie mniejszej mierze absolwentom kierunków ścisłych. Trend ten będzie się utrzymywał, a nawet się wzmocni [...]. Popytu na absolwentów (zgodnie z deklaracjami pracodawców) można oczekiwać również dla kierunków z obszaru nauk medycznych i nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej [...]. W przypadku absolwentów nauk społecznych [dalej mowa również o naukach humanistycznych – uwaga M.W.], mimo dość dużego popytu ze strony pracodawców [podkreślenie M.W.] [...], można wskazać na wyraźną nadwyżkę absolwentów z tego obszaru na rynku pracy. Dość częste jest też w tym obszarze kształcenia (i również w obszarze nauk humanistycznych) znajdowanie zatrudnienia przez absolwentów niekoniecznie zgodnie z kwalifikacjami, ale przy wykorzystaniu nabytych na studiach kompetencji, np. w biznesie⁸.

Prognozując szanse absolwentów w obszarze nauk humanistycznych, ale także dokonując generalnej oceny jakości kształcenia w tym zakresie, autorzy badania piszą:

W perspektywie 2020 roku potrzebne będą szersze, interdyscyplinarne kwalifikacje, niezbędne do procedowania zmiany technologicznej. Równolegle warto zauważyć, że [...] oferta skierowana do humanistów wydaje się być bogatsza od oferty skierowanej do osób ukierunkowanych na nauki ścisłe lub techniczne. Ma to przede wszystkim wymiar ilości-

⁵ Konkurs Kompetencje w szkolnictwie wyższym POWER na projekty w Programie Rozwoju Kompetencji w ramach podnoszenia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa (Konkurs 1/PRK/POWER/3.1/2015), [online] <<http://www.ncbir.pl/fundusze-europejskie/power/konkursy/konkurs-1prkpower312015/>> [dostęp: 16.04.2016].

⁶ Kompetencje w szkolnictwie wyższym POWER Konkurs nr 2/SP/POWER/3.1/2015 na projekty w programie Studiujesz? Praktykuj!, [online] <www.ncbir.pl/fundusze-europejskie/power/konkursy/konkurs/> [dostęp: 16.04.2016].

⁷ Kompetencje w szkolnictwie wyższym na projekty dotyczące wspierania wysokiej jakości usług świadczonych przez Akademickie Biura Karier w ramach podnoszenia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki rynku pracy i społeczeństwa (Konkurs nr 3/ABK/POWER/3.1/2015), [online] <www.ncbir.pl/fundusze-europejskie/power/konkursy/konkurs-3abkpower312015/> [dostęp: 16.04.2016].

⁸ *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych...*, dz. cyt., s. 8.

wy: w porównaniu do liczby kierunków grupy inżynieryjno-technicznej (24), kierunków w obrębie grupy humanistycznej jest zdecydowanie więcej (87). Stosunkowo niewiele jest nowych, interdyscyplinarnych kierunków technicznych, a zarazem dość często spotykamy się z niedoinwestowaniem kierunków humanistycznych, na których łatwiej jest wprowadzać pozorne oszczędności, polegające na ograniczaniu choćby samodzielnych badań prowadzonych przez studentów i młodszą kadre naukową, sprowadzając aktywność kierunku na danej uczelni tylko do dydaktyki. Kierunkom humanistycznym łatwiej odpowiadać na zainteresowanie absolwentów szkół ponadgimnazjalnych: w przypadku kierunków społeczno-humanistycznych liczba miejsc oferowanych jest przeciętnie większa, niż na kierunkach technicznych. Powoduje to generowanie każdego roku przez polski system szkolnictwa wyższego licznych roczników absolwentów kierunków społeczno-humanistycznych wykształconych na niskim poziomie i nieposiadających dodatkowych kompetencji, zapewniających im elastyczność i skuteczność w poszukiwaniu pracy: przedsiębiorczości, samodzielności, kreatywności; przy równoczesnym deficycie na rynku pracy absolwentów kierunków technicznych. W największym stopniu dotyczy to uczelni prywatnych, ale również na uczelniach publicznych obserwujemy ograniczanie (ze względów finansowych) na kierunkach społecznych i humanistycznych zajęć, które kształtują praktyczne umiejętności warsztatowe⁹.

Zgodnie z komentarzem autorów badania czynniki te sprawiają, że oczekiwania rynku pracy w sposób znaczący różnią się z efektami kształcenia zakładanymi w interesującym nas obszarze szkolnictwa wyższego, w związku z czym kompetencje zawodowe absolwentów tych kierunków nie przystają do współczesnego rynku pracy.

Abstrahując od kwestii, że pojęcie *absolwent humanistyki* jest bardzo pojemne¹⁰ (w cytowanym badaniu ani razu nie pojawia się na przykład odniesienie do studiów polonistycznych¹¹), pomijając kwestie różnic między ośrodkami akademickimi, warto z tak wyartykułowanymi opiniami się zmierzyć. Przyjmując, że studia polonistyczne zdecydowanie mieszczą się w obrębie nauk humanistycznych, jak również zakładając (intuicyjnie), że zaprezentowane powyżej cytaty mogą być w swojej ocenie dyskusyjne, spróbujemy przyjrzeć się efektom kształcenia obowiązującym na studiach polonistycznych 1. stopnia (UAM w Poznaniu) w zestawieniu z listą kompetencji kluczowych zdefi-

⁹ *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych...*, dz. cyt., s. 44.

¹⁰ Na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu obok Instytutu Filologii Polskiej (kształcącej absolwentów w ramach zawodowych specjalizacji: nauczycielskiej, artystyczno-literackiej, dokumentalistyczno-bibliotekarskiej, dziennikarskiej, wydawniczej, europejskiej edukacji kulturowej, komunikacji kulturowej, komunikacji medialnej i dziennikarstwa, reklamy i kreowania wizerunku, logopedycznej) znajdziemy Katedrę Filmu Telewizji i Nowych Mediów oferującą kierunek Filmoznawstwo i kultura mediów (studenci realizują staże w mediach, instytucjach kultury i branży kreatywnej), Katedrę Dramatu, Teatru i Widowisk (kierunki: Wiedza o teatrze i Media Interaktywne i Widowiska – studenci realizują staże w mediach, instytucjach kultury, branży kreatywnej), Instytut Filologii Słowiańskiej i Instytut Filologii Klasycznej, których studenci doskonale odnajdują się w branżach związanych z turystyką.

¹¹ Co ciekawe, w żadnym miejscu dokumentu nie pojawia się również nauczyciel jako jedna z możliwych (i nierzadko bardzo oczekiwanych przez studentów) ścieżek kariery zawodowej.

niowanych przez Unię Europejską i przyjętych przez Polskę za obowiązujące oraz (co wydaje się najistotniejsze) z listą kompetencji poszukiwanych przez pracodawców w chwili obecnej oraz w dającej się przewidzieć perspektywie najbliższych 10–15 lat.

Na początek zdefiniujmy podstawowe pojęcie, do którego od początku się odwołujemy, jakim niewątpliwie są **kompetencje** wraz z pochodnymi pojęciami kompetencji twardych, miękkich aż do opisu kompetencji kluczowych. Wyraz kompetencja pochodzi od słowa łacińskiego *competentia* i oznacza odpowiedniość, zgodność, uprawnienie do działania. W *Słowniku języka polskiego* pod hasłem „kompetencja” znajdujemy następujący opis: „Często w liczbie mnogiej zakres czyjejs wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”¹². *Słownik języka polskiego PWN* zamiast odpowiedzialności wymienia doświadczenie¹³. Parlament Europejski zdefiniował kompetencje jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”¹⁴. W tym rozumieniu (często spotykanym i cytowanym w literaturze przedmiotu, np. w Europejskich Ramach Kwalifikacji) kompetencje polegają na umiejętnym stosowaniu posiadanej wiedzy przy wykorzystaniu umiejętności i zdolności. Umiejętności określono jako zdolność do stosowania wiedzy w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów¹⁵. W tym kontekście wyróżnia się **umiejętności kognitywne** (związane z procesem poznawczym, odnoszące się do poznawania czegoś), obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne, oraz **umiejętności praktyczne**, obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów¹⁶. Dla autorów cytowanego wcześniej badania „Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy” kompetencje składają się z trzech elementów: wiedzy, umiejętności i postaw, z zastrzeżeniem, że kategorie te powinny być rozpatrywane łącznie, ponieważ przenikają się one i uzupełniają. Wyróżniono cztery kategorie kompetencji: **zawodowe ogólne** (samoorganizacyjne, kierownicze, dyspozycyjność, wiedza), **osobiste** (kognitywne, artystyczne, obywatelskie), **techniczne i komputerowe** (obsługa komputera i wykorzystanie internetu, biu-

¹² *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, Warszawa 1978, s. 977.

¹³ Por. *Słownik wyrazów obcych PWN*, red. B. Pakosz, E. Sobol, C. Szkiłdź, H. Szkiłdź, M. Zagrodzka, Warszawa 1991, s. 443.

¹⁴ *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, [online] <www.eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl> [dostęp: 16.04.2016].

¹⁵ *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009, s. 11, [online] <www.ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_pl.pdf> [dostęp: 16.04.2016].

¹⁶ Tamże; por. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C 111/01)*.

rowe, matematyczne), **komunikacyjne** (interpersonalne; porozumiewanie się w językach obcych, porozumiewanie się w języku ojczystym).

Ciekawa definicja kompetencji, zaczerpnięta z tradycji amerykańskiej, osadzonej w psychologii behawioralnej, przedstawiona została przez autorów raportu podsumowującego IV edycję Bilansu Kapitału Ludzkiego z 2013 roku *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki* pod redakcją Jarosława Górniaka¹⁷. Kompetencje zostały zdefiniowane jako „zbiór zachowań należących do wspólnej kategorii, umożliwiających skuteczną realizację celów organizacji i zadań na określonym stanowisku pracy, determinowanych przez różnorodne czynniki psychologiczne”¹⁸. Kompetencje nie są tutaj cechami osobniczymi (wiedzą, umiejętnościami, postawami czy zdolnościami), ale stanowią zbiory zachowań związanych z tymi charakterystykami, których oczekuje się na danym stanowisku pracy. Kompetencje podzielono na następujące grupy (charakterystyki, których przejawem są kompetencje): **wiedza** – wiadomości zdobyte w trakcie uczenia się, **umiejętności** – nabyte, wyuczone działania w określonym obszarze, **zdolności** – wrodzone predyspozycje w określonym obszarze, **inne** – te właściwości, których nie można przypisać do wymienionych kategorii (np. certyfikaty)¹⁹. Według komentarza autorów przedstawione rozumienie kompetencji umożliwia wyraźniejsze uchwycenie faktu, że „kompetencje dotyczą bezpośrednio nie tylko roli zawodowej, ale i kontekstu organizacyjnego”, „są także łatwiejsze do przełożenia na język, którym posługują się szkoły wyższe – język efektów kształcenia”²⁰.

W dalszej kolejności, w zakresie interesujących nas znaczeń znajdziemy **kompetencje twarde** definiowane jako umiejętności i konkretna wiedza z danej dziedziny potrzebne do wykonywania określonej pracy. Kompetencje te można np. potwierdzić dyplomami i certyfikatami – mogą one być rozwijane podczas pracy na danym stanowisku poprzez doświadczenie czy szkolenie. Zazwyczaj jako przykłady wymienia się znajomość języka obcego, umiejętność obsługi komputera lub wiedzę na temat budowy określonego urządzenia lub procesu produkcji, jednak dobrym przykładem mogą być także zawodowe kompetencje nauczycielskie – poświadczone dyplomem, obudowane obowiązkowymi praktykami zawodowymi, i jak wskazuje praktyka zawodowa – stale przez nauczycieli rozwijane.

Do grupy **kompetencji miękkich**, zwanych także umiejętnościami psychospołecznymi, zalicza się zdolności ściśle związane z osobowością, przy czym katalog umiejętności miękkich nie jest zamknięty i obejmuje swoim za-

¹⁷ *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki*, red. J. Górniak, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.

¹⁸ Tamże, s. 53.

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 54.

kresem bardzo szerokie spektrum zarówno kompetencji osobistych, jak i społecznych. Koncentrują się na zachowaniu człowieka, postawach, sposobie bytowania. Dotyczą przede wszystkim zarządzania własną osobą, motywacji oraz umiejętności interpersonalnych. Według autorów raportu „Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy” o ostatecznym zatrudnieniu decydują przede wszystkim następujące kompetencje „miękkie”: **kompetencje kognitywne** (zdolności analityczne, heurystyczne, pomysłowość, myślenie krytyczne), **kompetencje interpersonalne** (w tym: komunikacyjne i medialne, a także związane z umiejętnością kreacji zespołowej, pracy w zespołach, przede wszystkim interdyscyplinarnych), **kompetencje samoorganizacyjne** (praca metodą projektu, terminowa realizacja zadań, samodzielność w decyzjach, odporność na stres, samoorganizacja pracy, elastyczne reagowanie na zmiany)²¹.

Kompetencje typowo społeczne zdefiniowano w dokumencie opisującym Europejskie Ramy Odniesienia. Są to: zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii. Osoby powinny być zdolne do radzenia sobie ze stresem i frustracją oraz do wyrażania ich w konstruktywny sposób, a także powinny dokonywać rozróżnienia sfery osobistej i zawodowej²². W tej grupie mieszczą się także cechy wiążące się w sposób intuicyjny z wymiarem kompetencji społecznych, jak zdolności kierownicze/przywódcze (zarządzanie, kierowanie i zlecanie zadań), a także umiejętność współpracy w obrębie zespołu.

Kończąc rozważania związane z ogólnym zdefiniowaniem kompetencji, przejdziemy do pojęcia, które dla definiowania oczekiwań rynku pracy wydaje się najistotniejszym zbiorem kompetencji – są to **kompetencje kluczowe**. Polski system szkolnictwa w obrębie narodowych i unijnych regulacji prawnych został objęty – przyjętymi przez Radę i Parlament Europejski w 2006 roku – europejskimi ramami kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. L 394 z 30.12.2006). W Europejskich Ramach Odniesienia kompetencje kluczowe definiowane są jako zbiór kompetencji koniecznych do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy²³. W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

²¹ *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych...*, dz. cyt., s. 7.

²² *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)...*, dz. cyt., s. 8.

²³ *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007, s. 3, [online] <www.books-hop.europa.eu/pl/kompetencje-kluczowe-w-uczeniu-si-przez-ca-e-ycie-pbNC7807312/> [dostęp: 16.04.2016].

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) poczucie inicjatywy i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturowa.

Zgodnie z komentarzem Komisji Europejskiej zamieszczonym w Europejskich Ramach Odniesienia wszystkie wymienione kompetencje są jednakowo ważne dla rozwoju osobistego. Selekcja i premiowanie wybranych kompetencji (np. kształcenie języków obcych lub rozwój kompetencji informatycznych kosztem porozumiewania się w języku ojczystym czy kształtowania ekspresji kulturowej) są nieuprawnione. Niektóre z kompetencji są przekrojowe lub interdyscyplinarne (np. znajomość technologii informacyjno-komunikacyjnych, przedsiębiorczość, umiejętności obywatelskie, ekspresja kulturowa). Większość kompetencji jest ze sobą świadomie powiązana lub się nawet częściowo pokrywa. Oznacza to, że umiejętności wynikające z jednej kompetencji, wspierają biegłość w innej. Umiejętności językowe w zakresie języka rodzimego (sprawność czytania, pisanie), matematyczne i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych uznaje się za podstawę uczenia się w społeczeństwie wiedzy. Umiejętność uczenia się sprzyja wszelkiej innej aktywności edukacyjnej. Niektóre sprawności są kluczowe dla wszystkich ośmiu kompetencji (np. myślenie krytyczne, kreatywność, inicjatywność, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka, podejmowanie decyzji, kierowanie emocjami²⁴).

Autorzy cytowanego wcześniej badania *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki* uznali, że spośród wymienionych przez Parlament Europejski kompetencji kluczowych można wyodrębnić te z nich, „które ze względu na swój fundamentalny charakter stanowią pierwszy (obligatoryjny) krok na drodze do nabywania zaawansowanych umiejętności zawodowych wymaganych na rynku pracy”²⁵. Do tej grupy zaliczono: **porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne oraz umiejętność uczenia się**. Wymienione kompetencje, ze względu na podstawową rolę w budowaniu późniejszych specjalistycznych kompetencji, określone zostały przez autorów badania umiejętnościami „twardymi”.

²⁴ Tamże.

²⁵ *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki...*, dz. cyt., s. 183.

Można uznać, że tak postrzegane kompetencje kluczowe są zbiorem kompetencji podstawowych w ramach nowoczesnego społeczeństwa wiedzy i jednocześnie stanowią katalog najważniejszych wytycznych dotyczących efektów kształcenia na wszystkich etapach edukacji. Z drugiej strony kompetencje kluczowe tworzą katalog podstawowych wymogów rynku pracy wobec absolwenta nowoczesnego systemu edukacji. Warto więc w tym miejscu zweryfikować listę kompetencji z oczekiwaniami pracodawców wyrażanymi w publikowanych w ciągu ostatnich lat raportach (skupimy się przede wszystkim na kompetencjach komunikacyjnych i miękkich).

Zgodnie z wynikami analiz „Bilansu Kapitału Ludzkiego w latach 2010-2012”²⁶ rynek pracy oczekuje przede wszystkim posiadania kompetencji zawodowych (47% wskazań). Ponadto wskazywano duże braki kompetencyjne w zakresie kompetencji samoorganizacyjnych (samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy, terminowość, przedsiębiorczość, odporność na stres – 25% wskazań) oraz interpersonalnych (kontakty z ludźmi i współpraca w grupie – 14% wskazań). Warto podkreślić, że pracodawcy za brakujące kompetencje uznawali te, które jednocześnie były ich zdaniem najbardziej potrzebne w pracy. Przedstawiciele rynku pracy często wskazywali też braki w ramach umiejętności, które bezpośrednio przyczyniają się do wysokiej jakości wykonywanej pracy, takie jak: pracowitość, dokładność, dbałość o szczegóły, punktualność²⁷.

W raporcie *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy* ujęto oczekiwania pracodawców dla wybranych obszarów kształcenia na poziomie akademickim²⁸ w grupy kompetencji powiązane z kompetencjami kluczowymi. Dzięki takiemu rozwiązaniu udało się bardzo czytelnie przedstawić stopień zapotrzebowania rynku pracy na daną grupę kompetencji, a także wykazano tzw. lukę kompetencyjną wynikającą z różnicy między oceną zapotrzebowania na daną kompetencję a oceną pracodawcy co do stopnia, w jakim kompetencję tę posiadli zatrudniani przez niego absolwenci. Spójrzmy na tabelę opisującą zapotrzebowanie na kompetencje dla obszaru nauk humanistycznych.

²⁶ M. Kocór, S. Czarnik, *Bilans potrzeb zatrudnieniowych pracodawców i możliwości rynku pracy, w: Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 roku*, red. J. Górniak, PARP, Warszawa 2013, [online] <www.parp.gov.pl/files/74/81/626/16433.pdf> [dostęp: 16.04.2016].

²⁷ Tamże, s. 53.

²⁸ W badaniu ujęto obszary nauk: humanistycznych, społecznych, ścisłych, przyrodniczych, technicznych, rolniczych, leśnych i weterynaryjnych, medycznych, o zdrowiu oraz o kulturze fizycznej.

Tabela. Zapotrzebowanie na kompetencje dla obszaru nauk humanistycznych

Kompetencje	Potrzeba	Luka
język ojczysty	4,61	-0,74
kognitywne	4,57	-1
interpersonalne	4,55	-1,05
obsługa komputera	4,34	-0,52
samoorganizacyjne	4,29	-0,89
organizowanie prac biurowych	4,27	-0,74
wiedza	4,01	-0,64
matematyczne	3,56	-0,29
język obcy	3,56	-0,35
kierownicze	3,43	-0,36
osobiste	3,32	-0,2
dyspozycyjność	3,21	0,31
artystyczne	2,73	0

Źródło: *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Raport końcowy*, Agrotec na zlecenie NCBiR, Warszawa 2014, s. 81.

Za najważniejszą kompetencję profesjonalną w tym obszarze uznano znajomość języka ojczystego i pojawiająca się w tej kompetencji luka mieści się w średniej. Luka w zakresie kompetencji interpersonalnych może sugerować, że dla tego obszaru posługiwanie się językiem ojczystym powinno być wykorzystywane w większym zakresie wystąpień publicznych, pracy w grupie, zarządzania ludźmi. Autorzy raportu sugerują zwiększenie nacisku na „kształcenie umiejętności retorycznych studentów w różnych okolicznościach, różnymi metodami, zarówno w ramach zajęć, jak i poprzez zachęcanie do aktywnego udziału w konferencjach, organizację debat itp.”²⁹. Jak łatwo zauważyć pracodawcy oczekują od absolwentów kompetencji komunikacyjnych, zdolności poznawczych (w tym kreatywności), sprawnego przetwarzania informacji, wysokiej samoorganizacji (szczególnie sprawności w pracach biurowych) oraz obsługi komputera. Wyraźnie uwidacznia się profilowanie absolwentów tego obszaru do prac związanych z tworzeniem i przetwarzaniem informacji – zwłaszcza pracy z dokumentami cyfrowymi. Największe

²⁹ *Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych...*, dz. cyt., s. 81.

braki (i oczekiwania jednocześnie) w tym obszarze występują w przypadku kompetencji poznawczych, interpersonalnych i samoorganizacyjnych.

Warto zauważyć, że w każdym z badanych obszarów edukacji kompetencje związane z językiem ojczystym, kompetencje komunikacyjne i społeczne (a więc *de facto* wszystkie kompetencje wymagające porozumiewania się) znajdowały się na szczycie listy i w każdym z obszarów występuje w ramach nich luka kompetencyjna. Oznaczać to może sygnał do tworzenia interdyscyplinarnych kierunków humanistyczno-technicznych (trend ten jest zresztą już teraz bardzo widoczny w społeczeństwach rozwiniętych). Wartym odnotowania jest, że w każdym z badanych obszarów kompetencje w zakresie znajomości języka obcego znajdowały się na końcu oczekiwań pracodawców³⁰.

Po zebraniu wszystkich istotnych danych spróbujmy poszukać odpowiedzi na pytanie, czy w trakcie studiów polonistycznych kształcą się kompetencje w ramach zdefiniowanych kompetencji kluczowych oraz opisanych oczekiwań rynku pracy? Przyjrzymy się w tym celu kompetencjom komunikacyjnym i językowym w zakresie języka ojczystego oraz kompetencjom społecznym uzyskiwanymi na studiach pierwszego stopnia kierunku filologia polska (profil praktyczny) UAM w Poznaniu. Zgodnie z dokumentami programowymi opisującymi efekty kształcenia dla tego kierunku studia koncentrują się na literaturze, kulturze i języku polskim, ujmowanych w szerokich i zróżnicowanych kontekstach naukowych oraz w relacjach do innych literatur, języków i kultur. W zakresie umiejętności praktycznych, które ma absolwent kierunku, znajdziemy m.in. (wybrano najbardziej „ogólne” z umiejętności)³¹:

- porozumiewanie się przy użyciu różnych kanałów i technik komunikacyjnych w języku rodzimym i obcym;

³⁰ Wyniki tych analiz, mimo uznania ich przez NCBiR za kluczowe w ramach tworzenia projektów w nowej perspektywie finansowej skierowanej dla szkolnictwa wyższego POWER, nie zostały jednakże w praktyce przyjęte. W ogłoszonym latem ub.r. konkursie nr 1/PRK/POWER/3.1/2015 na projekty w Programie Rozwoju Kompetencji w ramach podnoszenia kompetencji osób uczestniczących w edukacji na poziomie wyższym, odpowiadających potrzebom gospodarki, rynku pracy i społeczeństwa regulamin konkursu przyznawał dodatkowe punkty wnioskodawcom projektów, w których na wszystkich kierunkach objętych planowanym projektem realizacja całości programu tego kierunku lub wszystkie zajęcia w ramach projektu miały być realizowane w języku obcym. W tym przypadku projekty zgłoszone przez Instytut Filologii Polskiej dla kierunku filologia polska obejmujące warsztaty zawodowe podnoszące kompetencje studentów w ramach specjalizacji zawodowych kształcących specjalistów w zakresie języka polskiego na rynek krajowy zgodnie z regulaminem konkursu z założenia otrzymały mniej punktów.

³¹ Opis kierunku oraz pozostałe informacje podają za oficjalnym dokumentem Instytutu Filologii Polskiej opisującym efekty kształcenia dla kierunku filologia polska pierwszego stopnia zamieszczonym na stronie internetowej <www.polonistyka.amu.edu.pl>, [online] <www.polonistyka.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0017/118700/Efekty_ksztacenia_filologia_polska_pierwszy_stopie_praktyczny.pdf> [dostęp: 18.04.2016].

- posługiwanie się w mowie i piśmie różnymi stylami funkcjonalnymi polszczyzny w zależności od sytuacji komunikacyjnej oraz specyfiki wykonywanej pracy;
- wyszukiwanie, analizowanie, ocenianie, selekcjonowanie i wykorzystywanie informacji dla celów zawodowych;
- samodzielne zdobywanie wiedzy i rozwijanie swoich umiejętności ogólnych i dziedzinowych oraz zawodowych;
- rozpoznawanie różnych rodzajów tekstów, ze szczególnym uwzględnieniem tekstów literackich, oraz przeprowadzanie ich analizy i interpretacji w konkretnym kontekście kulturowym i zawodowym;
- formułowanie i wyrażanie w mowie i piśmie własnych poglądów w ważnych sprawach dotyczących kultury, życia społecznego, problemów zawodowych i kwestii światopoglądowych;
- konstruowanie w języku polskim, w konkretnej sytuacji zawodowej, typowej wypowiedzi pisemnej oraz przygotowanie i zaprezentowanie wystąpienia ustnego i/lub multimedialnego dotyczącego literatury, języka, a także innych obszarów komunikacji kulturowej i interpersonalnej;
- argumentowanie z wykorzystaniem poglądów innych autorów oraz formułowania na tej podstawie wniosków, rozpoznawanie, ocena i umiejętność spożytkowania ekspresywnego, estetycznego i pragmatycznego możliwości języka polskiego;
- przetłumaczenie na język polski prostego tekstu obcojęzycznego o tematyce kulturalno-społecznej i/lub związanej z wykonywaną pracą;
- sposoby korzystania z tradycyjnych i cyfrowych źródeł informacji oraz zasady wprowadzania danych do prac oryginalnych;
- obsługiwane podstawowych programów komputerowych;
- specjalistyczne (zawodowe) umiejętności niezbędne do pracy w konkretnych przedsiębiorstwach i instytucjach kultury lub edukacji.

W zakresie kompetencji społecznych odnajdujemy m.in.: potrzebę uczestniczenia w życiu kulturalnym i umiejętność realizowania oraz stymulowania tej potrzeby w swoim otoczeniu i dla celów zawodowych, odpowiedzialność za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, świata, świadomość roli wiedzy o języku, literaturze i kulturze rodzimej w budowaniu tożsamości zbiorowej i rozwijaniu więzi społecznych, zrozumienie i umiejętność wykorzystania dla celów zawodowych relacji zachodzących między kulturą (jej instytucjami oraz mediami) a polityką i władzą w różnych jej wymiarach, podejmowanie partnerskiego dialogu z przedstawicielami odmiennych światopoglądów i postaw, różnych środowisk i kręgów kulturowych, świadomość poziomu swojej wiedzy i umiejętności, zrozumienie i realizacja potrzeby ustawicznego uczenia się, aktywność w podejmowaniu działań profesjonalnych samodzielnie i zespołowo, wrażliwość etyczna związana z własną pracą

i udziałem w różnych formach życia zbiorowego, świadome kształtowanie i pielegnowanie własnych upodobań kulturalnych, zwłaszcza literackich, umiejętność ich spożytkowania w pracy zawodowej oraz w celu autoprezentacji, umiejętność pracy w zespole wedle celów i wskazówek formułowanych przez kierownika zespołu.

Porównanie powyższej listy wybranych efektów kształcenia w zakresie umiejętności praktycznych oraz kompetencji społecznych z prezentowanymi wcześniej oczekiwaniami pracodawców, a szczególnie listą kompetencji kluczowych, dość jednoznacznie unaocznia ich spójność. Co więcej profil praktyczny kształcenia przejawia się w uwzględnieniu w programie kształcenia modułów specjalistycznych, takich jak: nauczycielski, artystyczno-literacki, dokumentalistyczno-bibliotekarski, dziennikarski, wydawniczy, europejska edukacja kulturowa, komunikacja kulturowa, komunikacja medialna i dziennikarstwo, reklama i kreowanie wizerunku. Każdy z modułów specjalistycznych kształci do określonego obszaru zawodowego i oferuje zajęcia warsztatowe, praktyki oraz staże.

Kompetencje w zakresie nauczania języka ojczystego uznane zostały przez Parlament Europejski za kompetencje kluczowe (są to również jedne z najważniejszych kompetencji dla ogólnego rozwoju osobistego i zawodowego człowieka). Co więcej – w prezentowanych wyżej badaniach rynku pracy kompetencje te znajdują się wysoko na liście oczekiwań pracodawców w każdym z analizowanych obszarów kształcenia. Biorąc pod uwagę korelację oczekiwań rynku, roli kompetencji kluczowych oraz specyfiki kształcenia filologicznego w zakresie języka ojczystego, można uznać, że kompetencje językowo-komunikacyjne oferowane i uzyskiwane w trakcie studiów polonistycznych stanowią **twarde i kluczowe kompetencje zawodowe**, z którymi nasz absolwent pojawia się na rynku pracy. Z analizy oczekiwań pracodawców wynika bowiem niezbieżność, że tego rodzaju kompetencje fachowe (a zwłaszcza praktyczne umiejętności związane z tworzeniem i przetwarzaniem informacji) znajdują zastosowanie w licznych obszarach nowoczesnej gospodarki.

*

Zamykając rozważania dotyczące oczekiwań pracodawców i relacji między kształceniem polonistycznym a rynkiem pracy, pozwolę sobie skorzystać z własnego doświadczenia, które nabyłem jako kierownik projektu POKL *Dostosowanie modelu kształcenia studentów filologii polskiej do wyzwań współczesnego rynku pracy (ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kompetencji informatycznych oraz informacyjno-medialnych)*. W latach 2009–2015 zorganizowaliśmy płatne staże dla 3600 studentów Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej i podjęliśmy stałą współpracę z ponad tysiącem małych, średnich i dużych firm oraz instytucji. Analiza listy naszych partnerów z rynku pracy wskazuje, że nasi studenci nie ograniczali się do obszarów stereoty-

powo przypisywanych poloniście³². Odbywali staże w domach kultury, teatrach, agencjach reklamowych, telewizjach, firmach usługowo-handlowych, ambasadach, sądach, firmach informatycznych, szkołach, wydawnictwach – pełna lista branż jest bardzo długa. Studenci, nie przejmując się stereotypami i prognozami analityków, realizowali staże w dziesiątkach obszarów w ramach rynku pracy wszędzie tam, gdzie istnieje zapotrzebowanie na specjalistów sprawnie posługujących się językiem rodzimym. Językiem niezastąpionym dla polskiego rynku pracy.

Bibliografia

- Analiza kwalifikacji i kompetencji kluczowych dla zwiększenia szans absolwentów na rynku pracy. Raport końcowy*, Agrotec na zlecenie NCBiR, Warszawa 2014.
- Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich UNESCO, Warszawa 1998.
- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009, [online] <www.ec.europa.eu/plo-teus/sites/eac-efq/files/broch_pl.pdf> [dostęp:16.04.2016].
- Kocór M., Czarnik S., *Bilans potrzeb zatrudnieniowych pracodawców i możliwości rynku pracy, w: Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 roku*, red. J. Górniak, PARP, Warszawa 2013, [online] <www.parp.gov.pl/files/74/81/626/16433.pdf> [dostęp: 16.04.2016].
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007, [online] <www.bookshop.europa.eu/pl/kompetencje-kluczowe-w-uczeniu-si-przez-ca-e-ycie-pbNC7807312/> [dostęp: 16.04.2016].
- Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki*, red. J. Górniak, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2014.
- Pierwsze kroki na rynku pracy. Międzynarodowe badanie studentów i absolwentów. Raport Deloitte i Katedry Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie*, Warszawa 2011.
- Potocka M., *Popyt na pracę w III kwartale 2014 roku*, Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy, Warszawa 2014.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)*, [online] <www.eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl> [dostęp: 16.04.2016].
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C 111/01)*, [online] <https://www.wup.pl/images/uploads/II_DLA_INSTYTUCJI/kształcenie_ustawiczne_i_zawodowe/ZALECENIE_PARLAMENTU_EUROPEJSKIEGO_I_RADY_z_23_KWIETNIA_2008.pdf> [dostęp: 18.04.2016].

³² Zgodnie ze słownikową definicją polonista to (w kontekście profesji) przecież przede wszystkim nauczyciel.

Polish Studies for the Labour Market

Summary

The text presents the analytical data suggesting a decreasing demand on a labour market for graduates from the humanities and such thesis was discussed in this article. The author enhanced definition of key competences, hard and soft competence, and then reports were presented describing the expectations of employers in certain types of competences. The learning outcomes were described for Polish philology in the field of social and communication skills. It was decided that competences established for graduates of Polish philology fit into the expectations of the market for specialists in the field of native language and these competences were acknowledged as hard professional competences.

Polonista to nie tylko nauczyciel

1. O znaczeniu kompetencji humanistycznych w społeczeństwie wiedzy

Pojęcie *kompetencji* nie jest jednoznacznie zdefiniowane i przypisane do jednej dyscypliny naukowej, czy aktywności ludzkiej. Jego znaczenie zależy od kontekstu, w jakim jest używane. Najczęściej przez kompetencje rozumie się wiedzę, umiejętności, motywację, zdolności, a nawet nawyki towarzyszące wykonywaniu określonego zadania w pracy zawodowej czy kwalifikacje. Warto w tym miejscu odwołać się do definicji z Zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, gdzie:

kompetencje oznaczają udowodnioną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności i zdolności osobistych, społecznych lub metodologicznych okazywaną w pracy lub nauce oraz w karierze zawodowej i osobistej. W europejskich ramach kwalifikacji kompetencje określane są w kategoriach odpowiedzialności i autonomii¹.

W projekcie Bilans Kapitału Ludzkiego przyjęto natomiast, że **kompetencje to**

wiedza, umiejętności i postawy związane z wykonywaniem określonych czynności, niezależnie od tego, w jakim trybie zostały nabyte i czy są potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej².

¹ Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK), Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009, [online] <www.ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_pl.pdf> [dostęp:16.04.2016].

² Raport kończący cykl badań w ramach projektu BKL (2010–2015), [online] <https://bkl.parp.gov.pl/publikacje-142-artykul.html> [dostęp: 19.05.2016]. W projekcie tym opracowano też klasyfikację, która grupuje kompetencje w 11 kategorii: *artystyczne* – zdolności artystyczne i twórcze, *biurowe* – organizowanie i prowadzenie prac biurowych, *dyspozycyjne* – dyspozycyjność,

Interesujące nas pojęcie *kompetencji humanistycznych* wymyka się jednoznaczny, wyczerpujący definicjom. Na ogół rozpatruje się je w nawiązaniu do pojęcia *kompetencji kulturowej* lub *kompetencji językowej* (to ostatnie skonstruowane zostało na gruncie lingwistyki przez Noama Chomsky'ego w ramach gramatyki transformacyjno-generatywnej i nawiązującej do niej koncepcji antropologicznej przestrzeni kulturowej³). Popularność tej kategorii w polskiej edukacji pojawiła się wraz z reformą oświatową (systemową i programową) pod koniec lat 90. XX wieku, co spowodowało znaczną niejednorodność w zakresie jej eksplikacji i zastosowaniach⁴. Za kompetencję – w wymiarze edukacyjnym – uznano między innymi aspekt kształcenia rozumianego jako konstruowanie i nabywanie kompetencji, które stanowiąc wyposażenie człowieka uczącego się, są podsumowaniem jakiegoś etapu jego rozwoju i służą dalszemu rozwojowi w przestrzeni kulturowej. Kompetencje traktowano również jako cel i narzędzia uczenia się oraz jako niezbywalny aspekt kultury kształcenia z silnie eksponowaną w niej ideą podmiotowości osób uczących się uczyć⁵.

Kompetencje humanistyczne łączone są często z pojęciem tzw. *kompetencji miękkich*, które określa się również mianem umiejętności psychospołecznych, a także interpersonalnych, społecznych, zdolności interpersonalnych czy też inteligencji emocjonalnej. W takim ujęciu kompetencje humanistyczne są podstawą działań w wielu dziedzinach nauki i życia. Prowadzone analizy i dyskusje na temat kondycji humanistyki jednoznacznie wskazują, że współczesne społeczeństwo potrzebuje humanistów. Liczni eksperci przekonują, że: „Humanisci mają większe szanse na rynku pracy, ponieważ dzięki uniwersalnemu wykształceniu mogą pracować w wielu zawodach o charakterze ogólnym” (Kazimierz Sedlak); „Humanisci mogą być cennymi pracownikami ze względu na fakt, iż studia humanistyczne rozwijają kompetencje społeczne, miękkie, językowe, interpersonalne, czyli wszystkie te, które są tak bardzo cenione na rynku pracy” (Agnieszka Szeffler); „Do zespołu wnoszą otwartość na zmiany, inną perspektywę uwzględniającą aspekt relacyjny i psychologiczny. Ich

fizyczne – sprawność fizyczna, *interpersonalne* – kontakty z innymi ludźmi, *kierownicze* – zdolności kierownicze i organizacja pracy, *kognitywne* – wyszukiwanie i analiza informacji oraz wyciąganie wniosków, *komputerowe* – obsługa komputera i wykorzystanie Internetu, *matematyczne* – wykonywanie obliczeń, *samoorganizacyjne* – samoorganizacja pracy i przejawianie inicjatywy, *terminowość*, *techniczne* – obsługa, montowanie i naprawa urządzeń.

³ Zob. A. Szoltysek, *Język a przestrzeń kulturowa*, Katowice 1985, s. 37–38.

⁴ Zob. *Program Nowa Szkoła. Projektowanie. Materiały dla rad pedagogicznych*, Warszawa 1999.

⁵ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996; W. Żuchowska, *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 1. Zob. też: B. Ociepka, *Komunikowanie międzynarodowe*, Warszawa 2002.

empatyczna postawa pozwala szybciej poznać motywacje innych i osiągać kompromis w trudnych sytuacjach” (Małgorzata Augustyniak)⁶. Wskazując zalety humanistów na rynku pracy, podkreśla się, że w wielu branżach są wręcz nie do zastąpienia:

Na polonistów czekają agencje PR, redakcje portali internetowych, na socjologów – rozwijająca się wciąż branża HR, na filologów i osoby biegle posługujące się językami obcymi – wielkie firmy outsourcingowe, świadczące usługi dla zagranicznych firm. Warunkiem pracy w outsourcingu jest znajomość języka obcego. Wtedy wystarczy tylko przeszkolenie dotyczące zakresu wykonywanych zadań, np. księgowości. Polska staje się potęgą sektora BPO, do którego możemy zaliczyć „miękkie” branże, jak: HR, finanse, consulting bądź księgowość. To tam właśnie najczęściej trafiają humaniści⁷.

Ponadto kompetencje humanistyczne

są kluczowym czynnikiem efektywności współczesnej organizacji. Umiejętność identyfikacji problemu, ustalenie stanu wiedzy – zarówno eksplanacyjnej, jak i koniecznej do rekomendacji zmian, czy wreszcie umiejętność identyfikacji uwarunkowań intelektualno-mentalnych organizacji – należą do obszaru kompetencji, bez których współczesna organizacja nie jest w stanie efektywnie funkcjonować⁸.

Okazuje się zatem, że kompetencje humanistyczne są niezbędnymi przymiotami wszystkich specjalistów. Nie wystarcza obecnie wiedza merytoryczna z zakresu danej dyscypliny i fachowe zdolności, gdyż stabilność zatrudnienia i ciągłość kariery zawodowej warunkują posiadane przez człowieka umiejętności i postawy wchodzące w zakres kompetencji miękkich (*soft skills*), w tym także niezwykle istotnej inteligencji emocjonalnej. Zdolności przywódcze, negocjacyjne, umiejętność współpracy w grupie czy twórczego rozwiązywania problemów pozwalają na skuteczne wykorzystanie posiadanego potencjału teoretyczno-praktycznego nabytego w procesie kształcenia.

Lena Kolarska-Bobińska, wypowiadając się w debacie o humanistyce, stwierdza, że

nie możemy zapominać, że debata o kondycji i roli współczesnej humanistyki toczy się dziś na całym świecie. Jest to również dyskusja nad kształtem szkolnictwa wyższego i sposobu nauczania. Wybitni uczeni w większości państw Unii Europejskiej zastanawiają się, jak

⁶ Eksperti o szansach humanistów na rynku pracy, [online] <www.edulandia.pl/studia/1,134148,15683419,Eksperti_o_szansach_humanistow_na_rynku_pracy.html> [dostęp: 19.04.2016].

⁷ Zalety humanistów na rynku pracy, [online] <<http://malopolska.do-celu.eu/magazyn/sierpien-2010/zalety-humanistow-na-rynku-pracy.html>> [dostęp: 25.04.2015].

⁸ T. Wojewódzki, *Komunikacja wiedzy: efektywność i problemowa relewancja*, w: *Współczesne oblicza komunikacji i informacji. Problemy, badania, hipotezy*, red. E. Głowacka, M. Kowalska, P. Krysiński, Toruń 2014, s. 421–436.

wspierać humanistykę. Ale też jak wykorzystywać jej potencjał w kreowaniu rozwoju gospodarki i społeczeństwa przyszłości. Humanistyka nie może stać obok tak ważnych procesów, musi być ich częścią⁹.

Barbara Kudrycka zwraca uwagę, że

dzisiaj przed humanistyką otwierają się nowe przestrzenie badawcze, w których humaniści mogą wiele zaoferować.

W stechnokratyzowanym i zdigitalizowanym świecie, gdy wiedza często jest redukowana do setek tysięcy informacji, szczęście staje się przedmiotem badań ekonomistów, a porywy serca są zapisywane jako wyrażenia matematyczne – filozofowie, literaturoznawcy, historycy, kulturoznawcy są potrzebni, aby selekcjonować, oceniać i uzasadniać te osiągnięcia, które mają trwale znaczenie dla ludzkości. [...] Bo jeśli gospodarka wraz z naukami ścisłymi i technicznymi budują dobrobyt naszego kraju, to humanistyka jest potrzebna, aby nadać temu sens¹⁰.

Z kolei Andrzej Szahaj wskazuje, że

współczesność wymaga istnienia obywateli świadomych, wykształconych, dysponujących odpowiednimi kompetencjami społecznymi. Humanistyka wychowuje obywateli właśnie takich, którzy są przygotowani również do świadomego uczestnictwa w życiu politycznym. [...] Nasza ponowoczesna epoka jest naprawdę bardzo złożona wewnętrznie i nic nie zastąpi humanistyki w przygotowywaniu ludzi do partycypowania w tej rzeczywistości. Bardzo ważna jest przy tym umiejętność przeciwstawienia się manipulacji, bardzo częstej obecnie na wielu płaszczyznach. Ważne też, abyśmy umieli być krytyczni wobec społecznego i politycznego status quo, a do tego również znakomicie przygotowują studia humanistyczne. Nadto uwrażliwiają one ludzi na piękno i urok świata oraz różnych kultur¹¹.

Ważnym źródłem informacji na temat kompetencji poszukiwanych i docenianych przez pracodawców są liczne raporty dotyczące badań rynku pracy, zatrudnienia oraz oczekiwań pracodawców na świecie i w Polsce. Z powodu ograniczeń objętościowych odwołam się jedynie do kilku opracowań, które w dobitny sposób ukazują wagę wielowymiarowego kształcenia humanistycznego. W publikacji *The Heart of the Matter. The Humanities and Social Sciences for a Vibrant, Competitive, and Secure Nation*¹² autorzy związani m.in. z prestiżowym Duke University wskazują, że obowiązujący w USA model kształcenia jest zbyt praktyczny, a zanie-

⁹ *Humanisci chcą zmian w systemie nauki i szkolnictwa*, Serwis Nauka w Polsce, [online] <www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,399236,humanisci-chca-zmian-w-systemie-nauki-i-szkolnictwa.html> [dostęp: 20.04.2016].

¹⁰ *Humanisci muszą wyjść ze skansenu*, [online] <www.rp.pl/artykul/1089269-Kudrycka--Humanisci-musza-wyjsc-ze-skansenu.html#ap-1> [dostęp: 20.04.2016].

¹¹ *Humanista XXI wieku. Z prof. Andrzejem Szahajem, dziekanem Wydziału Humanistycznego, rozmawia Winicjusz Schulz*, <www.glos.umk.pl/2013/11/humanista/> [dostęp: 20.04.2016].

¹² *The Heart of the Matter. The Humanities and Social Sciences for a Vibrant, Competitive, and Secure Nation* [online] <www.humanitiescommission.org/> [dostęp: 25.04.2015].

dbywanie kierunków humanistycznych może fatalnie odbić się na pozycji Stanów Zjednoczonych jako mocarstwa militarnego i gospodarczego. Podkreślają także, że „współczesna gospodarka wymaga elastyczności, ale i dociekliwości, spostrzegawczości, umiejętności analizy i wiązania faktów”. Ponadto aż ¾ amerykańskich pracodawców chciałoby, aby szkoły położyły większy nacisk na kształcenie umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i zdolności komunikacyjnych, a te przecież są rozwijane właśnie na studiach humanistycznych¹³.

Podsumowując najważniejsze wyniki z kolejnych pięciu edycji badań Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce¹⁴, należy zauważyć, że pracodawcy uznawali za najważniejsze – bez względu na zawód, do jakiego poszukiwali pracowników – trzy rodzaje kompetencji: **samoorganizacyjne** – związane z takimi umiejętnościami, jak: zarządzanie czasem samodzielność, podejmowanie decyzji i przejawianie inicjatywy, odporność na stres i chęć do pracy; **zawodowe** – specyficzne umiejętności niezbędne do wykonywania zadań właściwych dla danego stanowiska pracy; **interpersonalne** – umiejętność kontaktowania się z ludźmi, bycia komunikatywnym, współpracy w grupie, a także rozwiązywania konfliktów międzyludzkich¹⁵. Szczególnie istotne jest kształcenie kompetencji społecznych, poznawczych, umiejętności samoorganizacji i przede wszystkim zaszczepienie chęci ustawicznego kształcenia i samodoskonalenia, ponieważ postęp jest tak szybki, że nie ma możliwości nauczania się wiedzy na całe życie, dlatego trzeba ją zdobywać równoległe z wykonywaniem pracy zawodowej, a nie tylko na początku zatrudnienia. Należy zaznaczyć, że **kompetencje interpersonalne** były najważniejsze właściwie w każdym zawodzie, do którego poszukiwano pracowników. Dla 42% pracodawców istotne jest, aby przyszły pracownik był **komunikatywny, umiał pracować w grupie i radził sobie z trudnymi sytuacjami** i właśnie dlatego tak ważne jest kształcenie tych kompetencji w procesie edukacji na wszystkich etapach kształcenia.

Kompetencje humanistyczne są szczególnie istotne dla tzw. przemysłu kreatywnego¹⁶. W licznych analizach podkreśla się, że fundamentem

¹³ K. Lepczyński, *Ameryka tęskni za humanistami?*, [online] <www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,14370834,Ameryka_teskni_za_humanistami__Nic_dziwnego__Produkujemy.html#opinions> [dostęp: 20.04.2016].

¹⁴ Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce, [online] <www.bkl.parp.gov.pl/raporty> [dostęp: 20.04.2016].

¹⁵ Zob. M. Kocór, A. Strzebońska, M. Dawid-Sawicka, *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Warszawa 2015, [online] <www.uj.edu.pl/documents/102715934/546e8b8c-5922-49f3-b15f-b1c4cdae1197> [dostęp: 25.05.2016].

¹⁶ „Jest to obszar działalności twórczej opierającej się na pomysłowości, talencie i umiejętnościach jednostki. Jej celem jest rozwój gospodarki i tworzenie nowych miejsc pracy poprzez kreację nowych dzieł i wykorzystywanie własności intelektualnej. Współczesna gospodarka w dużej mierze rozwija się na podstawie wiedzy i kompetencji. Słowem kluczem staje się in-

przemysłu kreatywnego są pracownicy posiadający umiejętność pracy koncepcyjnej, stosujący nowatorskie i innowacyjne rozwiązania, a nie działający odtwórczo na podstawie tradycyjnych, standardowych procedur. Z racji tego, że w tej gałęzi gospodarki kluczowe są: pomysłowość, nieszablonowe rozumowanie, operatywność, talent, intelekt, „humaniści mają przewagę, bo nikt tak jak oni, nie posiada umiejętności kreatywnego myślenia potrzebnego tak naprawdę w każdym zawodzie”¹⁷. „Brytyjski Departament ds. Kultury, Mediów i Sportu (DCMS) [...] wymienia 13 sektorów kreatywnych: architektura; film; wideo, fotografia; moda; muzyka i sztuka performerska; oprogramowanie, gry komputerowe, publikacje elektroniczne; prasa i książki; radio; reklama; rzemiosło artystyczne; sztuka i antyki; sztuka użytkowa (design); telewizja”¹⁸. Z kolei eksperci niemieccy uznają ten sektor gospodarki za jeden z najbardziej wydajnych i prędko się rozwijających:

W samych Niemczech jest w nim zatrudnionych ponad milion osób. Już teraz w Niemczech, według danych Deutsche Bank Research, sektor kreatywny jest drugim co do wielkości przemysłem i wyprzedza przemysł metalurgiczny, samochodowy, elektryczny czy chemiczny. W 2020 roku obroty firm z tej gałęzi gospodarki osiągną 175 mld euro¹⁹.

Natomiast w Polsce Instytut Badań Strukturalnych wykazał, że już w 2008 roku w sektorze kultury zatrudnionych było ponad 260 tysięcy osób, natomiast liczba pracujących w przemysłach kreatywnych była wyższa o 44 procent i wyniosła niemal 375 tysięcy. Sektor kultury zatrudniał w 2008 roku więcej osób niż rybołówstwo, górnictwo i wydobywanie oraz zaopatrzenie w energię elektryczną, gaz i wodę, zaś przemysły kreatywne miały więcej pracowników niż hotele i restauracje oraz działalność finansowa i ubezpieczeniowa²⁰.

nowacyjność z perspektywy nie tylko technologii, ale również działania biznesu, zarządzania zasobami ludzkimi czy szeroko rozumianego projektowania komunikacji. W tym kontekście bardzo duże znaczenie ma przemysł kreatywny, który tylko w samej Unii Europejskiej tworzy obecnie 4% unijnego PKB, co odpowiada rocznej wartości rynkowej 500 mld euro”, M. Wszolek, *Co to jest przemysł kreatywny i dlaczego potrzebuje humanistów?*, [online] <www.edulandia.pl/studia/1,134148,14577266,Co_to_jest_przemysl_kreatywny_i_dlaczego_potrzebuje.html> [dostęp: 20.04.2016].

¹⁷ Tamże.

¹⁸ *Eksperti: rola sektorów kreatywnych polskiej gospodarki będzie rosta*, [online] <www.finance.wp.pl/kat,1034079,title,Eksperti-rola-sektorow-kreatywnych-polskiej-gospodarki-bedzie-rosla,wid,13217268,wiadomosc.html?icaid=116de7> [dostęp: 20.04.2016].

¹⁹ *Sektor kreatywny szansą polskiej gospodarki*, [online] <www.egospodarka.pl/68081,Sektor-kreatywny-szansa-polskiej-gospodarki,1,39,1.html> [dostęp: 20.04.2016].

²⁰ P. Lewandowski, M. Ponichtcher, *Przemysły kreatywne a polska gospodarka*, „Znak” 2011, nr 673, [online] <www miesiecznik.znak.com.pl/2759/2/przemysly-kreatywne-a-polska-gospodarka> [dostęp: 20.04.2016].

W zespołach przemysłu kreatywnego można spotkać specjalistów ze wszystkich dziedzin:

Wszystkich ich łączy jeden cel: rozwiązywanie problemów i opracowywanie nowatorskich rozwiązań. Jednak jego osiągnięcie możliwe jest tylko we wspólnym działaniu, ponieważ przedstawiciele nauk ścisłych nie poradzą sobie w najbardziej efektywny sposób z pracą kreatywną, nie korzystając z zasobów wiedzy i kompetencji humanistów. I oczywiście rzecz ma się podobnie także w drugą stronę. Próbując metodologicznie rozdzielić zakres kompetencji jednych i drugich, można powiedzieć (w znaczący sposób uproszczając zagadnienie), że humaniści są od wymyślania pomysłów, przedstawiciele nauk ścisłych zaś od ich wdrożenia w życie. I w zasadzie tylko ta symbioza kompetencji jest podstawą efektywnego działania przemysłu kreatywnego, dlatego tak wartościowi i potrzebni są w nim również humaniści²¹.

2. Polonistyka w odpowiedzi na potrzeby rynku pracy

Nasza kultura, pisze Damian Gajda, pielęgnuje wzorzec filologa-nieudacznika²². Na potwierdzenie swojej opinii przywołuje znaną wszystkim fanom filmu wypowiedź Adasia Miauczyńskiego z obrazu *Dzień świra*²³ oraz niezbyt pochlebny wizerunek studentek polonistyki z powieści Agnieszki Drotkiewicz *Paris London Dachau*²⁴. Zaraz potem zastrzega, że „nie każdy wydział/institut polonistyki w kraju to wylęgarnia nudzia-

²¹ M. Wszolek, *Co to jest przemysł kreatywny...*, dz. cyt.

²² D. Gajda, *Filologia polska: stereotyp swetra i grubych szkieł*, [online] <www.student.onet.pl/poradnik/filologia-polska-stereotyp-swetra-i-grubych-szkieł,3,3731658,special-art.html> [dostęp: 20.04.2016].

²³ „Nie, no to nie do wiary. Nie, to być nie może. Osiem lat podstawówki, cztery liceum. Potem pięć, bite, studiów, dyplom z wyróżnieniem, dwadzieścia lat praktyki, i oto mi płacą, jak by ktoś dał mi w mordę. [...] O, bracia poloniści, siostry polonistki, sto trzydzieścioro było nas na pierwszym roku. Myśleliśmy, że nogi Boga złapaliśmy, że oto nas przyjęto do szkoły poetów. [...] Szkoła poetów. Przez pięć lat stron tysiące, młodość w bibliotekach. A potem bida, bida i rozczarowanie! A potem beznadzieja i starość pariasa i wszechporażająca nas wszystkich pogarda, władzy od dyktatury, aż po demokrację, która nas, kałamarzy, ma za mniej niż zero. Dlaczego władza każdej maści ma mnie za nic? Czy czerwona, czy biała, jestem dla niej śmieciem [...]! Pod każdą władzą czuję się jak kundel! Czemu nie jestem chamem ze sztachetą w rękę? Ktoś by się ze mną liczył, gdybym rzucił cegłą! A przecież stanowimy sól ziemi. Tej ziemi! Mimo że nie jesteśmy prymitywną siłą, dyktaturami zawsze wstrząsają poeci! Wtedy nas potrzebują, zrozpaczone masy, które nie widzą dalej niż kawał kielbasy! Które nie widzą dalej... [...]”, Wikicytaty, *Dzień świra*, [online] <www.pl.wikiquote.org/wiki/Dzień%20świra> [dostęp: 20.04.2016].

²⁴ „Na konferencji referentki z polonistyki mają zwarzony podkład, zaniedbane włosy, które najlepiej by było obciąć na tyso i dać im odrosnąć, zamiast tego są pogofrowane gofrownicą z telezakupów, do tego te nieforemne żakiety (krój jej żakiety sugeruje ekscytujący seks) plus odblaskowe zielone bluzki z bazaru”, D. Gajda, *Filologia polska: stereotyp swetra i grubych szkieł...*, dz. cyt.

rzy i nudziarek, czy przyszłych bezrobotnych, dodajmy. Generalizowanie szkodzi”²⁵.

Jaką pracę zatem wykonują poloniści? Jak pokazują liczne wypowiedzi i analizy z rynku pracy takie wykształcenie daje wiele interesujących możliwości zatrudnienia:

Wydawnictwa, obsługa klienta, sekretariat, punkt foto, bank, biblioteka, agencje reklamowe, działy PR, marketing – na forach internetowych absolwenci polonistyki poza szkołami wymieniają wiele miejsc, w których pracują. Wielu wyjechało za granicę. Ci, którzy zostali i szukają pracy w Polsce, zwykle dorabiają, udzielając korepetycji. Inni doradzają glottodydaktykę – nauczanie polskiego cudzoziemców to coraz bardziej popularne wśród polonistów zajęcie²⁶.

W opinii absolwentów studiów polonistycznych dużym atutem tych studiów jest elastyczność, która ułatwia poruszanie się na rynku pracy:

To, że absolwenci filologii polskiej mogą znaleźć pracę wszędzie tam, gdzie istotne jest sprawne posługiwanie się słowem, jest jasne – mówi Joanna Kotzian, menedżer ds. marketingu i PR w firmie doradztwa personalnego HRK. – Czasem zdarza się, że w ofertach pracy, w wymogach pracodawcy pojawia się preferencja humanistycznego wykształcenia. Spora część absolwentów trafia oczywiście do szkół, ale bardzo wielu również do działów PR, do mediów, czy agencji reklamowych. Duże pole manewru otworzyło się przed nimi także w związku z dynamicznym rozwojem Internetu. Pracują też w branży wydawniczej. Trzeba jednak zaznaczyć, że aby mogli podjąć pracę, często niezbędne jest zdobycie dodatkowych kwalifikacji, konkretnych umiejętności i sprecyzowanie kierunku rozwoju zawodowego²⁷.

Można zaryzykować opinię, że obecne programy studiów umożliwiają studentom takie profilowanie kształcenia, dzięki czemu polonistyka staje się kierunkiem, który otwiera wiele perspektyw. Przyjrzyjmy się zatem ofercie trzech wybranych uczelni wyższych z Lublina (UMCS), Krakowa (UJ) i Gdańska (UG).

W stałej propozycji lubelskiej polonistyki mamy następujące kierunki:

1. Studia I stopnia: tradycyjna filologia polska (specjalności: redaktorsko-medialna, edytorska, teatrologiczna, logopedyczna, nauczycielska). Nowa oferta to: e-edytorstwo i techniki redakcyjne (specjalności: e-edytorstwo w nowych mediach oraz wydawnictwo²⁸). Absolwent takich studiów może

²⁵ Tamże.

²⁶ D. Karp, *Co robisz po... polonistyce?*, [online] <www.edulandia.pl/studia/1,118594,4539894.html> [dostęp: 20.04.2016].

²⁷ Tamże.

²⁸ E-edytorstwo w nowych mediach: absolwent specjalności ma dodatkowo wiedzę i umiejętności ogólne w zakresie kulturowych kontekstów funkcjonowania nowych mediów; procesów konwergencji w mediach cyfrowych; tworzenia e-podręczników i e-booków; redagowania i projektowania witryn internetowych oraz komunikatów audiowizualnych; przygotowania tekstów użytkowych przeznaczonych do rozpowszechnienia w cyberprzestrzeni; tworzenia

starać się o zatrudnienie w wydawnictwach, biurach redakcyjno-korektorskich, redakcjach czasopism, firmach specjalizujących się w obsłudze edytorskiej, instytucjach prowadzących działalność wydawniczą. Jest również przygotowany do pracy w różnych instytucjach funkcjonujących w sferze kultury (np. w bibliotekach, domach kultury, księgarniach). Posiada umiejętności gwarantujące możliwość dalszego kształcenia się (samokształcenia). Kolejny nowy kierunek to glottodydaktyka polonistyczna (specjalność nauczycielska – nauczanie języka polskiego jako obcego.) Absolwent będzie przygotowany do wykonywania zawodu nauczyciela języka polskiego jako obcego/drugiego. Będzie mógł prowadzić zajęcia w ramach projektów międzynarodowych na rzecz imigrantów i uchodźców politycznych, a także podjąć pracę w wydawnictwach, różnego rodzaju stowarzyszeniach i ośrodkach edukacyjnych, firmach polonijnych związanych z mediami, reklamą, promocją i komunikacją społeczną. Będzie także odpowiednio przygotowany do założenia własnej działalności edukacyjnej w kraju i za granicą.

2. Studia II stopnia to tradycyjna filologia polska ze specjalnościami do wyboru: medioznawczą, wydawniczą, teatrologiczno-filmoznawczą, logopedyczną, nauczycielską. Na uwagę zasługuje realizowany na Wydziale Humanistycznym UMCS Projekt *UMCS dla rynku pracy i gospodarki opartej na wiedzy*²⁹. W jego ramach zaproponowano studentom 16 nowych specjalności³⁰. Każda z nich wyposaża absolwenta w oczekiwane i poszukiwane na rynku pracy kompetencje. Specjalności te przygotowują do wykonywania pracy m.in.: redaktora stron internetowych, menedżera i animatora kultury, specjalisty w zakresie realizacji informacji i prezen-

edukacyjnych materiałów multimedialnych; zasad e-learningu. Wydawnictwo: absolwent specjalności ma dodatkowo wiedzę i umiejętności ogólne w zakresie: funkcjonowania wydawnictwa i firm pokrewnych; zarządzania dokumentami oraz informacją; projektowania i przygotowywania do druku publikacji zwartych i ciągłych; copywritingu; komunikacji interpersonalnej; PR i marketingu wydawniczego. Wymienione umiejętności pozwalają na samodzielne redagowanie: książek, czasopism, pism użytkowych. W szczególności służą: redagowaniu tekstów naukowych (w tym: sporządzania bibliografii i przypisów) i popularnonaukowych; przygotowaniu do rozpowszechnienia (i do różnych innych form rozpowszechniania) tekstów użytkowych; zgodnemu z zasadami edytorstwu tekstów literackich (od staropolskich do współczesnych).

²⁹ Współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, Priorytet IV, Poddziałanie 4.1.1 „Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni”.

³⁰ Dla studentów studiów I stopnia przygotowano następujące specjalności: Zarządzanie danymi w instytucjach i firmach; E-edytorstwo; Komunikacja urzędowa i biznesowa z modulem prawnym i ekonomicznym; Regionalistyka; Kultura przekazu i techniki audiowizualne; Cyberkultura; Języki specjalistyczne romańskie – francuski i hiszpański; Nowe technologie w społeczeństwie informacji i wiedzy (idee, narzędzia, usługi); Organizacja i funkcjonowanie turystyki w regionie. Studentom studiów II stopnia proponujemy następujące specjalności: Etnolingwistyka słowiańska; Zarządzanie w kulturze; Wielokulturowość w Polsce – tradycja i współczesność; Przygotowanie do zawodu tłumacza w zakresie tłumaczenia symultanicznego języka angielskiego i niemieckiego; Bałkanistyka; Przeszłość w mediach – mediatyzacja historii.

tacji audiowizualnej, specjalisty ds. e-learningu, specjalisty ds. reklamy (zwłaszcza internetowej), tłumacza symultanicznego. Absolwenci będą mogli znaleźć i znajdują pracę (bo pierwsi już znaleźli) w administracji różnego szczebla, fundacjach, branży turystycznej, edukacyjnej, mediach, przedsiębiorstwach i firmach. Wydaje się, że właśnie tego typu strategia dodatkowej oferty specjalnościowej, budowanej na bazie programu kierunkowego, jest skuteczną odpowiedzią na oczekiwania rynku pracy. Po zakończeniu realizacji projektu specjalności te zostaną (lub już zostały) włączone do stałej oferty edukacyjnej.

Jako przykład omówię szerzej specjalność komunikacja urzędowa i biznesowa adresowaną do studentów studiów I stopnia³¹. Celem podstawowym jest opanowanie wiedzy i umiejętności w zakresie komunikacji urzędowej i biznesowej (w formie ustnej oraz pisemnej); kształcenie w zakresie wiedzy prawnej oraz administracyjnej i ekonomicznej, niezbędnej przy wykonywaniu zadań pracownika nowoczesnej firmy, urzędów, biur, administracji, mediów, instytucji publicznych, przedsiębiorstw, organizacji, a także – niezbędnej przy podejmowaniu i prowadzeniu własnej działalności gospodarczej. Dążeniem jest również wykształcenie kompetentnej kadry, która sprosta wymaganiom współczesnych pracodawców oraz partnerów w biznesie w zakresie: komunikatywności, znajomości prawnych, administracyjnych i ekonomicznych aspektów współpracy. Istotnym celem jest także kształtowanie świadomości i kompetencji w zakresie efektywnej komunikacji, pragmatyki językowej i kultury języka.

Wydział Filologiczny UG w ramach studiów I stopnia na kierunku filologia polska proponuje studentom wybór spośród następujących specjalności: nauczycielska, edytorska, publicystyczno-dziennikarska, informacja i bazy danych dla biznesu, natomiast studia II stopnia w ofercie mają specjalności: nauczycielską, nauczanie języka polskiego jako obcego, edytorską, wiedzę o filmie, retoryczną (*public relations*), krytykę artystyczno-literacką. Na stronie internetowej filologii polskiej Wydziału Filologicznego UG czytamy:

Nasi absolwenci pracują m.in. jako dziennikarze, krytycy, nauczyciele, wydawcy, edytorzy, redaktorzy, operatorzy stron internetowych, menadżerowie placówek kulturalnych, bibliotekarze i naukowcy. Mają umiejętność interpretowania przeróżnych tekstów, szybkiego

³¹ Program nauczania obejmuje następujące przedmioty: Pragmatyka językowa; Komunikacja językowa; Autoprezentacja; Autoprezentacja i wystąpienia publiczne – projekty działań praktycznych; Wystąpienia publiczne; Sztuka dyskusji; Wstęp do prawoznawstwa; Prawo europejskie; Nauka o administracji i prawo administracyjne; Podstawy marketingu; Podstawy zarządzania; Kreowanie przedsiębiorczości; Finanse przedsiębiorstw; Komunikowanie w biznesie i negocjacje; Teksty urzędowe; Etykieta komunikacyjna; Kultura języka; Komunikacja interpersonalna.

docierania do informacji i syntetycznego ich przekazywania, a także są świetnymi pracownikami tam, gdzie potrzebna jest **kreatywność i praca z ludźmi** – mają bowiem zdolność do przyjmowania różnych punktów widzenia, do wielostronnego rozpatrywania problemów i w związku z tym skutecznej mediacji. Dzięki tego rodzaju umiejętnościom nawet ci, którzy decydują się na karierę korporacyjną, dobrze sobie radzą na rynku pracy³².

Wydział Polonistyki UJ również kształci nie tylko przyszłych nauczycieli języka polskiego. Studia I stopnia to możliwość wyboru następujących kierunków: język polski w komunikacji społecznej, specjalność komunikacja w praktyce społecznej³³; filologia polska, specjalność nauczycielska; filologia polska, specjalność antropologiczno-kulturowa³⁴; edytorstwo³⁵; wiedza o teatrze; kulturoznawstwo, specjalność teksty kultury³⁶; polonistyką-komparatystyką³⁷. Studia II stopnia to możliwość wyboru następujących

³² [online] <www.fil.ug.edu.pl//rekrutacja/studia/kierunki_studiow/20152016/filologia_polska-stacjonarne-i_stopnia> [dostęp:20.04.2016].

³³ Program studiów łączy innowacyjne kształcenie humanistyczne z zakresu wiedzy o kulturze, literaturze, języku i komunikacji międzyludzkiej z elementami wiedzy i umiejętności z obszaru nauk społecznych – głównie medioznawstwa, podstaw psychologii i socjologii. Absolwent kierunku przygotowany będzie do pracy w nowego rodzaju instytucjach życia publicznego, wymagających znajomości zagadnień z zakresu medioznawstwa, public relations, badań międzykulturowych, różnych poziomów komunikacji, a także sprawnego wykorzystania narzędzi skutecznej komunikacji – zarówno tradycyjnych, jak i nowomediálních. Ukończenie tego kierunku umożliwi podjęcie pracy w wielu różnych branżach i środowiskach – w życiu politycznym i społecznym, środowisku prawniczym, w edukacji i szeroko rozumianych mediach (negocjator, specjalista z zakresu public relations czy komunikacji międzykulturowej, dziennikarz); [online] <www.polonistyka.uj.edu.pl/kierunki-specjalnosci> [dostęp: 20.04.2016].

³⁴ Absolwenci dysponują pełnymi kompetencjami polonisty: znajomością historii i teorii literatury polskiej i powszechnej, wiedzą o języku i komunikacji. Dodatkowy zespół zajęć antropologiczno-kulturowych pozwala poszerzyć ten tradycyjny profil o wartościowe cechy: absolwenci są zorientowani w najnowszych tendencjach w humanistyce, swobodnie poruszają się w dyskursie nauk społecznych (podstawy antropologii, socjologii, etnologii, wiedzy o mediach), mają też szansę zbudować bogatą erudycję dotyczącą bieżących wydarzeń z dziedziny kultury – dzięki praktykom w najciekawszych placówkach Krakowa stają się często aktywnymi współtwórcami życia kulturalnego.

³⁵ Absolwent studiów jest przygotowany do pracy redaktora wydawnictwa, a wiedza o literaturze polskiej i języku pozwala mu wykonywać ten zawód z kompetencją opierającą się na ogólnej kulturze i erudycji. Zna podstawowe narzędzia stosowane w pracy wydawnictwa, w szczególności programy komputerowe. Potrafi samodzielnie przygotować publikację od etapu planowania, poprzez redakcję po przygotowanie projektu do druku.

³⁶ Kierunek oparty na innowacyjnej formule, która otwiera możliwości indywidualizacji studiów. Studenci obok kanonu kulturoznawczego wybierają spośród ponad 20 bloków tematycznych własne ścieżki edukacyjne, zgodne z ich zainteresowaniami. Po zakończeniu studiów można pracować jako: dziennikarz, specjalista PR, rzecznik prasowy, specjalista od wystąpień publicznych, copywriter, redaktor, twórca stron www, koordynator projektów kulturalnych, pracownik instytucji kultury.

³⁷ Absolwenci kierunku dobrze orientują się nie tylko w zagadnieniach związanych z literaturą polską, ale też z literaturami innych krajów, z innymi formami działalności kulturalnej (sztuki

kierunków: język polski w komunikacji społecznej, specjalność nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego³⁸; filologia polska, specjalność nauczycielska; filologia polska, specjalność antropologiczno-kulturowa; filologia polska, specjalność krytyka literacka³⁹; edytorstwo⁴⁰; kulturoznawstwo, specjalność teksty kultury⁴¹; polonistyka-komparatystyka; wiedza o teatrze, specjalności – performatyka przedstawień⁴², teatrologiczna⁴³.

plastyczne, film, muzyka), a także z innymi dziedzinami współczesnej humanistyki. Absolwenci są cenionymi pracownikami licznych organizacji i instytucji zajmujących się kulturą – organizacji pozarządowych, muzeów i innych instytucji kultury czy wydawnictw. Wielu komparatystów pracuje w mediach, a także w różnych sektorach usług, jak tłumaczenia czy turystyka.

³⁸ Absolwent jest polonistą, wyspecjalizowanym w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zna metody nauczania języków obcych oraz podstawy psychologiczne i dydaktyczne ich nauczania. Dysponuje szczegółową wiedzą na temat nauczania części systemu języka polskiego oraz sprawności językowych. Wiedzę tę umie zastosować w praktyce, co potwierdza ocena z praktyk pedagogicznych. Może nauczać języka polskiego cudzoziemców przebywających w Polsce, może też pracować za granicą. Potrafi w relacjach międzyludzkich wykorzystywać tzw. kompetencje społeczne, coraz istotniejsze na współczesnym rynku pracy; [online] <www.polonistyka.uj.edu.pl/kierunki-specjalnosci> [dostęp: 20.04.2016].

³⁹ Absolwenci uzyskują kwalifikacje do samodzielnego uprawiania krytyki literackiej, redagowania tekstów i podejmowania inicjatyw kulturalnych. Zdobywają także szczególnie cenione współcześnie kompetencje społeczne. Absolwenci mogą starać się o pracę w wydawnictwach, redakcjach czasopism, mediach audiowizualnych, instytucjach kulturalnych.

⁴⁰ Absolwent potrafi przygotować edycję naukową tekstu literackiego. W zależności od wybranego modułu specjalizacyjnego ma wiedzę i umiejętności praktyczne konieczne do kierowania instytucjami wydawniczymi lub prowadzenia własnej działalności w tym zakresie, albo wiedzę i umiejętności niezbędne do opracowywania publikacji elektronicznych. Absolwenci mogą szukać zatrudnienia w: wydawnictwach, instytutach naukowych prowadzących działalność wydawniczą, portalach internetowych, instytucjach kultury.

⁴¹ Absolwenci studiów kulturoznawczych są przygotowani do pracy w instytucjach kultury, wydawnictwach, mediach, redakcjach czasopism, a także w agencjach reklamowych i public relations. Studia na tym kierunku są ponadto doskonałym sposobem pogłębiania wiedzy dla osób o szerokim spektrum zainteresowań powiązanych z kulturą, planujących pracę i dalszą specjalizację jako twórcy kultury lub jako dziennikarze.

⁴² Absolwent specjalności będzie miał dobrą orientację w zakresie współczesnych propozycji artystycznych i koncepcji teoretycznych, przy jednoczesnej umiejętności rozwijania samodzielnego myślenia krytycznego i zastosowania wiedzy o teatrze do refleksji nad rzeczywistością kulturową i społeczną. Dzięki zdobytej wiedzy o mechanizmach kulturowych i ich uwarunkowaniach, absolwentów specjalności performatycznej powinna cechować zdolność do sprawnego poruszania się w różnorodnych kontekstach kulturowych, w tym do dokonywania przekładu międzykulturowego. W efekcie mają to być ludzie przygotowani do podjęcia pracy w zawodach wymagających dobrej orientacji w problematyce kultury współczesnej i umiejętności niestandardowego, innowacyjnego myślenia (wszelkiego rodzaju instytucje kultury, publicystyka kulturalna, organizacja życia kulturalnego), w tym szczególnie w poszerzającej się dziedzinie działań lokujących się na pograniczu sztuki i życia społecznego.

⁴³ Absolwent wynosi ze studiów umiejętność problematyzowania zjawisk teatru, rozumienia ich i pisanie o nich. Jest zaproszony do włączenia się w życie kulturalne poprzez intelektualną aktywność: recenzencką, badawczą (wyjazdy naukowe, konferencje) oraz poprzez warsztaty

Tak zbudowana oferta kształcenia ma na celu, „by wszechstronnie rozwijać umysłowość studenta i jego wrażliwość na rozmaite aspekty życia społecznego”⁴⁴.

Zakończenie

Analiza oferty edukacyjnej wybranych polonistyk⁴⁵ w kraju wskazuje wyraźnie, że nie pozostają one „głuche” na wyzwania współczesności. Większość z propozycji nowych kierunków/specjalności uwzględnia w programach kształcenie istotnych na rynku pracy kompetencji miękkich. W połączeniu z solidną wiedzą i umiejętnościami typowo polonistycznymi dają swoim absolwentom spore szanse na odnalezienie się na rynku pracy. Zatem polonista to nie tylko nauczyciel,

pokazujący syntezę sztuk, uczący umiejętności dialogu pomiędzy różnymi dyscyplinami humanistyki i nauk przyrodniczych, uwalniający młodych ludzi od przesądów i uprzedzeń ideologicznych, kształtujący świadomość narodową, europejską i uniwersalną swoich uczniów, ułatwiający rozumienie tradycji kulturalnej, zarówno najbliższej, regionalnej, jak i powszechnej⁴⁶,

ale także pracownik wydawnictw, mediów, instytucji kultury, urzędów, firm, organizacji pozarządowych, animator życia kulturalnego i społecznego, wreszcie człowiek bardzo elastyczny, posiadający umiejętność uczenia się i dopasowania do potrzeb rynku pracy.

Bibliografia

- Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce, [online] <www.bkl.parp.gov.pl/raporty> [dostęp: 20.04.2016].
- Eksperci o szansach humanistów na rynku pracy*, [online] <www.edulandia.pl/studia/1,134148,15683419,Eksperci_o_szansach_humanistow_na_ryнку_pracy.html> [dostęp: 19.04.2016].
- Eksperci: rola sektorów kreatywnych polskiej gospodarki będzie rosła*, [online] <www.finance.wp.pl/kat,1034079,title,Eksperci-rola-sektorow-kreatywnych-polskiej-gospodarki-będzie-rosła,wid,13217268,wiadomosc.html?ticaid=116de7> [dostęp: 20.04.2016].

i inicjatywy artystyczne (warsztaty pracy artystycznej w teatrze). Wszystkie te formy przygotowują absolwenta do znalezienia swojego miejsca w ośrodkach teatralnych, prasie i instytucjach kultury.

⁴⁴ *Zawód: polonista*, portal www.perspektywy.pl, [online] <www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=356&Itemid=0> [dostęp: 20.04.2016].

⁴⁵ Wybiórcza i bardzo skrócona, ze względu na ograniczenia publikacyjne tekstu.

⁴⁶ *Zawód: polonista*, portal www.perspektywy.pl, dz. cyt.

- Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK), Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2009, [online] <www.ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/broch_pl.pdf> [dostęp: 16.04.2016].
- Gajda D., *Filologia polska: stereotyp swetra i grubych szkieł*, [online] <www.student.onet.pl/poradnik/filologia-polska-stereotyp-swetra-i-grubych-szkieł,3,3731658,special-art.html>, [dostęp: 20.04.2016].
- The Heart of the Matter. The Humanities and Social Sciences for a Vibrant, Competitive, and Secure Nation*, [online] <www.humanitiescommission.org/> [dostęp: 25.04.2015].
- Humanista XXI wieku. Z prof. Andrzejem Szahajem, dziekanem Wydziału Humanistycznego rozmawia Winicjusz Schulz*, [online] <www.glos.umk.pl/2013/11/humanista/> [dostęp: 20.04.2016].
- Humanisci chcą zmian w systemie nauki i szkolnictwa*, Serwis Nauka w Polsce, [online] <www.naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news,399236,humanisci-chca-zmian-w-systemie-nauki-i-szkolnictwa.html> [dostęp: 20.04.2016].
- Humanisci muszą wyjść ze skansenu*, [online] <www.rp.pl/artykul/1089269-Kudrycka--Humanisci-musza-wyjsc-ze-skansenu.html#ap-1> [dostęp: 20.04.2016].
- Karp D., *Co robisz po... polonistyce?*, [online] <www.edulandia.pl/studia/1,118594,4539894.html> [dostęp: 20.04.2016].
- Kocór M., Strzebońska A., Dawid-Sawicka M., *Rynek pracy widziany oczami pracodawców*, Warszawa 2015, [online] <www.uj.edu.pl/documents/102715934/546e8b8c-5922-49f3-b15f-b1c4cdae1197> [dostęp: 25.05.2016].
- Lepczyński K., *Ameryka tęskni za humanistami?*, [online] <www.wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/1,114871,14370834,Ameryka_teskni_za_humanistami__Nic_dziwnego__Produkujemy.html#opinions> [dostęp: 20.04.2016].
- Lewandowski P., Ponichter M., *Przemysły kreatywne a polska gospodarka*, „Znak” 2011, nr 673, [online] <www miesiecznik.znak.com.pl/2759/2/przemysly-kreatywne-a-polska-gospodarka> [dostęp: 20.04.2016].
- Ociepka B., *Komunikowanie międzynarodowe*, Warszawa 2002.
- Program Nowa Szkoła. Projektowanie. Materiały dla rad pedagogicznych*, Warszawa 1999.
- Raport kończący cykl badań w ramach projektu BKL (2010–2015)*, [online] <<https://bkl.parp.gov.pl/publikacje-142-artykul.html>> [dostęp: 19.05.2016].
- Sektor kreatywny szansą polskiej gospodarki*, [online] <www.egospodarka.pl/68081,Sektor-kreatywny-szansa-polskiej-gospodarki,1,39,1.html> [dostęp: 20.04.2016].
- Szołtysek A., *Język a przestrzeń kulturowa*, Katowice 1985.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1996.
- Wojewódzki T., *Komunikacja wiedzy: efektywność i problemowa relewancja*, w: *Współczesne oblicza komunikacji i informacji. Problemy, badania, hipotezy*, red. E. Głowacka, M. Kowalska, P. Krysiński, Toruń 2014, s. 421–436.
- Wszolek M., *Co to jest przemysł kreatywny i dlaczego potrzebuje humanistów?*, [online] <www.edulandia.pl/studia/1,134148,14577266,Co_to_jest_przemysl_kreatywny_i_dlaczego_potrzebuje.html> [dostęp: 20.04.2016].
- Zalety humanistów na rynku pracy*, [online] <<http://malopolska.do-celu.eu/magazyn/sierpien-2010/zalety-humanistow-na-ryнку-pracy.html>> [dostęp: 25.04.2015].
- Zawód: polonista*, portal www.perspektywy.pl, [online] <www.perspektywy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=356&Itemid=0> [dostęp: 20.04.2016].
- Żuchowska W., *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Polszczyzna” 1999, nr 1.
- Wikycytaty,*Dzieńświra*, [online] <www.pl.wikiquote.org/wiki/Dzieńświra> [dostęp: 20.04.2016].

Polonist – not only a Teacher

Summary

Humanistic skills are the base of operations in many areas of science and life. Many experts give an opinion that humanists have a better chance in the labour market, because thanks to the universal education they can work in many professions of a general nature. Polish studies can educate not only, as is commonly associated future teachers, but also prepare to perform many other interesting and necessary professions in the labour market. The article presents different possibilities for innovative and market-oriented education in Polish studies.

Pragmatyka i atrakcyjność. Studia polonistyczne na rozdrożu

Wstęp

Zaakcentowane w tytule dwa pojęcia „pragmatyka” i „atrakcyjność” mogłyby stanowić tytuł obszernej książki o zmianach w dydaktyce uniwersyteckiej ostatniej dekady, a nie tylko w sposób metaforyczny zapowiadać krótki artykuł. Zacznę jednak od przeszłości, by precyzyjniej sformułować wnioski. Uważam bowiem, że diagnozowanie kondycji polonistyki uniwersyteckiej w trybie aktualności bez należytej analizy zjawisk podobnych lub tożsamyh z przeszłości, sięgającej XIX wieku, jest niekiedy mylące. Odbywające się od 1884 roku tak zwane zjazdy historyków literatury, pod patronatem wybitnych pisarzy (Kochanowskiego, Reja, Słowackiego, Skargi, Szymonowicza, Krasickiego), dotyczyły przede wszystkim problemów naukowych, a tylko pośrednio odnosiły się do dydaktyki uniwersyteckiej i szkolnej. Niemniej jednak zagadnienia z dyskusji historyków literatury, językoznawców, folklorystów uzmysławiają, że zmiany w paradygmacie nauki o literaturze i nauki o języku dokonywały się co pewien czas także i w dalekiej przeszłości. Ich ślad odzwierciedlały seminaria prowadzone w różnych ośrodkach akademickich na terenie Polski.

Pierwszy Zjazd polonistyczny im. Jana Kochanowskiego odbył się 28–30 maja 1884 w Krakowie. Poza nielicznymi językoznawcami (K. Morawski), uczestnikami byli historycy literatury UJ i zarazem członkowie Akademii Umiejętności (M. Bobrzyński, K. Estreicher, S. Tarnowski), ponadto uczeni ze Lwowa (A. Małecki, R. Pilat), Warszawy (B. Chlebowski, P. Chmielowski) i Poznania (K. Jarochoński). Zjazd, którego patronowi poświęcono tom *W trzechsetną rocznicę Jana Kochanowskiego* (1884), wpłynął na unaukowanie i usamodzielnienie polonistyki. Zainicjowano nowe badania historycznoliterackie, folklorystyczne, tekstologiczne, podjęto prace dokumentacyjne i edytorskie¹.

¹ J.S. Ossowski, *Plejady polonistów*, „Konspekt” 2004, nr 20, [online] <www.up.krakow.pl/konspekt/20/ossow20.html> [dostęp: 25.04.2016].

Spór o naukowość historii literatury, o sposób badania tekstu, przydatność tej czy innej metodologii rzutowały na uniwersytecką (i nie tylko) dydaktykę. To jedno z ważniejszych, moim zdaniem, źródeł dokonujących się dawniej i dziś zmian w rodzimym literaturoznawstwie i językoznawstwie. Na początku XXI wieku hasło „polonistyka w przebudowie” nie tylko sygnowało ważne naukowe wydarzenie, ale również charakteryzowało w pewnym stopniu kierunek przekształceń w humanistyce². Ponad dziesięć lat temu wskazywano na ekspansję badań kulturowych i antropologicznych w uniwersyteckiej polonistyce, co wywoływało pewien rodzaj metodologicznego „zmącenia” czy nawet rozproszenia. Być może obecnie wyraz „pragmatyka” może być hasłem, które symbolicznie opisuje kierunek zmian w humanistyce.

1. Pragmatyka

Dzisiaj sprawa zmiany, sygnowanej pojęciem kryzysu, ma także swoje źródło w przekształceniach w zakresie badań literackich i językowych. Sądę jednak, że główna jej siła ulokowała się poza środowiskiem uniwersyteckim i poza obszarem, nad którym mamy kontrolę. Twierdzę, że polski uniwersytet bezpośrednio poddany został ciśnieniu rzeczywistości. Dobrze to i źle. Dobrze o tyle, że uniwersytet jako pierwsza (ze względu na rolę) w rozwiniętym społeczeństwie instytucja odpowiedzialna za rozwój kulturowy, społeczny i gospodarczy został w Polsce postawiony wobec określonych wyzwań współczesności, nie wyłączając kierunków humanistycznych. Ale zarazem dostrzegam w tym nagłym zjawisku procesy negatywne, które dość dobrze nakreślił Jan Hartman w szkicu o wymownym tytule *Profesor doktor zdegradowany. Psucie profesury*:

Spoleczna i polityczna rola uniwersytetów zupełnie się zmieniła. W mniejszym stopniu są dziś one ostoją elit, a coraz bardziej stają się urzędami wydającymi dyplomy i uprawnienia zawodowe oraz przechowalnią dla mas młodzieży odsuwającej o parę lat zderzenie z życiem. Społeczna rola studiów, która w pierwszym rzędzie polega na definiowaniu statusu młodych niepracujących dorosłych, wpływa na treść i jakość kursów akademickich. Uczelnie najczęściej całkowicie ulegają naporowi niechętniej i niezdolnej do nauki masy, dopasowując realne wymagania do możliwości i motywacji osób o poziomie umysłowym i etycznym nieco poniżej przeciętnej³.

² *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 22–25 września 2004*, t. 1–2, red. M. Czermińska i zespół, Kraków 2005.

³ Najlepszym tego świadectwem jest symptomatyczny artykuł Jana Hartmana *Psucie profesury*, „Polityka” 2015, nr 17, s. 21. Z nieco innej perspektywy na uniwersytet jako instytucję kulturotwórczą spojrzal Oskar Szwabowski w książce *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa 2014.

Nie byliśmy do zmiany przygotowani. Regulacje prawne wyposażają nas co prawda w narzędzia, ale nie pomagają radzić sobie z podstawowym problemem, który nazwę kulturą studiowania.

Czym jest kultura studiowania? Najprościej rzecz ujmując, aprobowanym przez młodzież habitusem, wypracowywanym w sporze między pragmatyczną koniecznością a pragnieniem realizowania własnych zamierzeń. Rzeczywistość rynkowa, choćby w rodzimym wydaniu, narzuca pewien sposób myślenia o dokonywanych wyborach w zakresie edukacji: gimnazjalnej, ponadgimnazjalnej, a przede wszystkim uniwersyteckiej.

Powszechna dostępność różnych form studiowania i względna łatwość zdobywania wykształcenia wyższego w Polsce, nie wyłączając studiów doktoranckich, sprawę komplikuje. Nie łączy się już z tym prestiż i awans społeczny. Wykształcenie wyższe i dodatkowe umiejętności bywają wstydliwie ukrywanym „kłopotem”. Wina leży po stronie miernie rozwiniętej gospodarki, wciąż jeszcze stroniącej od innowacyjności. To, co sprzyja adeptowi studiów, to jedynie szeroka oferta edukacji uniwersyteckiej, a w zasadzie akademickich kursów, które ze studiowaniem – w dosłownym, tradycyjnym tego słowa rozumieniu – niewiele mają wspólnego; poza tym pojawia się wiele trudności, które można sprowadzić do banalnego pytania o koszt studiów. Mówiąc o koszcie, nie mam na myśli jedynie niezbędnych środków finansowych do tego, by się kształcić. Wybór kierunku studiów i obranie danego ośrodka uniwersyteckiego mają swoje konsekwencje, które spodziewamy się odczuć w przyszłości. Los absolwenta, a więc jego umiejętność znalezienia się w rynkowej rzeczywistości, zdolność do podejmowania racjonalnych decyzji zawodowych i gotowość do ryzyka są owym kosztem. Wiadomo, tu o błąd i pomyłkę bardzo łatwo. Licencjat i magisterium, poza wyjątkami, w zasadzie niczego nie rozstrzygają, a jedynie komplikują, zwiększając koszty.

Pragmatyka postępowania, wszczepiana młodym ludziom od szkoły podstawowej, jest wzorem zachowania na tyle powszechnym, że nie warto dyskutować o odstępstwach. W tej sytuacji kierunki humanistyczne, na których kanwie za naszym przyzwoleniem zbudowano osobliwą narrację niepraktyczności, znajdują się na pozycji dość trudnej, wymagającej wielu zabiegów „marketingowych”, by znaleźli się kandydaci do ich studiowania. W wypadku specjalności filologia polska, w ramach której kształcenie oparte jest na trudzie czytania i analizowania tekstu, sprawa przedstawia się jako skomplikowana w dwójnasób. Po pierwsze dlatego, że czytanie jako pewna intelektualna postawa powoli zmierzcha, po drugie, kultura rodzima – w tym przede wszystkim literatura – jako obiekt zainteresowania nastolatków, poddanych treningowi testowemu w ramach edukacji niższej, lokuje się nisko. Co ciekawe, spośród filologii, poza cieszącą się wciąż względnie dużym zainteresowaniem anglistyką, na szczególną adorację (bo tak należy nazwać ten rodzaj stosunku studentów do przedmiotu swojego wyboru)

młodzieży akademickiej zasługują języki i literatury śródziemnomorskie, tu przede wszystkim włoska i hiszpańska. Odrębnym przypadkiem jest japonistyka, przyciągająca na Wydział Filologiczny UMK w Toruniu najzdolniejszą młodzież, która pod względem wyników maturalnych dorównuje przyszłym studentom kierunków medycznych. Nie dziwi mnie więc fakt, że z roku na rok coraz mniej zdolna filologicznie młodzież decyduje się wybrać polonistykę.

Przy okazji mówienia o pragmatyce, warto odwrócić perspektywę i zapytać, dlaczego tak niewielu interesuje większa niż przeciętna znajomość języka, który w tym kraju decyduje – mniej lub bardziej, ale jednak decyduje – o zawodowym powodzeniu? Dlaczego młodzi ludzie nie dostrzegają potrzeby i konieczności zgłębiania rodzimego języka, by lepiej nim operować niż przeciętny Polak? Nie jest tajemnicą, że w krajach gospodarczo bardziej zaawansowanych niż Polska udział usług – opartych w znacznym stopniu na umiejętnościach komunikacyjnych – jest duży i sięga blisko 80%. Pozostałe działy gospodarki to przemysł, rolnictwo i budownictwo:

W świetle porównań międzynarodowych, wśród państw wysoko rozwiniętych, potwierdza się dominująca rola usług w gospodarce. W krajach UE, Stanach Zjednoczonych oraz Japonii, czyli w krajach należących do czołówki gospodarczej świata, w sektorze usług wytwarza się nawet 2/3 wartości dodanej (najogólniej – wartości dochodu narodowego liczonej bez dodatków pośrednich). Sektor ten charakteryzuje się też podobnym udziałem w ogólnym zatrudnieniu⁴.

Mimo strukturalnych opóźnień w rozwoju gospodarki Polski w ciągu ostatnich dwudziestu lat udział usług w pomnażaniu dochodu narodowego wzrósł z 50% do ponad 60%. Ten fakt jest świadectwem funkcjonowania w Polsce gospodarki opartej właśnie na wiedzy, a więc wymagającej nie tylko działań innowacyjnych, ale również dobrych umiejętności komunikacyjnych, umiejętności zarządzania treścią. Ponad połowa zatrudnionych w Polsce osób działa w szerokim obszarze usług⁵. Dlaczego w sytuacji, w której wciąż powiększająca się część dochodu narodowego brutto uzyskiwana jest przez działalność gospodarczą opartą na usługach, wykorzystujących w różnym stopniu i zakresie umiejętności językowe, tak niewielki jest odsetek studentów kierunku filologia polska? Oczywiście, nie ma prostych odpowiedzi na postawione pytania, ale trzeba wskazać przyczyny naszkicowanego stanu rzeczy.

⁴ E. Czerwińska, *Usługi w gospodarce polskiej*, Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz. Informacja nr 991, październik 2003 [wersja elektroniczna]. Zob. też: A. Wróbel, *Rola sektora usług w rozwoju społeczno-gospodarczym i kształtowaniu gospodarki opartej na wiedzy w Polsce*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2014, nr 37.

⁵ A. Wróbel, dz. cyt., s. 308.

1. Dominacja kultury anglosaskiej w przestrzeni wirtualnej, bardzo bliskiej nastolatkowi. To język angielski staje się podstawą czy bazą rozumienia mechanizmów świata. Jako przyczynę wskazać można globalizację, która upodobała sobie jako język komunikacji język angielski, ale nie francuski (mimo że jesteśmy członkiem UE) czy niemiecki, choć gospodarka naszych zachodnich sąsiadów od lat jest w najlepszej kondycji.
2. Wciąż dominujący tradycyjny model edukacji polonistycznej na poziomie uniwersyteckim: historia literatury, teoria literatury, liczne przedmioty językoznawcze, które nie są równoważone przez przedmioty praktyczne spod znaku *creative writing*, *copywriting*. Polonistyka uniwersytecka została sprowadzona do metadyscypliny (mówi się, jak powinno się mówić o tekstach), a nie do umiejętności tworzenia tekstów w znaczeniu retorycznej *techné* (mówienia, pisania). Tę funkcję próbowały z miernym skutkiem przejąć studia podyplomowe artystyczno-literackie.
3. Słabo zarysowany jest profil badań w zakresie praktyki tekstu, chociaż refleksja nad tekstem użytkowym i tak zwaną literaturą stosowaną sięga lat 30. XX wieku. Tu należy wymienić przede wszystkim dwie pionierskie prace Stefanii Skwarczyńskiej: *Teoria listu* (Lwów 1937), *Literatura stosowana* („Pamiętnik Literacki” 1932). Nie można budować profilu praktycznego uniwersyteckiej polonistyki bez zaplecza teoretycznego, które – co ciekawe – sięga w Polsce tradycji retorycznej. W XIX wieku pisano liczne podręczniki stylistyki praktycznej, w których ćwiczenia i wskazówki praktyczne poprzedzone były solidną wiedzą filologiczną (J. Rymarkiewicz, *Nauka prozy, czyli stylistyka*, Poznań 1863; K. Mecherzyński, *Stylistyka, czyli nauka obejmująca prawałta dobrego pisania do użytku młodzieży szkolnej*, Kraków 1870; P. Chmielowski, *Stylistyka polska wraz z nauką kompozycji pisarskiej*, Warszawa 1903; L. Komornicki, *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach*, Warszawa 1910)⁶. Dzisiaj potrzebne są prace opisujące zjawiska tekstowe w nowych mediach, czym zajmują się na razie głównie politolodzy i medioznawcy.

2. Atrakcyjność

Chcąc przekonująco mówić o atrakcyjności filologii polskiej, muszę odwołać się do własnego przykładu. W 2011 roku powstał pomysł stworzenia specjalizacji na drugim stopniu polonistyki. Wiedziałem, że program powinien mieć charakter praktyczny, zbliżony zestawem przedmiotów do

⁶ M. Wróblewski, *Proza niéfikcjonalna w edukacji polonistycznej ucznia szkoły średniej (1855–1939)*, Toruń 2003.

studiów podyplomowych artystyczno-literackich (ze względu na administracyjne obostrzenia na UMK nie udało się ich uruchomić przy liczbie poniżej 20 osób). Ponadto, należało otworzyć się na współpracę z podmiotami zewnętrznymi, a dokładniej z firmami z branży reklamowo-copywriterskiej, których pracownicy to zazwyczaj absolwenci kierunków filologicznych, w tym przede wszystkim polonistyki. Nie lada wyzwaniem okazał się dobór przedmiotów, które do tej pory w tradycji uniwersyteckiej w Polsce raczej nie były obecne na kierunku filologia polska. Mimo to w dość zachowawczym i zorientowanym na tradycyjną dydaktykę uniwersytecką Wydziale Filologicznym UMK w Toruniu w czerwcu 2012 roku powołano specjalizację copywriterską (twórczego pisania i komunikacji kreatywnej) z następującym programem:

Semestr I

Antropologia literatury, wykład. Zadaniem wykładu jest usystematyzowanie wiedzy w zakresie wybranych zagadnień z antropologii literatury: pojęcie literatury w kontekście przemian kulturowych, utwór literacki jako zapis doświadczeń człowieka. Jednocześnie celem wykładu byłoby ukazanie dynamiki zmian zachodzących we współczesnej kulturze i wskazania literatury jako jednego ze źródeł wiedzy o gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości.

Kreatywność i innowacyjność, warsztaty. Celem zajęć jest zaznajomienie studentów z warunkami niezbędnymi do zaistnienia procesu kreatywnego i innowacyjnego myślenia, zapoznanie ich z sześcioma etapami generowania pomysłów oraz z kilkunastoma podstawowymi technikami wykorzystywanymi w procesach kreatywnych i innowacyjnych, m.in. analiza SWOT, model IDEAL, analiza morfologiczna, „Why method”, metoda „Sześciu uczciwych sług”, dyskusja Philips 66. Zadaniem zajęć jest nauczenie studentów stosowania tych technik i metod w pracy zawodowej.

Nowe media, konwersatorium. Celem konwersatorium jest przekazanie wiedzy w zakresie historii mediów – czasopisma, radio, telewizji, Internetu – i ich funkcjonowania we współczesnym świecie, a ponadto: rozwijanie umiejętności krytycznej oceny przekazów kształtowanych przez poszczególne media. Tu dodatkowo wskazywano by na konieczność świadomego odbioru poszczególnych mediów, jak również czynników wpływających na percepcję informacji i kształtowania obrazu świata w umyśle odbiorcy.

Copywriting, konwersatorium. Celem zajęć jest przekazywanie wiedzy w zakresie copywritingu, form i technik opracowywania strategii reklamowej i promocyjnej w przestrzeni publicznej, w Internecie; a ponadto kształcenie umiejętności dostosowywania działań o charakterze marketingowym do struktury docelowej grupy odbiorców danego produktu, usługi; kształcenie umiejętności w zakresie SEO copywritingu.

Semestr II

Psychologia w marketingu, wykład. Celem wykładu jest zapoznanie studentów z podstawowymi problemami związanymi z reakcjami psychicznymi, jakie towarzyszą człowiekowi w świecie marketingu: chodzi tu zarówno o nadawców komunikatów, sprzedawców, reklamodawców, usługodawców, jak i odbiorców, konsumentów, nabywców. W założeniach studenci winni w czasie wykładu poznać metody i mechanizmy oddziaływania werbalnego i pozawerbalnego na odbiorcę, metody manipulacji i nieuczciwego wywierania wpływu, motywacje i czynniki wpływające na decyzje konsumenckie.

Język i jego zastosowanie w kulturze medialnej, wykład. Celem wykładu jest zapoznanie studentów z pragmatyką wykorzystania języka jako narzędzia oddziaływania na odbiorcę w kulturze medialnej. Studenci powinni zostać wyczuleni na chwyt retoryczny i perswazyjne, jakie są stosowane w kulturze medialnej, na niuanse i odcienie poszczególnych części kodu językowego, na poszczególne strategie komunikacyjne (np. implikacje, presupozycje, prawo cytatu).

Analiza i krytyczna ocena tekstów medialnych, konwersatorium. Celem konwersatorium jest wykształcenie umiejętności krytycznej oceny tekstów o charakterze użytkowym, ich poprawności oraz fortunności na poziomie językowo-stylistycznym, kompozycyjnym i inwencyjnym.

Komunikacja interpersonalna, konwersatorium. Celem konwersatorium jest przekazanie wiedzy i kształcenie umiejętności w zakresie sposobów prowadzenia skutecznej komunikacji interpersonalnej z uwzględnieniem zakładanych celów, okoliczności, a także warunków kulturowych i czynników wpływających na jej poprawność. Zajęcia są prowadzone z uwzględnieniem nie tylko przekazu werbalnego, ale także proksemiki, hapatyki i mowy ciała.

Semestr III

Twórcze pisanie, warsztaty. Celem zajęć jest kształcenie umiejętności tworzenia form o funkcji użytkowej, ze szczególnym uwzględnieniem ich poziomu językowo-stylistycznego i kompozycyjnego, a ponadto kształcenie sprawności wykorzystywania wybranych elementów kultury (symbol, motyw) dla celów utylitarnych.

Reklama, warsztaty. Zajęcia służą zapoznaniu studentów ze sposobami opracowywania i tworzenia reklam w zależności od medium i grupy docelowej, do której trafić ma dany przekaz. Reklama obejmuje blok zagadnień kluczowych dla umiejętnego i skutecznego tworzenia tekstów reklamowych – od haseł, poprzez scenariusze spotów radiowych i telewizyjnych, aż po teksty na strony WWW.

Multimedia i grafika, warsztaty. Głównym celem zajęć jest zapoznanie studentów z procesem tworzenia kreatywnych koncepcji reklamowych oraz

ich wizualizowania, tak by mogli oni w przyszłości w sposób swobodny komunikować się z działami graficznymi na temat realizowanych projektów. Studenci zdobędą wiedzę na temat pracy w stosownych programach i przy pomocy adekwatnych narzędzi (Adobe Photoshop, Flash, CorelDRAW, XHTML, CSS).

Punktem wyjścia do stworzenia specjalizacji copywriterskiej na filologii polskiej (stopień 2) była idea programu polonistycznego o profilu praktycznym, mająca swoje źródła w artystyczno-literackich studiach podyplomowych i w wygasłej, ze względu na małe zainteresowanie, specjalizacji krytycznoliterackiej. Treści programowe nie gwarantowały tego, że specjalizacja zyska zainteresowanie wśród studentów filologii polskiej drugiego stopnia, mających do wyboru kilka innych specjalizacji: filmoznawczą, folklorystyczną, teatrologiczną, edytorską, dziennikarską i juryslingwistyczną. Kluczem, co należy mocno podkreślić, była właściwa nazwa: powinna być ona precyzyjnie komunikować naszym studentom zawartość programową, akcentować wymiar praktyczny specjalizacji, jej przydatność i względną atrakcyjność na rynku pracy. Wybór padł na copywriting.

Zakończenie

Napór rzeczywistości na uniwersytet jako instytucję społecznie, kulturowo i politycznie ważną wywołuje pewien rodzaj konfuzji. Wiedza bezinteresowna, której strażnikiem był klerk⁷, z powodów tu opisanych powoli zmierzcha; klerk w scenerii „starych dekoracji” ubiera się w uniform eksperta i, początkowo z obrzydzeniem, a potem z coraz większą wprawą sprzedaje swoje usługi. Powoli zapomina o rewelatorskich ideach, posłannictwie, sprawiedliwości i prawdzie, mając przed sobą „poważniejsze” zadanie: dać mniej lub bardziej sprawdzoną receptę na określone dolegliwości chwili – bezrobocie i bezproduktywność.

Bibliografia

- Benda J., *Zdrada klerków*, tłum. M.J. Mosakowski, Warszawa 2014.
Czerwińska E., *Usługi w gospodarce polskiej*. Kancelaria Sejmu. Biuro Studiów i Ekspertyz. Informacja nr 991, październik 2003 [PDF].
Hartman J., *Psucie profesury*, „Polityka” 2015, nr 17.
Ossowski J.S., *Plejady polonistów*, „Konspekt” 2004, nr 20, [online] <www.up.krakow.pl/konspekt/20/ossow20.html> [dostęp: 25.04.2016].

⁷ Wspominając kulturowo nośną postać klerka, odwołuję się do książki Juliana Bendy *Zdrada klerków* (tł. M.J. Mosakowski, Warszawa 2014).

- Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja. Zjazd Polonistów, Kraków, 22–25 września 2004, t. 1–2, red. M. Czermińska i zespół, Kraków 2005.*
- Szwabowski O., *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Warszawa 2014.
- Wróbel A., *Rola sektora usług w rozwoju społeczno-gospodarczym i kształtowaniu gospodarki opartej na wiedzy w Polsce*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2014, nr 37.
- Wróblewski M., *Proza niefikcyjna w edukacji polonistycznej ucznia szkoły średniej (1855–1939)*, Toruń 2003.

A Pragmatic and Enticement. Polish Studies at a Crossroads

Summary

The essay presents different changes on the Polish studies at university over the last decade. The practical character of Polish studies also is not a completely new phenomenon, because it appeared in the interwar period. Nowadays changes in the humanities connect with culture and economic situation in the world. Number of humanities courses at Polish university create some special educational space for other subjects, non-humanities, e.g. business, financial. One of example this development is practical course in Polish study (second cycle) at the Nicolaus Copernicus University in Torun.

Polonista wobec wyzwań współczesności. Tekstowość i komunikacja

1. Pytania o współczesność

Jednym z czynników wpływających na dyskurs nad współczesną polonistyką jako kierunkiem studiów i przedmiotem nauczania są zmiany kulturowo-cywilizacyjne wynikające z niespotykanego dotąd dynamicznego rozwoju technologicznego. Co badać, czego uczyć, w jaki sposób to robić? W kontekście wspomnianych zmian odpowiedź na te – nie nowe przecież – pytania nabiera szczególnego znaczenia. Czy polonista pracujący jako nauczyciel akademicki to wciąż i jedynie badacz tradycji i teoretycznych sposobów funkcjonowania dzieł literackich, a także zmian w obrębie stosowanego przez użytkowników języka w wypowiedziach mówionych i pisanych przekazujący zdobyte w tych oglądach wiadomości? Czy polonista pracujący jako nauczyciel w szkole to wciąż i jedynie strażnik kulturowej ciągłości, kanonu literackiego i czystości języka, medium relacjonujące – czy to w porządku chronologicznym, czy jakimkolwiek innym – o tym, co zostało napisane w kilku ostatnich tysiącletniach?

Wyniki empirycznych badań edukacyjnych są bezwzględne. Zaczniemy od szkoły – tylko 14% populacji współczesnych gimnazjalistów sięga po lektury szkolne (ponad połowa uczniów otwarcie przyznaje się, że nie czyta żadnych książek). Ci, którzy czytają, czynią to nie ze względu na wzmożone wysiłki nauczyciela – czynnikiem inicjującym jest kapitał kulturowy wynoszony z domu. Praca na lekcji nie polega na stosowaniu różnych zabiegów analityczno-interpretacyjnych na podstawie poznanej wcześniej tekstu. Rola szkolnych polonistów sprowadza się do opowiadania pozostałej części (86%) populacji o tym, co sami niegdyś przeczytali. Podobnie jest w dziedzinie kształcenia umiejętności komunikacyjnych uczniów. W procesie lekcyjnym to poloniści na różne sposoby dominują, podając uczniom informacje; 75% nauczycieli w gimnazjach dyktuje notatki. Tak więc większość umiejętności komunikacyjnych nie jest wytwarzanych w procesie interakcji, lecz podczas odbioru biernego: słuchania tego, co mówi nauczyciel lub (częściej) gdy czyta swoje wcześniej zredagowane zapisy¹.

¹ Zob. K. Biedrzycki, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej. Wyniki badania*, [online] <www.eduentuzjasci.pl/konferencjajpp> [dostęp: 10.07.2015].

A jak jest na poziomie uniwersyteckim? Choć w większości programów studiów przeważają nad wykładami zajęcia ćwiczeniowe, warsztatowe i konwersatoryjne, to, jak się możemy domyślać, patrząc na to, co się dzieje w szkole, są one skuteczną formą metodyczną jedynie dla studentów o wyższym kapitale kulturowym, a więc w wypadku około 15 do 20% uczestników procesu dydaktycznego, co potwierdzają wyniki prowadzonych cyklicznie przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej badań nad aktywnością czytelniczo-kulturową Polaków².

A jak jest z kwestią „co i jak się bada”? Oczywiście nikt nie zamierza deprecjonować tradycyjnego modelu prowadzenia badań literaturoznawczych i językoznawczych. Czy jednak współczesna refleksja naukowa nadąza za tempem zmian cywilizacyjno-kulturowych i uwzględni formy tekstowości wymagające badań interdyscyplinarnych, czy posiłkuje się narzędziami z nie-filologicznych porządków metodologicznych, w tym przede wszystkim z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnej³?

2. Wyzwanie polonistyczne

Co tak naprawdę jest największym wyzwaniem, przed którym staje współczesna polonistyka – i szkolna⁴, i akademicka⁵? Wydaje się, że jest nim odnalezienie się w nowym środowisku powstawania kultury i dominującym w nim tekstowym świecie mediów⁶.

² Prowadzone cyklicznie co dwa lata przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej badania wskazują, że 3/5 Polaków (60,8%) powyżej piętnastego roku życia nie bierze do ręki żadnej książki w ciągu roku, co dziesiąty zaś (11,1%) czyta regularnie w tym czasie co najmniej siedem książek. „53% spośród osób, które zadeklarowały, iż nie przeczytały żadnej książki w ciągu ostatnich 12 miesięcy, nigdy nie czytało książek bądź czytało je wyłącznie w bezpośrednim związku z pobieraniem nauki w szkole”. Zob. R. Chymkowski, *Spółeczny zasięg książki w Polsce w roku 2012*, s. 3, [online] <www.bn.org.pl/download/document/1362741578> [dostęp: 27.04.2016]. Zob. też: *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r. Raport*, [online] <www.bn.org.pl/aktualnosci/501-czytelnictwo-polakow-w-2012-r.-%E2%80%93wyniki-badan.html> [dostęp: 27.04.2016].

³ Por. A. Dziak, *Edukacja polonistyczna w dobie dygitalizacji*, Lublin 2012, s. 255; też, *Polonista w erze digitalizacji*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 2, Kraków 2014, s. 47–59; *e-polonistyka*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2012; *e-polonistyka 2*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2012.

⁴ Por. A. Biernacka, *Rozbudzenie twórczych postaw i umiejętności ucznia, czyli polonistyka szkolna wobec nowych wyzwań*, praca doktorska obroniona na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w 2006 roku, egzemplarz w archiwum Wydziału Polonistyki UJ; A. Pilch, *Polonistyka nowoczesna – nowe wyzwania i tradycja*, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010, s. 52–68; M. Wróblewski, *Polonistyka szkolna, polonistyka uniwersytecka wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 1, Kraków 2014, s. 95–102.

⁵ Por. *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 1–2, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005; *Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013.

⁶ Zob. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009, s. 72.

Tekstowość to bardzo ważna kategoria we współczesnym świecie. O jej randze świadczy choćby to, że dzieło rozumiane semiotycznie, jako „zorganizowana w określony sposób sekwencja znaków [...] – dźwięków, gestów, kolorów, artefaktów, obrazów itd.” nie jest – jak ujmuje to Władimir Toporow z tartusko-moskiewskiej szkoły semiotyki – tylko „fenomenem i produktem kultury”, lecz wychodzi poza nią. Każdy więc tekst rozumiany w ten sposób „posiada wyższy sens i mieści się w jednym rzędzie z takimi kategoriami nadrzędnymi, jak przestrzeń, czas i materia”. Główną, konstytutywną zaś jego cechą jest „sens w całej wielowarstwowej głębi” i głównym przedmiotem strukturalno-semiotycznych badań nad kulturą⁷ staje się jego poszukiwanie.

3. Tekst i tekstowość kultury

Jakie są dominujące cechy owej kultury tekstowości? By wymienić tylko te najważniejsze, należy wskazać na takie kategorie, jak: perswazyjność, hybrydalność, natychmiastowość, pragmatyczność, fragmentaryczność, zmienność i relatywność. Po ich zdefiniowaniu warto przez chwilę zastanowić się nad ich implikacjami polonistycznymi.

Zdecydowana większość współczesnych tekstów ma **charakter perswazyjny**. Ich celem jest oddziaływanie na odbiorcę, by ten przyswajał i przyjmował różne treści i formy przekazu – począwszy od poznawczych (funkcja informacyjna), a skończywszy na dostarczeniu mu rozrywki i emocjonalnego przeżycia (funkcja estetyczna). W tym kontekście najważniejszą kompetencją, która winna być kształcona przez polonistów, jest umiejętność krytycznego odbioru tekstów kultury, przekładająca się na takie samo podejście w ogóle do medialnego świata tekstowego. W akademickim kursie polonistycznym bardzo rzadko pojawiają się jako obowiązkowe warsztaty retoryczne z zakresu krytycznego odbioru i tworzenia tekstów kultury, czego następstwem jest brak nawet szczątkowych form edukacji retorycznej na lekcjach języka polskiego.

Drugą cechą, a jednocześnie wyzwaniem, staje się **hybrydalność** tekstów kultury. Współczesny ich odbiorca coraz częściej bowiem stawiany jest w obliczu kilku porządków semiotycznych – ikonicznego i werbalnego, funkcjonujących w symbiozie na poziomie transferu multimedialnego. Ich pełny odbiór wymaga świadomej percepcji, w którą zaangażowane są ośrodki mózgowie odpowiedzialne za przepływ postrzeganych danych. Wobec tej nowej i powszechnej kulturowej sytuacji komunikacyjnej koniecznym wydaje się kształcenie i rozwijanie umiejętności analitycznych koncentrujących się na dziełach o charakterze hybrydowym. W programach polonistyk winny więc znaleźć

⁷ S. Tolstojowa, *Władimir Toporow i jego teksty*, „Etnolingwistyka” 2007, t. 19, s. 29. Cyt. za: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, dz. cyt., s. 73.

się – i nie chodzi tu tylko o specjalizację nauczycielską – warsztaty z analizy szeroko pojętych tekstów kultury, w tym – szczególnie – multimedialnych hipertekstów, co wiąże się z zaakcentowaniem na lekcjach języka polskiego na wszystkich etapach kształcenia ważności zarówno edukacji czytelniczej (werbalnej), jak i ikonicznej (wizualnej).

Odbiorca współczesnych tekstów kultury spontanicznie reaguje na rzeczywistość kulturową, która ulega ciągłym przeobrażeniom. Tekst kultury jest zatem – wedle zasad konstruktywizmu – „każdorazowo stwarzany, a nie odnajdywany pod postacią zastanej, gotowej i ustabilizowanej obecności”⁸. Ta procesualna zmienność wiąże się z nieustannym pojawianiem się tekstów w przetworzonych formach, przez co uwaga odbiorcy koncentruje się na tym, co niejako powstaje na jego oczach, interesuje go to, co **natychmiastowe**. Ważną kompetencją współczesnego odbiorcy kultury jest więc umiejętność przyswajania utworów najnowszych bez traktowania dystansu czasowego jako centrum refleksji (jak wiemy, w tradycyjnie rozumianej filologii dystans ten jest czymś nadrzędnym). Owszem, na wielu uniwersytetach pojawiają się zajęcia z zakresu literatury najnowszej, ale rozumianej wciąż w kategoriach historycznoliterackich – jako tej powstałej po roku 1989, a więc de facto przed urodzeniem studentów, w epoce przedcyfrowej. By poloniści radzili sobie z tym, co dziś rozumie się poprzez taką literaturę, konieczne jest wprowadzenie w orbitę ich dydaktycznych zainteresowań tekstów z porządku natychmiastowości, w tym literatury popularnej – często w akademickich kręgach polonistycznych deprecjonowanej. Nauczyciele poloniści powinni w tej kwestii z większą atencją pochylić się nad: nowymi dziełami dla dzieci i młodzieży (szczególnie ci pracujący w szkole podstawowej, ale i ci z gimnazjum) mówiącymi o rzeczywistych problemach nastolatków żyjących w XXI wieku; literaturą popularną (fantasy, fantastyką, utworami detektywistycznymi, horrorami); literaturą omawianą w czasopismach krytycznoliterackich. Wydaje się, że ta strategia czytelnicza, stosowana na wczesnych etapach kształcenia, połączona z nieustanną promocją książek prowadzoną wspólnie z nauczycielami bibliotekarzami, ostatecznie może doprowadzić do zainteresowania młodych ludzi klasyką. Należy przy tym pamiętać o ważnym, wspomagającym tę strategię czynniku, jakim są multimedia, a więc na przykład film czy programy komputerowe.

Dzisiejsza kultura ma **charakter pragmatyczny** – liczy się w niej nade wszystko to, co użyteczne. Owa pragmatyczność widoczna jest przede wszystkim w kontekście komunikacyjno-tekstowym – stoi za nią nieustan-

⁸ A. Żywiołek, *Logos pedagogii, logos kultury. O edukacyjnym zwrocie (?) kulturowym*, „Teksty Drugie” 2014, nr 2, s. 182.

na potrzeba transmisyjności werbalnej i pozawerbalnej, przebiegającej zarówno w mowie, jak i w piśmie. W związku z tym na poziomie akademickim winno się większą wagę przykładać do zajęć praktycznych z teorii komunikacji, korzystających z doświadczeń glottodydaktycznych, które w tej kwestii są nie do przecenienia. W szkole poloniści, w celu kształcenia tych właśnie umiejętności, mogą częściej przeprowadzać ćwiczenia o charakterze zadaniowym, a tworzone na przykład w formie projektów edukacyjnych (te językoznawcze jak dotąd bardzo rzadko pojawiają się w orbicie działań nauczycieli języka polskiego w gimnazjum).

Współczesną kulturę tekstową cechuje ponadto **fragmentaryczność**, cząstkowość. Wobec czego jej odbiorca, obcujący głównie z tekstami krótkimi, może łatwo zatracić umiejętność odbioru tych dłuższych, do percepcji których konieczna jest predylekcja do ujęć syntetycznych, całościowych, charakterystycznych dla pogłębionych działań hermeneutycznych. By pomóc odbiorcy w logicznym łączeniu części i nadawaniu tej sekwencyjności sensów, trzeba większą wagę przykładać do działań interpretacyjnych uczących przydatnych w całym życiu syntetycznego i samodzielnego myślenia⁹. Na poziomie akademickim mogą temu służyć konwersatoria interpretacyjne połączone z ćwiczeniami nie tylko kreatywnego myślenia (*creative thinking*), lecz nade wszystko kreatywnego pisania (*creative writing*). Na lekcjach języka polskiego warto, by poloniści przestali obawiać się omawiania utworów literackich we fragmentach – wszak w tej sytuacji hermeneutycznej potrafią odnieść się do całości utworu (oczywiście pod warunkiem, że sami rozumieją jego sens). Jest to doskonała okazja do tworzenia, w sposób niejako automatyczny, syntez powstających we wspólnotach interpretacyjnych, którymi są dla uczniów obecnie zespoły klasowe, a w przyszłości – inne grupy społeczne. Oczywiście nauczyciele poloniści nie mogą też zapominać przy tym o omawianiu i interpretowaniu dzieł obszernych, jednak ich dobór i liczba muszą być urealnione i dobrze przemyślane.

Współczesną kulturę cechuje brak stałości. Najnowsze teksty kultury istnieją w procesie fluktuacji, są **zmiennie**, a ich odbiorca ma możliwość interakcyjnego uczestnictwa w ich przetwarzaniu. W odniesieniu do tego zagadnienia bardzo ważną kompetencją staje się umiejętność świadomego dokonywania operacji na tekście, jego przekształcania.

Wraz z uświadomieniem sobie wszystkich tych (siłą rzeczy skrótowo omówionych) kwestii widać, jak rozumienie polonistyki dryfuje w stronę

⁹ Zob. K. Biedrzycki, *Interpretacja – szkoła rozumienia*, w: *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, red. A. Adamczuk-Stęplewska, S.J. Żurek, Lublin 2012, s. 159–168.

tekstologii, integrującej wiedzę literaturoznawczą, kulturoznawczą i językoznawczą w sposób operacyjny. Nauczyciele szkolni potwierdzają, że kształcenie polonistyczne skoncentrowane wokół działań tekstotwórczych, takich jak: nicowanie tekstu, jego skracanie, przetwarzanie formalne etc., jest dziś najbardziej potrzebne, bo wyposaża uczniów w umiejętności stosowane przez całe życie.

Należy tu jeszcze wspomnieć o wyzwaniu, jakim jest **relatywność** współczesnej kultury. Ponieważ rzeczywistości nie kształtuje już etyka normatywna, współczesny człowiek skazany jest na podejmowanie nieustannych wyborów moralnych¹⁰ i aksjologicznych¹¹. Tendencja ta występuje i nasila się coraz bardziej także w relacji użytkownika kultury do rzeczywistości tekstowej – to na jej podstawie odbiorca coraz częściej buduje własny, osobisty system etyczny i aksjologiczny. W orbicie polonistyki akademickiej, a jest to tendencja widoczna w ostatnim dwudziestolecu, widać duże zainteresowanie badawcze aksjologią¹², co jednak nie zawsze przekłada się w sposób bezpośredni na treść proponowanych w programach studiów. Może więc czymś naturalnym byłoby wprowadzenie w kursie uniwersyteckim zajęć z zakresu aksjologii tekstów kultury (w kursie literaturoznawczym) czy etyki wypowiedzi i odbioru (w kursie językoznawczym). Od roku 2009 obowiązująca już w całym systemie szkolnym podstawa programowa akcentuje potrzebę kształcenia dzieci i młodzieży na lekcjach języka polskiego wokół wartości i kształtowanie ich umiejętności wartościowania¹³. Czy i w jakim zakresie jest to realizowane?

*

Widzimy, że nowy typ środowiska kulturowego i kształt powstających w nim dzieł stawia przed polonistami (i akademickimi, i szkolnymi), nowe wyzwania, wymagające przemyślenia, w jaki sposób w tak zróżnicowanym świecie tekstowym nauczyć młodych świadomego i refleksyjnego w nim uczestnictwa.

¹⁰ Zob. *Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S.J. Żurek, Lublin 2011.

¹¹ Zob. *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*, red. M. Marzec-Jóźwicka, Lublin 2013.

¹² Por. np. prace: *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze. Studia*, red. S. Sawicki, A. Tyszczyk, Lublin 1992; *Interpretacje aksjologiczne*, red. W. Panas, A. Tyszczyk, Lublin 1997; A. Tyszczyk, *Od strony wartości. Studia z pogranicza teorii literatury i estetyki*, Lublin 2007.

¹³ Zob. *Aksjologia i edukacja*, w: *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*, dz. cyt., s. 19–28.

Aneks

Cecha dominująca kultury / wyzwanie współczesnej edukacji	Kształcona kompetencja	Odpowiedź polonistyki akademickiej	Odpowiedź polonistyki szkolnej
perswazyjność	krytyczne podejście do tekstów kultury i w konsekwencji do medialnego świata tekstowego	warsztaty retoryczne z zakresu krytycznego odbioru i tworzenia tekstów kultury	edukacja retoryczna
hybrydalność	analiza zróżnicowanych tekstów kultury łączących ze sobą porządek werbalny i ikoniczny	warsztaty z analizy nie tylko tekstów literackich, lecz szeroko pojętych tekstów kultury, w tym – szczególnie – hipertekstów w multimedialnych	edukacja czytelnicza (werbalna) oraz ikoniczna (wizualna)
natychnościowość	omawianie tekstów najnowszych, w tym popularnych	wprowadzenie w orbitę zainteresowań dydaktycznych polonistyki akademickiej literatury najnowszej, w tym popularnej	literatura dla dzieci i młodzieży (w szkole podstawowej), popularna i współczesna młodzieżowa, klasyka we fragmentach (gimnazjum), klasyka obudowana multimedialnie (szkoła ponadgimnazjalna)
pragmatyzm	praktyczne komunikowanie się werbalne – w mowie i na piśmie	zajęcia praktyczne z teorii komunikacji korzystające z doświadczeń glottodydaktycznych	ćwiczenia komunikacyjne (o charakterze zadaniowym) tworzone w formie projektów edukacyjnych
fragmentaryczność	interpretowanie tekstów – szukanie sensów	konwersatoria interpretacyjne połączone z ćwiczeniami o charakterze <i>creative writing</i>	więcej tekstów arcydziełnych omawianych we fragmentach, dążenie do tworzenia syntez interpretacyjnych
zmiennosc	dokonywanie operacji na tekście, jego przekształcanie	polonistyka tekstologiczna	operacyjny charakter przekazywanej wiedzy językoznawczej – kształcenie umiejętności tekstotwórczych
relatywnosc	aksjologiczna i etyczna relacja do rzeczywistości tekstowej	aksjologia tekstów kultury, etyka wypowiedzi i odbioru	kształcenie wokół wartości i umiejętności wartościowania

Bibliografia

- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Warszawa 2009.
- Biedrzycki K., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej. Wyniki badania*, [online] <www.eduentuzjasci.pl/konferencjapjp> [dostęp: 10.07.2015].
- Biedrzycki K., *Interpretacja – szkoła rozumienia*, w: *Dydaktyka literatury i języka polskiego. Stan badań i perspektywy badawcze*, red. A. Adamczuk-Stęplewska, S.J. Żurek, Lublin 2012.
- Biernacka A., *Rozbudzanie twórczych postaw i umiejętności ucznia, czyli polonistyka szkolna wobec nowych wyzwań*, praca doktorska obroniona na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w 2006 roku, egzemplarz w archiwum Wydziału Polonistyki UJ.
- Chymkowski R., *Spółeczny zasięg książki w Polsce w roku 2012*, [online] <www.bn.org.pl/download/document/1362741578> [dostęp: 27.04.2016].
- Dziak A., *Edukacja polonistyczna w dobie dygitalizacji*, Lublin 2012.
- Dziak A., *Polonista w erze digitalizacji*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 2, Kraków 2014.
- e-polonistyka*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2012.
- e-polonistyka 2*, red. A. Dziak, S.J. Żurek, Lublin 2012.
- Etyka nauczyciela*, red. M. Bajan, S.J. Żurek, Lublin 2011.
- Pilch A., *Polonistyka nowoczesna – nowe wyzwania i tradycja*, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010.
- Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, t. 1–2, red. M. Czermińska i in., Kraków 2005.
- Przyszłość polonistyki. Koncepcje – rewizje – przemiany*, red. A. Dziadek, K. Kłosiński, F. Mazurkiewicz, Katowice 2013.
- Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r. Raport*, [online] <www.bn.org.pl/aktualnosci/501-czytelnictwo-polakow-w-2012-r.-wyniki-badan.html> [dostęp: 27.04.2016].
- Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*, red. M. Marzec-Jóźwicka, Lublin 2013.
- Wróblewski M., *Polonistyka szkolna, polonistyka uniwersytecka wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 1, Kraków 2014.
- Żywiołek A., *Logos pedagogii, logos kultury. O edukacyjnym zwrocie (?) kulturowym*, „Teksty Drugie” 2014, nr 2.

Textuality and Communication: Challenges of Contemporary Polish Education

Summary

The article defines seven dominant qualities of contemporary culture, which are simultaneously challenges of contemporary education: persuasiveness, hybridity, immediacy, pragmatism, fragmentariness, variability and relativity. If modern students are to participate in contemporary civilization, they should develop several important competences: a critical attitude to texts of culture and – as a result – to the media world; the ability to analyse different texts of culture connecting verbal and nonverbal (for instance iconic) orders; the ability to discuss latest texts (including those of popular culture); practical verbal interaction – oral and written; the ability to interpret texts – to look for meaning, to per-

form operations on texts and their transformations; and finally to develop an axiological and ethical attitude to textual reality. How can Polish studies (education and academia) respond to this situation? First of all, teachers ought to pay more attention to the rhetorical education of their students (workshops on critical reception and on media production). In this context, reading and media exercises are very important. Therefore, teachers must read and discuss contemporary fiction (including popular fiction), recent texts for children and young adults, and classical literature (in fragments). Polish schools lack practical workshops on the theory of communication, which could make use of language teaching experience and have the form of a project. Teachers should practise with their students creative writing and use – as the fundament of these operations – fragments of masterpieces. The teaching of Polish language and literature must have a text-based character – if it wants to teach about text qualities. Finally, the last aspect of textuality is its connection with axiology and the ethics of text production and reception.

Część II

**KIERUNKI ZMIAN
I NOWE MODELE
W KSZTAŁCENIU POLONISTÓW**

Projekt nowego modelu studiów w zakresie filologii polskiej

1. Zakres zmian

Projekt, który przedstawiam, dotyczy kształcenia kierunkowego, tj. rozwiązań niezależnych od możliwych i w trakcie studiów indywidualnie wybieranych specjalizacji. Odpowiada wypracowanej zbiorowo ofercie, sformułowanej w reprezentowanym przez mnie Instytucie Filologii Polskiej, wobec kandydatów na studia I stopnia w zakresie filologii polskiej od najbliższego (2015/16) roku akademickiego. Obejmuje zatem pomysły „w realizacji”. W tle sygnalizuję jednak także część postulatywną tego projektu, więc sugestie prac, które dopiero czekają na realizację.

2. Przyczyny zmian

Wprowadzana w życie część naszego projektu dotyczy głównie literaturoznawczych obszarów kształcenia kierunkowego i zbiega się w pewnej mierze z zasadniczymi tendencjami w dyskusjach na temat sytuacji i stanu współczesnego uniwersytetu, w tym sytuacji uniwersytetów czy – szerzej – szkół wyższych polskich, w tym uniwersyteckiej humanistyki gdzie indziej i u nas¹. Trzeba jednak zaznaczyć, że z tych akademickich dysput o różnych aspektach studiów filologicznych i sposobach pojmowania oraz uprawiania zawodu filologa *sensu stricto* ostatecznie niewiele wynika, gdy idzie o organizację studiów w masowym wymiarze. A mamy przecież do czynienia z sytuacją masowego podejmowania studiów – także w zakresie filologii polskiej.

To, co jest bardziej lub mniej wysublimowaną dysputą uczonych o sposobach uprawiania swej specjalności, jej perspektywach, priorytetach i powin-

¹ Zob. M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013; *Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Kraków 2014.

nościach, na poziomie filologicznego elementarza nie ma specjalnego zastosowania, zwłaszcza gdy studia są generalnie dwustopniowe, a doktorskie stają się powszechne jako stopień trzeci, co oznacza, że wydłużeniu ulega czas specjalistycznych wprawek.

Na poziomie filologicznego elementarza uwikłani jesteśmy dodatkowo zresztą, wewnątrznie niejako, w dwie sprzeczne tendencje. Pierwsza nakazuje utrzymać, na przekór wszystkiemu i za wszelką cenę, uniwersytecki, tj. erudycyjny, wymiar kształcenia filologicznego dawnego typu. Bronią go ci, którzy w przygotowaniu zajęć korzystają z „efektu skali”, gdyby użyć terminu z zakresu ekonomii, a także ci, którzy w centrum uwagi stawiają nie podmiot, lecz przedmiot i na względzie mają interesy danej dyscypliny, zabiegając głównie o jej naukowy status – podważany, bywa, przez konfrontacje z naukami ścisłymi – zabiegając także o własną powagę uczonych, co najczęściej oznacza po prostu kompleksy.

Tendencja druga jest równoznaczna z opcją nadawania uczelniom wyższym, w tym studiom filologicznym, charakteru fabryki produkującej specjalistów. Oznacza to wymaganie profesjonalizmu, który miałby się realizować w przypadku polonistów, jak w każdym innym, skutecznością sprawdzalną najpierw na egzaminach, a następnie w staraniach o zatrudnienie². Sens studiowania w ramach tej tendencji pojmowany jest z reguły jako reakcja na aktualne potrzeby rynku pracy. W cenie jest konkretna, doraźna przydatność, konkurencyjność, witalność, skuteczność, elastyczność. Ta tendencja skutkuje pospiesznym otwieraniem kierunków i specjalizacji i sygnuje m.in. rozmaite strategie ratunkowe dla zagrożonego bytu wielu uczelni wyższych.

Symptomatyczna dla tej sytuacji zdaje się na przykład wypowiedź prezesa zarządu jednego z wielkich działających u nas banków:

Tradycyjnie – pisze ten prezes – możemy mówić o trzech aspektach siły i pozycji państwa. Pierwszy to potęga militarna. Jej miarą jest posiadanie broni atomowej i liczba lotniskowców, czyli potencjał sił konwencjonalnych. Drugi to wymiar demograficzny, czyli w głównej mierze liczebność populacji danego kraju lub potencjał jego wzrostu w najbliższej przyszłości. Trzecią wreszcie miarą pozycji i siły państwa jest jego gospodarka – jej rozmiar, nowoczesność, potencjał rozwoju i witalność. Myśląc o Polsce w perspektywie najbliższych stu lat, ten wymiar należy uznać za najważniejszy³.

Wszystko to może być prawdą. Z takiej perspektywy, całkowicie z zewnątrz patrząc, poloniści i studia filologiczne z zakresu filologii polskiej to ludzie wręcz zbędni i dziedzina najzupełniej zbędna. Zastanawia jednak

² Na przykład konferencja, na którą przygotowany został przedstawiany tu pomysł, zdaje się wpisywać w tę właśnie tendencję rozpaczliwego dowodzenia sensu polonistycznych specjalności.

³ Z. Jagiełło, *Wprowadzenie do wydania polskiego. Postawmy na gospodarkę*, w: *Gospodarka za 100 lat*, red. I. Palacios-Huerta, przeł. Biuro Tłumaczeń VerolIng, sp. z o.o., Kurhaus Publishing, Warszawa 2014, s. 11.

fakt, że gdy ciągle jeszcze mówi się o państwie, refleksja i wartość świadomości na temat tego, do jakiej właściwie społeczności się przynależy, kim się jest jako państwa pewnego obywatel i jako człowiek w końcu – zdaje się nie mieć znaczenia. Myśl o przyszłości wiąże się tu właściwie z deprecjacją przekazu wertykalnego i niwelowaniem kultury czasu⁴, w każdym razie czasu przeszłego, więc tego odniesienia, które decyduje o łączności pokoleń, na rzecz projektów życzeniowych. Bezwzględne nastawienie na skuteczność w wyszczególnionych tak zgrabnie trzech wymiarach wygląda zresztą raczej na dążenie do demontażu, nie do wzmacniania konstrukcji państwa. Doraźnie skuteczna konkurencyjność, zabezpieczana demograficznie i militarnie, nie wydaje się przeciw rzeczywiście spoiwem kultury wspólnoty, a jeśli nawet pojęcie wspólnoty traktować jako znak utopii, to jednak czy bez takiego pojęcia da się mówić w ogóle o państwie, bez odniesień do kulturowej pamięci zbiorowej, symboliki, typowych zachowań? Czy dla kultury wspólnoty decydująca nie jest wspólnota kultury pojmowana nie tylko jako chwilowe porozumienie w relacjach horyzontalnych lub podobny standard korzystania z mediów kontaktu?

Pozostawianie poza wszelką refleksją funkcji przekazu kulturowego oznacza raczej, trywialnie rzecz ujmując, podcinanie gałęzi, na której się siedzi. Może zatem poloniści nie są tak całkiem zbędni i studia filologiczne nie są tak całkiem bez sensu, jeśli otwierają na rozumienie sytuacji człowieka wpisanego w kulturę i wyposażają w narzędzia rozpoznawania, interpretacji i wartościowania zjawisk kulturowych, uczą rozumienia literatury pięknej, polskiej i powszechnej, pojmowanej jako „laboratorium myślowych eksperymentów”⁵.

Ale czy istotnie otwierają na to wszystko? I czy komukolwiek naprawdę chodzi o to, by na takie właśnie przestrzenie otwierały, bo może wręcz przeciwnie? Czy ludzie z zadatkami choćby na intelektualistów mają jeszcze we współczesności szanse oddziaływania wobec erozji autorytetów i wszechobecnego populizmu⁶?

Do tego dodać trzeba tak absolutnie zasadniczą kwestię, jak wpływ nowych mediów i całej doświadczanej przez nas współcześnie rewolucji technicznej na sposoby myślenia, uczenia się i wartościowania świata przez ludzi urodzonych i wychowanych w realiach dziejącej się na naszych oczach, w tempie nieporównywalnym z jakimkolwiek historycznymi przykładami, permanentnej rewolucji technicznej⁷. Jako odpowiedź na te wymagania na

⁴ Zob. Ch. Delsol, *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, rozdz. IV Przekaz, przeł. M. Kowalska, Kraków 2011.

⁵ Zob. P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992, s. 40–41.

⁶ Zob. F. Furedi, *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, przeł. K. Makaruk, Warszawa 2008, 2014.

⁷ Zob. np. N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013.

pewno nie wystarczy prostoduszna, szczerą radość korzystania z różnorodnej oferty nowych mediów.

Wszystko to rodzi poczucie swoistego klinczu. Potęguje je rozbudowana do niemożliwości biurokratyczna machina centralnego wyznaczania programów wyraźnie nacechowanych przez lobby niekoniecznie zorientowane w specyfice określonych dyscyplin. W rezultacie to, co rzekomo nadaje się dla wszystkich, nie nadaje się naprawdę dla nikogo lub tylko dla niektórych, choć wszyscy poddawani są narzucanym obligacjom.

Poczucie klinczu pogłębia się wobec monstrualnie zbiurokratyzowanej kontroli tzw. „efektów kształcenia”, cokolwiek by to miało znaczyć, zwłaszcza w odniesieniu do kierunków, od których oczekuje się z definicji nie nastawienia na *vita activa* i doraźną skuteczność, lecz raczej nastawienia na *vita contemplativa*, co powinno dawać głębokie rozumienie zjawisk kultury i własnego w niej miejsca⁸. Przy takim uwikłaniu zdarza się, że „rozum nie puszcza”. Jasne jest przecież, że głębi rozumienia świata, człowieka i siebie nie da się mierzyć zapisami KRK, że to są rzeczy nieporównywalne i że to te nieporównywalne mają prawdziwą wartość.

Wspominane kontrolowanie jakości może być oczywiście zrozumiałe w kontekście ruchu studentów między uniwersytetami, ale łatwo nabiera cech szaleńczej mistyfikacji, zwłaszcza gdy biurokratyczna machina zderza się na przykład z programami oszczędnościowymi na poziomie uczelni.

Tak czy inaczej na uczelniach, które oferują studia polonistyczne, zdaje się ciągle przeważać tradycyjny model tych studiów, częściowo i doraźnie modyfikowany „dla nowoczesności” i odgórnie projektowanej skuteczności rynkowej takimi lub innymi innowacjami wprowadzanymi na zasadzie poważniejszych lub drobnych tylko korekt, nowych specjalizacji lub nowych przedmiotów.

Tradycyjny model można zaś scharakteryzować w skrócie jako taki, który:

- wynika z utrzymującej się ambicji masowego kształcenia uczonych filologów nastawionych na akademicką karierę, choć wiadomo, że tylko nieliczni taką drogę zechcą naprawdę wybrać;
- eksponuje historycznoliteracki układ programu studiów i upatruje w nim ostoję ładu, zakorzenienia i solidności wiedzy;
- eksponuje opis systemu językowego i historię języka z założeniem, że wiedza na ten temat przekłada się samoczynnie na postawy uważności wobec języka w działaniu, a na pewno jest konieczna w procesie nauki języków obcych;
- składowe dyscypliny programu traktuje jako kolekcję niezależnych dziedzin naukowych, które nie muszą poddawać się wymogom interdyscyplinarności, wielodyscyplinarności czy integracji;

⁸ Zob. A. Leder, *Edukacja jako droga*, w: *Przemiana mitów, czyli życie w epoce schyłku. Zbiór esejów*, Warszawa 1997, s. 23–26.

- uwagę każe koncentrować na przewidzianym do repetycji twardym przekazie wiedzy przedmiotowej z wiarą, że możliwa jest w tym zakresie jakaś mityczna pełnia, kompletność i niemodyfikowana recepcja⁹, oraz że przekaz akademicki równoważy przekaz kulturowy (świadczą o tym bezprzerwane dyskusje o arbitralnie przecież zestawianym kanonie lektur zamiast o kanonie kulturowym i wieczne zmartwienie, jak wdrukować uczniom/studentom wiarę w to, że ten i ów autor, to i inne dzieło, ten i ów tekst zachwyca, nawet gdy nie zachwyca); zwykle chodzi przy tym o rodzaj przekazu muzealnego, ładnie zabalsamowanego.

Jakość szkolnego przygotowania kandydatów na studia filologiczne wywołuje w takim kontekście tęsknotę za programem szkolnym, który miałby charakter propedeutycznego przygotowania do studiów polonistycznych według ich tradycyjnego modelu, więc równoznaczny z pomysłem kształcenia od gimnazjum polonistów-znawców historii literatury w pigułce (szkolna edukacja w ramach języka polskiego nazywana jest systematycznie „edukacją polonistyczną”, co niedwuznacznie sugeruje jej wymiar specjalistyczny); tego rodzaju myślenie chwilami niebezpiecznie zbliża się do modelu behawioralnej tresury fundowanej na założeniu, że najpierw trzeba uczniowi/studentowi wdrukować pewne wiadomości, a on dzięki temu dorośnie do momentu, w którym uznamy jego podmiotowość i pozwolimy mu określić jakieś własne zainteresowania.

Tak charakteryzowane studia filologiczne wydają się czystym anachronizmem. Bez podmiotowości nie ma odpowiedzialności.

3. Założenia nowego modelu studiów

Pomysł modyfikacji studiów w zakresie filologii polskiej, który zapowiadam w tytule tego wystąpienia, odpowiada w każdym razie próbom poszukiwania konstruktywnej odpowiedzi na diagnozowaną wyżej sytuację. Podstawowe założenie dotyczy przy tym pytania, czy wobec aktualnych rozpoznań na temat stanu kultury oraz ustaleń na temat uczenia się mózgu wiedzę lepiej „podawać na tacy”, czy też tworzyć warunki, w których człowiek sam ją w sobie buduje. Powstaje przy tym kwestia niepewności. Zgody na niepewność i zgody na nieostateczność rezultatów. Także w stosunku do rozpoznań na temat studiowanych zjawisk. Niepewność jest stara jak świat, wiadomo to choćby od Koheleta, ale wobec skomplikowania naszego współczesnego otoczenia wydaje się potęgować. Współczesność tym bardziej wymaga samodzielności rozpoznań sytuacji cywilizacyjno-kulturowej, krytycznego myśle-

⁹ Takie przeświadczenia sygnuje pojęcie „lejka norymberskiego” – zob. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008, s. 15–16.

nia i gotowości do porozumiewania się z innymi. Ważniejsze w takim razie jest odkrywanie regulacyjnych mechanizmów, które wypracowuje kultura, rozumienie działania tych mechanizmów i pytanie o swoje miejsce w kulturze niż wyczuwanie się gotowych odpowiedzi na ten temat.

To oznacza, że każdy musi dokonywać i dokonuje rozpoznań z własnej perspektywy naznaczonej aktualnością. Nie chodzi o nachalny prezentyzm, ale też „nie da się oddzielić tańca od tancerza”, jak mówił w swoim czasie Werner Heisenberg. Pytam z tego miejsca, w którym jestem i w zależności od tego, kim jestem, co wiem, co umiem, co i jak przeżywam. Obiektywizm jest raczej mitem. Trzeba jednak umieć stawiać pytania.

Rozpoznań dokonuje ten, kogo problem obchodzi. Czy są jakieś problemy, które obchodzą wszystkich? Tak, jeśli uznamy, że w ogóle ma sens i wartość poznawczą pojęcie kondycji ludzkiej, więc nastawienie na podobieństwa, nie na różnice. W pojęciu kondycji ludzkiej mieści się to, co dotyczy wszystkich istot przynależnych do gatunku. Pytania o te wspólne wszystkim problemy, które Kołakowski nazywał ludzkimi niepokojami¹⁰, mogą wyznaczać szkielet programu studiów. Próby odpowiedzi na te niepokoje przynosi zwykle literatura. Od kogoś, kto decyduje się na studia filologiczne, oczekujemy pytań wobec świata, literatury i szerzej – kultury. Zaoferować możemy natomiast warunki poszukiwania odpowiedzi na te pytania, bez gwarancji jednak odpowiedzi jedynie słusznej i ostatecznej.

Przedstawiany dalej pomysł modyfikowania studiów filologicznych, respektując sensy wynikające z nazwy kierunku, opiera się na takich właśnie założeniach i odchodzi od ujęć charakterystycznych dla tradycyjnego modelu takich studiów na rzecz rozwiązań, które wydają się bardziej adekwatne do wyzwań czasu i stanu kultury oraz wynikają w jakiejś mierze przynajmniej z refleksji antropologicznej na temat wpływu nowych mediów jako nowych narzędzi ogarniania świata na użytkowników tych mediów. W perspektywie mamy zatem refleksję i poszukiwania pozwalające uwzględnić w projektowaniu studiów filologicznych istotę nowych mediów. Zakładamy przy tym, że literaturę i inne teksty kultury trzeba czytać „na ich własnych prawach”, ale na sposób charakterystyczny dla nowych mediów.

Referowany pomysł nie jest radykalny w takim sensie, żeby nie dało się go uzasadnić w ramach obowiązującego prawa, które jednak powolutku zmierza do pozbawienia uczelni wszelkiej myśli o autonomii i niezależności myślenia, jakby zakładając u pracujących tam ludzi wieczną niedojrzałość, która musi być detalicznie i stale kontrolowana.

Według tego pomysłu studia I stopnia w zakresie filologii polskiej mają więc zapewnić nie tyle wiedzę konkretną i konkretne umiejętności, co właśnie

¹⁰ L. Kołakowski, *Jeśli Boga nie ma... Horror metaphysicus*, przeł. T. Baszniak, M. Panufnik, Poznań 1999, s. 200.

określone warunki studiowania i nabywania konkretnej wiedzy i konkretnych umiejętności. Określenie „zapewnić warunki” jest tu zasadnicze. Chodzi zatem o:

- warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy filologicznej, która dotyczy specyfiki literatury pięknej, zwłaszcza polskiej, w szeroko ujętym kontekście literatury powszechnej, a także przemian tej dziedziny sztuki oraz zmiany znaczeń studiowanych tekstów w zależności od różnorodnych kontekstów, także historycznoliterackiego;
- warunki do zdobywania wiedzy na temat języka jako medium zarówno komunikacji literackiej, jak nieliterackiej, w tym codziennej, użytkowej, i nabywania umiejętności adekwatnego stosowania tej wiedzy;
- warunki do zdobywania umiejętności czytania tekstów literackich, tj. do praktyki w zakresie rzemiosła analityczno-interpretacyjnego;
- warunki do nauki samodzielnego formułowania pytań i problemów związanych ze studiowaną dziedziną oraz podejmowania samodzielnych prób stosowania nabywanej wiedzy i umiejętności;
- warunki zdobywania wiedzy i umiejętności dotyczących sztuki tworzenia tekstów (w mowie i piśmie) różnego rodzaju i przeznaczenia;
- warunki do zdobywania wiedzy i rozpoznawania problemów współczesnej kultury wizualnej i audiowizualnej oraz jej krytycznej analizy oraz nabywania języka do mówienia o tych zjawiskach.

4. Wyznaczniki nowego modelu

Nie chodzi natomiast, przynajmniej nie w pierwszym rzędzie, o problemy wynikające z interesów danej dyscypliny, lecz o problemy, których rozwiązanie służy rozumieniu otaczającego świata, siebie i innych. Nie chodzi też o przechadzki po muzeum ludzkiej myśli, wyobraźni, sformułowanych teorii, odkrytych systemów.

Chodzi o ujęcia spopularyzowane, które pozwalają iść w głąb podjętego zagadnienia i równocześnie rozszerzać zakres, pole, perspektywy oglądu tego zagadnienia, które nie istnieje w próżni i wywołuje konieczność podejmowania penetracji coraz to szerzej zakrojonych obszarów ze świadomością nieostateczności rezultatów, bez pretensji do jedynej racji i opcji, z uznaniem dla postawy światłych dyletantów.

W projekcie tym chodzi o język w działaniu, więc o różnorodne, najrozmaitsze teksty, poprzez które za pomocą języka ujawnia się i jest reprezentowana rzeczywistość. Mówimy „reprezentowana” przy całej świadomości, ma się rozumieć, podejrzeń, w świetle których stawia się dziś zarówno każdy język, jak i to, co zdaje się on reprezentować.

Z tym że język polski i kultura polska nie stanowią oczywiście zamkniętej enklawy, więc zakładamy, że konieczne jest stałe umieszczanie rozmaitych zjawisk w kontekstach innych kultur (niezależnie od globalizacji), a także w kontekście historii, filozofii, literatury, reprezentacji innych sztuk.

Kończymy przy tym m.in. z wszechobecnym pan-normatywizmem, tj. rozpoczynaniem od studiowania teorii i koncepcji oraz ich repetycji na rzecz ujęć, które polegają w punkcie wyjścia na analizie i interpretacji celowo dobranych tekstów i na ich podstawie wyprowadzania elementów znanej prowadzącemu teorii czy koncepcji, a potem dyskusowania o niej.

Sugerujemy, że zajęcia mają polegać na rozmaitych sposobach oświetlania celowo wybranego tekstu, angażując rozmaite spojrzenia, narzędzia, teorie, więc z perspektywy wiedzy o języku patrząc, z perspektywy filozofii, historii, teorii literatury itd. Chodzi w nich właśnie o to, by zaczynać zawsze od przykładu i samodzielnego wyprowadzania wiedzy na jego temat, nie odwrotnie – wyuczysz się cudzego myślenia / widzenia rzeczy, odtwarzasz je i mamy nadzieję, że dasz radę z tego skorzystać. Z reguły właśnie nie dają rady skorzystać.

5. Konkretne rozwiązania

W referowanym projekcie chodzi, inaczej jeszcze mówiąc, o ujęcie antropologiczne i rzetelne rzemiosło. W ramach kształcenia podstawowego i kierunkowego proponujemy w związku z tym bloki przedmiotów opatrzone hasłami¹¹: „Praktyka czytania literatury”, „Praktyka czytania i tworzenia tekstów nieliterackich”, „Praktyka czytania innych testów kultury”. Pojęcie praktyki jest w tym decydujące.

„Praktyka czytania literatury” obejmuje takie przedmioty, jak: „Starożytna i nowożytna epika poetycka”, „Liryka i jej przemiany”, „Dramat i jego przemiany”, „Powieść i jej przemiany” czy „Popularny obieg kultury”. Każdy z takich przedmiotów prowadzony ma być przez kolejne semestry z założeniem, że zmieniać się będą prowadzący zajęcia, co jest równoznaczne z nowymi propozycjami dzieł poddawanych analizie i interpretacji, zmianą perspektywy czy stosowanych metod analityczno-interpretacyjnych.

„Praktyka czytania innych tekstów kultury” obejmuje z kolei takie przedmioty, jak: „Czytanie teatru i form widowiskowych”, „Czytanie obrazów filmowych”, „Praktyka czytania obrazów – dzieł sztuki malarskiej”.

To wszystko nie przeszkadza wprowadzaniu porządkujących wykładów, ale wtedy dopiero, gdy jest już co porządkować. Wprowadzamy także wykłady o charakterze „studium przypadku” – jedno dzieło lub jeden autor i znaw-

¹¹ Siatki przedmiotów i sylabusy – zob. internetowa strona AJD.

ca, który prezentuje podczas wykładów swój wzorzec czytania. Nie wykluczamy przy tym możliwości prezentowania wykładów za pośrednictwem Internetu na rzecz zajęć o charakterze ćwiczeniowo-seminaryjnym na uczelni.

To nie przeszkadza również nacechowaniu zawodowemu. Moduł z nacechowaniem zawodowym nie tylko nie jest wykluczany, ale odwrotnie – obmyślany tak, by jego praktyczne zastosowanie było wyraziste i czytelne.

Bibliografia

- Carr N., *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, przeł. K. Rojek, Gliwice 2013.
- Delsol Ch., *Czym jest człowiek? Kurs antropologii dla niewtajemniczonych*, rozdz. IV *Przekaz*, przeł. M. Kowalska, Kraków 2011.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści*, przeł. K. Makaruk, Warszawa 2008, 2014.
- Idea uniwersytetu. Reaktywacja*, red. P. Sztompka, K. Matuszek, Kraków 2014.
- Jagiello Z., *Wprowadzenie do wydania polskiego. Postawmy na gospodarkę*, w: *Gospodarka za 100 lat*, red. I. Palacios-Huerta, przeł. Biuro Tłumaczeń VeroLing, sp. z o.o., Kurhaus Publishing, Warszawa 2014.
- Kołąkowski L., *Jeśli Boga nie ma... Horror methaphysicus*, przeł. T. Baszniak, M. Panufnik, Poznań 1999.
- Leder A., *Edukacja jako droga*, w: *Przemiana mitów, czyli życie w epoce schyłku. Zbiór esejów*, Warszawa 1997.
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków 1992.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa 2008.

Designing a New Model of Polish Studies

Summary

The article presented discusses the reasons for and scope of the changes made to the traditional programme of Polish studies as well as the objectives, indicators and specific solutions that define a new model of major studies within the first cycle degree programmes to be offered by the Institute of Polish Studies at the Jan Długosz Academy in Częstochowa from the academic year 2015–2016 on. The new model is built from an anthropological standpoint. It focuses on problematised perspectives and practice oriented towards thorough training in analytical and interpretative skills.

„Lingwistyka praktyczna i copywriting”, czyli o poszukiwaniach nowej formuły studiów polonistycznych z perspektywy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

1. Krótka geneza zmiany

Do utworzenia nowego kierunku studiów na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu przyczyniły się dwie okoliczności. Pierwszą była zmniejszająca się liczba studentów studiów I i II stopnia, drugą formułowane przez różne grupy interesariuszy postulaty dotyczące kompetencji i umiejętności, jakie powinni uzyskiwać studenci kierunków filologicznych.

Liczba studentów podejmujących kształcenie na kierunku filologia polska w latach 2008–2014 przedstawia się następująco:

- studia stacjonarne I stopnia:

Rok	Liczba studentów
2008	173
2009	181
2010	165
2011	153
2012	170
2013	81
2014	46

- studia stacjonarne II stopnia:

Rok	Liczba studentów
2008	17
2009	87

2010	108
2011	109
2012	73
2013	78
2014	63

Wraz ze zmniejszającą się liczbą studentów podejmowane były działania reformatorskie – w głównej mierze polegające na wprowadzaniu zmian programowych, tworzeniu i likwidowaniu specjalności i specjalizacji. W 2009 roku przeprowadzono ostatni nabór na specjalność (studia I stopnia) „wiedza o kulturze”, która została wygaszona w naturalny sposób po powołaniu w 2005 roku kulturoznawstwa. W 2011 roku realizowana na studiach II stopnia specjalizacja krytycznoliteracka została zastąpiona przez specjalizację copywriterską (twórczego pisania i komunikacji kreatywnej), która – obok uruchomionej w 2012 roku specjalizacji edytorsko-wydawniczej (także studia II stopnia) – cieszy się niesłabnącym powodzeniem.

Tym zmianom towarzyszyły kolejne, w tym dostosowywanie programów do wymogów Krajowych Ram Kwalifikacji. W odniesieniu do studiów II stopnia podjęte działania i będący ich efektem program studiów na kierunku filologia polska (specjalizacje: copywriterska i logopedyczna) zostały w 2013 roku uhonorowane w zorganizowanym przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Konkursie na dofinansowanie podstawowych jednostek organizacyjnych w zakresie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia”¹.

Podejmowane działania, jak również obserwowalny wzrost zainteresowania specjalizacjami o charakterze praktycznym (edytorstwo i logopedia na studiach I stopnia, copywriting, dziennikarstwo, edytorstwo i logopedia na studiach II stopnia), z jednoczesnym spadkiem zainteresowania folklorystyką, teatrologią, filmoznawstwem skłoniły władze Instytutu Literatury Polskiej i Instytutu Języka Polskiego do podjęcia rozmów z pracownikami, studentami i przedstawicielami firm współpracujących z Wydziałem, nad potrzebą stworzenia kierunku studiów, który będzie odpowiadał na aktualne zapotrzebowanie rynku pracy.

¹ Komunikat ws. wyników konkursu dla podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni lub uczelni nieposiadających podstawowych jednostek organizacyjnych w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz Krajowych Ram Kwalifikacji, [online] <www.nauka.gov.pl/komunikaty/komunikat-ws-wynikow-konkursu-dla-podstawowych-jednostek-organizacyjnych-uczelni-lub-uczelni-nieposiadajacych-podstawowych-jednostek-organizacyjnych-w-zakresie-wdrazania-systemow-poprawy-jakosci-ksztalcenia-oraz-krajowych-ram-kwalifikacji.html> [dostęp: 03.05.2016].

Na skutek tych działań, wczesną jesienią 2013 roku podjęto pierwsze prace zmierzające do zaprojektowania i stworzenia takiego kierunku. Od samego początku zakładano, że nowy kierunek studiów będzie miał profil praktyczny, a nie ogólnoakademicki. Biorąc pod uwagę Krajowe Ramy Kwalifikacji dla kierunków humanistycznych o profilu praktycznym, we wstępnej fazie projektu planowano połączyć najlepsze doświadczenia specjalizacji copywriterskiej oraz specjalności (I stopień) i specjalizacji (II stopień) edytorskiej. Jednak w toku prac, z wolna wyłaniać się poczęła wizja, w której powtarzały się trzy słowa kluczowe: idea – produkt – usługa. W ramach kierunku, początkowo pozbawionego nazwy, zaczęto przygotowywać bloki przedmiotów podstawowych oraz modułów do wyboru. Korpus tych pierwszych został przygotowany wiosną 2014 roku. Dalsze prace doprowadziły do przygotowania programu, w ramach którego studenci przyjęci na kierunek będą realizowali w ciągu pierwszego roku studiów blok przedmiotów podstawowych (jednolity dla wszystkich studentów), a od drugiego roku obok bloku przedmiotów podstawowych dwa moduły do wyboru (z czterech oferowanych).

Ostatecznie wczesną jesienią 2014 roku został opracowany kompletny projekt powołania kierunku lingwistyka praktyczna i copywriting (studia stacjonarne I stopnia o profilu praktycznym). Następnie zainicjowany został proces legislacyjny, który doprowadził do wprowadzenia tego kierunku studiów do oferty edukacyjnej UMK na rok akademicki 2015/2016.

2. Prezentacja kierunku

Lingwistyka praktyczna i copywriting składa się z dwóch typów przedmiotów: podstawowych i modułów do wyboru. W ramach przedmiotów podstawowych studenci realizują zajęcia odwołujące się do praktyki polonistycznej i – szerzej – komunikacyjnej, a także przedmioty ekonomiczne, prawne i socjologiczne (efekty tych ostatnich są wskazywane jak obowiązkowe w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla kierunków humanistycznych o profilu praktycznym). Przy projektowaniu tych przedmiotów założono, że zostanie w nich położony duży nacisk na praktykę przy jednoczesnym zmniejszeniu części teoretycznych.

W efekcie lista przedmiotów ogólnych z grupy pierwszej przedstawia się następująco: zjawiska kultury popularnej i masowej; literatura i życie codzienne w Polsce (od średniowiecza po współczesność); instytucje kultury i media; gramatyka funkcjonalna języka polskiego; pragmatyka językowa; stylistyka praktyczna; analiza tekstu; twórcze pisanie; kultura wypowiedzi; emisja głosu; etyka i estetyka wypowiedzi; słowniki i encyklopedie; podstawy teorii komunikacji; komunikacja społeczna; komunikacyjne aspekty marketingu; tekst w nowych mediach; psychologia zarządzania zasobami.

Natomiast do grupy drugiej zaliczyć można: ekonomiczne podstawy działalności gospodarczej i kulturalnej; finansowanie działalności gospodarczej i kulturalnej; prawo autorskie i ochronę własności intelektualnej; prawne otoczenie biznesu; socjologię literatury; podstawy badań społecznych. Dodatkowo: komputerowe programy użytkowe; narzędzia multimedialne; grafika komputerowa.

Obok tego, rzecz jasna, realizowane będą przedmioty obowiązujące wszystkich studentów (wychowanie fizyczne; język nowożytny; przedmiot niezwiązany z kierunkiem do wyboru z oferty ogólnouniwersyteckiej albo na innym kierunku; seminarium licencjackie).

Wymieniony korpus przedmiotów realizowany będzie przez wszystkich studentów lingwistyki praktycznej w ciągu sześciu semestrów. Natomiast od trzeciego semestru każdy student będzie dodatkowo zobligowany do realizowania dwóch spośród czterech oferowanych modułów do wyboru (każdy liczący 24 pkt ECTS). Każdy z Instytutów (Literatury Polskiej i Języka Polskiego) przygotował swoje propozycje w tym zakresie. I tak Instytut Języka Polskiego będzie prowadził moduły „Komunikacja publiczna” i „Komunikacja międzykulturowa”, na które składają się następujące przedmioty:

1. Komunikacja publiczna – redagowanie i korekta tekstów użytkowych; lingwistyczne podstawy przetwarzania informacji; podstawy public relations; sztuka dyskutowania; język w Internecie i pozycjonowanie stron www; język przepisów prawnych i ich lingwistyczna interpretacja; język w kampaniach medialnych i marketingowych; językowa kreacja osoby; komunikacja w sytuacjach kryzysowych i mediacja; komunikacja z osobami z dysfunkcjami słuchu i wzroku.
2. Komunikacja międzykulturowa – wprowadzenie do językoznawstwa zewnętrznego; polityka językowa; etnolingwistyka; profilowanie psycholingwistyczne; etykieta językowa; geograficzne i środowiskowe różnicowanie polszczyzny; języki i kultury świata; metodyka nauczania języka polskiego jako obcego; komunikacja perswazyjna.

Z kolei Instytut Literatury Polskiej umieścił w ofercie moduły „Turystyka literacko-kulturowa” oraz „Copywriting i retoryka praktyczna”, w ramach których realizowane będą następujące zajęcia:

1. Turystyka literacko-kulturowa – wprowadzenie do geografii literackiej i kulturowej; geopoetyka; topografia literatury i sztuki polskiej i światowej; socjologia sztuki; nowe media w turystyce; podróże literackie; muzea, teatry, opery, sale koncertowe i instytucje kultury na świecie; literatura i sztuka regionalna oraz regionalizm w literaturze i sztuce; poetyka miasta; promocja turystyki literacko-kulturowej; działalność biura turystycznego.

2. Copywriting i retoryka praktyczna – od retoryki do hipertekstu; analiza wypowiedzi medialnych i reklamowych; retoryka w cyberprzestrzeni; teoria i historia reklamy; reklama tradycyjna i internetowa; projektowanie i budowanie wizerunku w nowych mediach; netografia i źródła internetowe; copywriting; portale społecznościowe i blogosfera; kreatywność i innowacyjność.

Każdy student będzie także trzykrotnie (w czasie trzeciego, czwartego i piątego semestru studiów) realizował praktykę zawodową. Jej wymiar minimalny (w skali semestru) to 100 godzin, maksymalny i zarazem zalecany to 170 godzin, co łącznie daje 510 godzin praktyki w czasie studiów.

3. Kadra i współpraca

Praktyczny charakter kierunku wyznaczył jednoznacznie dobór kadry i współpracowników. Obok pracowników Instytutu Języka Polskiego i Instytutu Literatury Polskiej zajęcia na lingwistyce praktycznej prowadzić będą osoby spoza UMK, które współpracowały z twórcami kierunku na etapie układania i opiniowania programu studiów. Są wśród nich pracownicy i właściciele m.in. agencji reklamowych, biur turystycznych, kancelarii prawnych, firm świadczących usługi finansowe, firm szkoleniowo-edukacyjnych, teatrów, muzeów, mediów tradycyjnych i elektronicznych. Obok wsparcia na poziomie planowania i prowadzenia zajęć, te firmy i instytucje podpisały listy intencyjne, w których zobowiązały się do przyjmowania studentów lingwistyki praktycznej na przewidziane w programie studiów praktyki zawodowe. Rzecz jasna przewidywane jest poszerzanie oferty w tym zakresie, jak również w odniesieniu do prowadzących i współprowadzących zajęcia.

4. Profil absolwenta

Projektując nowy kierunek studiów przyjęto, że ich praktyczny wymiar, możliwość wyboru modułów zajęciowych, a także trzyczęściowa praktyka zawodowa pozwolą studentom na duże zróżnicowanie ścieżek kształcenia. W związku z tym zakłada się, że absolwenci lingwistyki praktycznej i copywritingu będą mogli podejmować pracę w czterech obszarach: kultura, media, biznes i administracja. Wszędzie tam wyposażeni w umiejętności komunikacyjne, zdolność pracy zespołowej, a także wysoki poziom kompetencji językowych (zarówno w odmianie mówionej, jak i pisanej z uwzględnieniem różnorodnych form, celów, adresatów, wykorzystywanych mediów itd.) mogą stać się ważnymi członkami poszczególnych zespołów odpowiadających za kreację wizerunku, projektowanie i realizację kampanii reklamowych, organizację wydarzeń kulturalno-medialnych, komunikację z mediami, odbior-

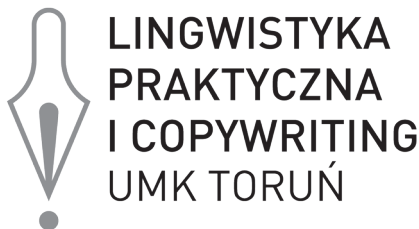
cami i interesariuszami, formułowanie celów i wskazywanie kreatywnych sposobów ich osiągnięcia itp. Jednocześnie studenci w czasie studiów zostaną wyposażeni w wiedzę i umiejętności niezbędne do prowadzenia własnej działalności, co przez część z nich może zostać w pełni wykorzystane.

Tak sformułowane założenia zostały przełożone na skrócony opis sylwetki absolwenta, który znaleźć można m.in. na stronie Wydziału Filologicznego UMK:

Absolwenci kierunku „Lingwistyka praktyczna i copywriting” uzyskają kompetencje cenione przez pracodawców firm reklamowo-copywriterskich, w środowisku dziennikarskim (mediów tradycyjnych i nowych), w instytucjach samorządowych, organizacjach pozarządowych, instytucjach kultury, w zespołach doradczych zajmujących się kształtowaniem wizerunku firmy, instytucji, marki, produktu. Absolwenci kierunku LPiC mogą z jednej strony podejmować działalność organizacyjno-administracyjną, z drugiej uczestniczyć w pracach zespołów kreatywnych, przygotowujących koncepcje konkretnych działań na polu kultury, mediów i reklamy².

5. Identyfikacja wizualna i promocja

Przywołana strona www Wydziału Filologicznego to tylko jedna z form informowania i promowania nowego kierunku, jakie zostały podjęte po jego utworzeniu wiosną 2015 roku. Obok tego podjęto szereg działań promocyjnych, w których Wydziałowi Filologicznemu partnerowała agencja reklamowa MSU Publishing³. Pierwszym etapem tej współpracy było opracowanie logo lingwistyki praktycznej i copywritingu, które w ostatecznym kształcie przyjęło postać jak na rysunku 1.



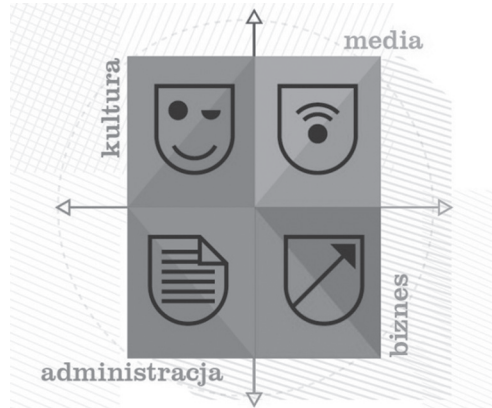
Rys. 1. Logo lingwistyki praktycznej i copywritingu

Połączenie wykrzyknika ze stalówką, oszczędny, bezszeryfowy font mają sygnalizować powiązanie tradycji z nowoczesnością, a także szeroki wachlarz wykorzystywania i zastosowania w czasie studiów i po nich umiejętności językowo-komunikacyjnych. Do tego ostatniego nawiązuje także hasło reklamujące lingwistykę praktyczną: „Jeden kierunek – wiele możliwości!”.

² *Lingwistyka praktyczna i copywriting*, [online] <www.fil.umk.pl/pl/kat_2,62,293_Lingwistyka_praktyczna_i_copywriting.html> [dostęp: 03.05.2016].

³ <www.msupublishing.pl/> [dostęp: 03.05.2016].

Oprócz tego, agencja MSU Publishing przygotowała materiały promocyjno-reklamowe (krótki spot filmowy⁴, ulotki, plakaty, roll-up, szablony papesterii i dokumentów, prezentacji multimedialnych itp.). Zaprojektowana została także identyfikacja wizualna czterech obszarów, w których absolwenci kierunku będą mogli szukać zatrudnienia (rysunek 2).



Rys. 2. Projekt identyfikacji wizualnej obszarów podejmowania pracy przez absolwentów lingwistyki praktycznej i copywritingu

Dodatkowo agencja podjęła się budowania wizerunku i promowania nowego kierunku studiów w mediach społecznościowych, efektem czego było m.in. zaistnienie – 10 kwietnia 2015 roku – lingwistyki praktycznej i copywritingu na Facebooku⁵, a także stworzenie bloga, na którym zamieszczane są m.in. posty pisane przez pracowników Wydziału Filologicznego, wyznaczonych do prowadzenia zajęć na tym kierunku⁶. Ze względu na pełną dowolność w zakresie podejmowanej problematyki, jak i szeroki wachlarz zainteresowań poszczególnych osób znaleźć tam można teksty, w których mowa m.in. o metaforze, stylistyce i stylu, komunikacji, zarządzaniu czasem, kreatywności i rozwoju osobistym, toruńskim życiu literackim, a także noty na temat książek. Obok tego na blogu można znaleźć rozbudowaną informację o kierunku, programie zajęć, założeniach i celach, kadrze wykładowców, firmach współpracujących z Wydziałem Filologicznym przy tworzeniu tego kierunku. W ciągu trzech miesięcy istnienia tego bloga i profilu na Facebooku lingwistyka praktyczna i copywriting zyskała 167 polubień⁷.

⁴ <www.facebook.com/lpicumk/videos/1637948293103279/?fref=nf> [dostęp: 03.05.2016].

⁵ <www.facebook.com/lpicumk> [dostęp: 03.05.2016].

⁶ <www.lingwistykapraktyczna.wordpress.com/> [dostęp: 03.05.2016].

⁷ Informacje o lingwistyce praktycznej i copywritingu można także znaleźć na portalu Slideshare; zob. [online] <www.slideshare.net/lpicumk/lingwistyka-praktyczna-i-copywriting-prezentacja-kierunku-01> [dostęp: 03.05.2016] i <www.slideshare.net/lpicumk/lingwistyka-praktyczna-i-copywriting-prezentacja-kierunku-02> [dostęp: 03.05.2016] oraz na portalu stu-

Kierunek został także włączony do planu promocji Wydziału Filologicznego – pojawiał się w spocie reklamowym na billboardach multimedialnych w największych miastach regionu, a także na stronie Wydziału⁸ i na profilu wydziałowym na Facebooku⁹.

Powołanie kierunku na nieco ponad miesiąc przed maturami nie pozwoliło na podjęcie szerszej akcji promocyjnej. Pomimo to udało się zorganizować kilka spotkań z klasami maturalnymi w toruńskich liceach (m.in. I i X), a także przeprowadzić na początku czerwca spotkanie promocyjne na Wydziale¹⁰.

Rekrutacja

Wszystkie te podjęte działania obliczone były oczywiście na poinformowanie i zainteresowanie nową ofertą dydaktyczną tegorocznych maturzystów. Władze Wydziału Filologicznego UMK podjęły decyzję, że na kierunek lingwistyka praktyczna i copywriting można przyjąć na rok akademicki 2015/2016 sześćdziesięciu studentów. W chwili gdy piszę te słowa, zakończył się na UMK pierwszy nabór na studia stacjonarne pierwszego stopnia. Na lingwistykę praktyczną i copywriting przyjęto czterdzieści trzy osoby. Jednocześnie w tym samym czasie na filologię polską (limit przyjęć – siedemdziesiąt pięć) przyjęto czterdzieści cztery osoby. Biorąc pod uwagę, że kandydaci najczęściej zapisują się na kilka kierunków, warto podkreślić jest to, że żaden z zainteresowanych lingwistyką praktyczną nie ubiegał się jednocześnie o przyjęcie na filologię polską. Tym samym – zgodnie z założeniami twórców nowego kierunku – okazało się, że nie stanowi on konkurencji dla tradycyjnej filologii polskiej. Konkuruje natomiast z takimi kierunkami, jak (na nie zapisywali się poszczególni kandydaci): komunikacja i psychologia w biznesie, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, prawo, kognitywistyka, filologia angielska, filozofia, administracja, komparatystyka literacko-kulturowa. Biorąc pod uwagę liczbę osób przyjętych, można oczekiwać, że w drugim naborze, zorganizowanym we wrześniu, limit miejsc zostanie wykorzystany i od 1 października sześćdziesięciu studentów lingwistyki praktycznej i copywritingu rozpocznie zajęcia¹¹.

dialicencyjackie.info, zob. <www.studialicencyjackie.info/serwis.php?s=1452&pok=34918&id=439&kier=33122&pa=100&kj=41&st=1&muz=u> [dostęp: 03.05.2016].

⁸ <www.fil.umk.pl/pl/kat_2,62,293_Lingwistyka_praktyczna_i_copywriting.html> [dostęp: 03.05.2016].

⁹ <www.facebook.com/filologiaumk> [dostęp: 03.05.2016].

¹⁰ Sprawozdania z tych działań i dokumentację fotograficzną znaleźć można na stronach internetowych profilu lingwistyki praktycznej i copywritingu i na blogu.

¹¹ PS Rekrutacja się powiodła – na sześćdziesiąt miejsc przyjęto sześćdziesiąt osób. Dodatkowo w marcu 2016 roku kierunek lingwistyka praktyczna i copywriting znalazł się wśród kierunków nagrodzonych certyfikatem „Studia z przyszłością” (więcej na ten temat na stronie: <http://www.studiazprzyszloscia.pl/strona-27>).

Bibliografia

- Komunikat ws. wyników konkursu dla podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni lub uczelni nieposiadających podstawowych jednostek organizacyjnych w zakresie wdrażania systemów poprawy jakości kształcenia oraz Krajowych Ram Kwalifikacji, [online] <www.nauka.gov.pl/komunikaty/komunikat-ws-wynikow-konkursu-dla-podstawowych-jednostek-organizacyjnych-uczelni-lub-uczelni-nieposiadajacych-podstawowych-jednostek-organizacyjnych-w-zakresie-wdrazania-systemow-poprawy-jakosci-ksztalcenia-oraz-krajowych-ram-kwalifikacji.html> [dostęp: 03.05.2016].
- Lingwistyka praktyczna i copywriting*, [online] <www.fil.umk.pl/pl/kat_2,62,293_Lingwistyka_praktyczna_i_copywriting.html> [dostęp: 03.05.2016].
- Portal Slideshare, [online] <www.slideshare.net/lpicumk/lingwistyka-praktyczna-i-copywriting-prezentacja-kierunku-01> [dostęp: 03.05.2016].
- Portal Slideshare, [online] <www.slideshare.net/lpicumk/lingwistyka-praktyczna-i-copywriting-prezentacja-kierunku-02> [dostęp: 03.05.2016].
- Portal studialicencjackie.info, [online] <www.studialicencjackie.info/serwis.php?s=1452&pok=34918&id=439&kier=33122&pa=100&kj=41&st=1&muz=u> [dostęp: 03.05.2016].
- <www.facebook.com/filologiaumk/> [dostęp: 03.05.2016].
- <www.facebook.com/lpicumk/> [dostęp: 03.05.2016].
- <www.facebook.com/lpicumk/videos/1637948293103279/?fref=nf> [dostęp: 03.05.2016].
- <www.fil.umk.pl/pl/kat_2,62,293_Lingwistyka_praktyczna_i_copywriting.html> [dostęp: 03.05.2016].
- <www.lingwistykapraktyczna.wordpress.com/> [dostęp: 03.05.2016].
- <www.msupublishing.pl/> [dostęp: 03.05.2016].

“Practical Linguistics and Copywriting” or about the Search for
a New Formula of Polish Philology Studies from the Perspective of
the Nicolaus Copernicus University in Toruń

Summary

This article is a presentation of a new field of study at the Faculty of Philology at the University of Nicolaus Copernicus University in Toruń. It presents the genesis of its creation, the program of studies, promotional campaign and achieved results.

***Homo irretitus* w polonistycznym piekle. O konieczności nowego kształcenia polonistycznego w dobie nowych mediów**

Punktem wyjścia do niniejszych rozważań jest sytuacja komunikacyjna i antropologiczna wywołana pojawieniem się nowych mediów, które wtargnęły w rzeczywistość i ją w znacznym stopniu zawłaszczyły. Metaforą tego nowego typu doświadczenia kulturowego może być coraz częściej używane wyrażenie *homo irretitus* – człowiek usieciowiony (lub bardziej wyraziście – człowiek okablowany). Ta pojawiająca się na kartach refleksji medioznawczej figura współczesnego uczestnika komunikacji kulturowej¹, podkreśla silnie technologiczowanie jego bycia w świecie, czy inaczej bycia wobec, w relacji do świata. Tylko pozornie może się wydawać, że nowe media to tylko kolejna konstrukcja ideologiczna czy światopoglądowa, do której można, ale nie trzeba się ustosunkować. Nawet więcej, niektóre środowiska z całym przekonaniem ignorują ich obecność w komunikacji kulturowej (specyficznie literackiej), argumentując, że ich ontologia jest silnie determinowana czynnikami zewnętrznymi, jak zależność od źródeł energii czy przekaźników. Sprawa jednak wydaje się poważniejsza niż chcieliby tego obrońcy tradycyjnego obiegu literatury, bowiem zmiany wywołane uczestniczeniem w kulturze za pomocą mediów audiowizualnych i cyfrowych wykształciły zupełnie nowy typ odbiorcy, czy wręcz spowodowały ewolucję na poziomie antropologii i percepcji, czego dowodzą tak filozofowie, psychologowie, jak i neurobiolodzy.

Jak zauważył Wojciech Chyła, technologiczna komunikacja polegająca na przejściu od myślenia symbolicznego do liczbowego, powierzchniowego – czego jesteśmy świadkami – prowadzi do zastępowania wartości humanistycznych, kwestii metafizyczno-moralnych wartościami ekonomicznymi,

¹ Takie rozpoznanie kulturoznawcze uczyniliśmy we wprowadzeniu monografii B. Bodzioch-Bryła, G. Pietruszewska-Kobiela, A. Regiewicz, *Literatura – nowe media. Homo irretitus w komunikacji literackiej XX i XXI wieku*, Toruń 2015, s. 9–61.

technicznymi, czy po prostu merkantylnymi². Wszechstronny rozwój człowieka obejmujący progres ciała i ducha, został w dobie technologii sprowadzony do posthumanistycznego postępu, w którym człowiek sam programuje swoje postgatunkowe cechy i osiągi, rezygnując z samodoskonalenia, wysiłku wkładanego w pracę nad dziedzicznymi cechami. Ten nowy typ człowieka, którego można nazwać automatycznym (w przeciwieństwie do metafizycznego), jak pisze filozof, rezygnuje z własnego indywiduum (pamięci, osobistego doświadczenia), zastępując je teleobecnością³, czyli tożsamością zapośredniczoną i zaprogramowaną przez media. Co więcej, taki człowiek, włączając technikę w zakres przeżywanego doświadczenia, nie dostrzega już żadnych ograniczeń, które właśnie dzięki mediom (nowym, cyfrowym) ulegają dezintegracji. W efekcie *homo irretitus* to człowiek, którego wszystkie pragnienia, życzenia, oczekiwania mogą zostać zrealizowane dzięki mediom właśnie, w takiej sytuacji bowiem ani ograniczenia ciała, ani tym bardziej jakiegokolwiek wartości, wynikające z przyjmowanych społecznie aksjologii lub po prostu z psychosomatycznego rozwoju osoby, nie staną na przeszkodzie. Ten nowy typ człowieka, określany przez Chyłę biotechnosystemem, skupiony jest wyłącznie na przeżywaniu codzienności – tu i teraz, w czasie realnym, bez pamięci i bez tradycji, w czym utwierdza go właśnie technologia⁴. Ukazany tu antropologiczny model człowieka ma swoje konsekwencje także dla relacji społecznych, które są coraz częściej nietrwałe, brak w nich lojalności, odpowiedzialności, a podejmowane w ramach tegoż społeczeństwa działania nastawione są jedynie na sukces „rozumiany jako mediany spektakl z realizacji wyczynu”⁵.

Inną kwestią, niezwykle ważką w kontekście podjętego tu tematu rozważań, wydaje się problem zmiany percepcji wynikającej z obecności nowych mediów w codziennej komunikacji kulturowej. Człowiek poczawszy od „elektronicznej zagrody”⁶, a skończywszy na ekranach miejskich atakowany

² W. Chyła, *Media jako biotechnosystem. Zarys filozofii mediów*, Poznań 2008, s. 16–33.

³ Człowiek zmediatyzowany pod wpływem natłoku, nadmiaru konsumpcyjnego obrazów medialnych staje się zbiorem różnorodnych, niezbornych i niepowiązanych językowo doświadczeń telereczywistości, konstruującym tożsamość typu insert. Wojciech Burszta pisze, że tego typu tożsamości „są [...] zawsze otwarte na propozycje i gotowe włączyć wszelkie dostępne materiały, na równi pochodzące z doświadczeń przeżytych, jak i medialnych, o ile tylko mogą one, na określony czas, «warunkowo», stworzyć koherentną całość”. W.J. Burszta, *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, w: *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 37.

⁴ W tym kontekście zasadne wydaje się przywołanie refleksji Manfreda Spitzera, który zwraca uwagę na konsekwencje używania mediów cyfrowych i ich wpływ na zanik pamięci, rozproszenie, powierzchowność udziału w kulturze, nieustanną zmienność itp. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Słupsk 2013.

⁵ W. Chyła, dz. cyt., s. 33.

⁶ Wyrażenie to wprowadza Tomasz Goban-Klas na określenie zmediatyzowanego mieszkania, pełnego urządzeń telekomunikacyjnych i medialnych, które staje się węzłem globalnego

jest bodźcami audiowizualnymi, ale nie tylko, bowiem media cyfrowe w doświadczeniu antropologicznym coraz częściej odwołują się do taktylności, czy innych doświadczeń somatycznych. W efekcie, jak zauważają psychologowie i neurobiolodzy⁷, zmienia się praca mózgu, który wobec nadmiaru bodźców, informacji, doświadczeń sensualnych skupia się na ich gromadzeniu, nawet na próbie rozumienia czy przetwarzania, redukując jednocześnie te czynności, które odpowiadały za empatię, tolerancję, altruizm, czyli w skrócie osiągnięcia humanizmu. *Homo irretitus* staje się zatem obojętny na wszystko, jeśli go to osobiście nie dotyczy. Wszystkie te zmiany są szczególnie widoczne na płaszczyźnie psychologii dziecięcej, także w wymiarze edukacyjnym⁸. Ponieważ żadne pokolenie nie było dotąd atakowane taką ilością bodźców, zwłaszcza wizualnych, można dziś mówić o zupełnie dotąd nieznanym, nowym typie pokolenia uczniów, którzy co prawda szybko i sprawnie przyswajają wiedzę, ale słabo ją przetwarzają, nie potrafią robić z niej użytku. Mogą zatem oni podawać niezwykle szczegółowe informacje z zakresu II wojny światowej i „obozów zagłady”, ale nie są w stanie odnieść się do tych wydarzeń poprzez czy to ukazanie pewnych powiązań przyczynowo-skutkowych, czy też wartościowanie ww. wydarzeń. Podobnie trzeba by zauważyć konsekwencje wszechobecnego dzięki nowym mediom *multitaskingu* (wieloczynności), który w pewien sposób zmienia pracę mózgu, przesuwając uwagę z koncentracji na wielozdaniowość, ale co za tym idzie powierzchowność wykonywania kilku działań równocześnie. Nic dziwnego zatem, że *homo irretitus* nie potrafi skupić się na analizie jednego dłuższego tekstu, ale z powodzeniem radzi sobie nawet z kilkudziesięcioma krótkimi tekstami (półstronicowymi), jednoczesnym przeglądaniem zdjęć, komentowaniem swego statusu na Facebooku, słuchaniem muzyki i innymi czynnościami. Ponadto, na co zwraca uwagę Beata Gromadzka, współczesny użytkownik kultury nowych mediów poddany jest silnej efemeryzacji wiedzy, która w formie licznie zgromadzonych danych, zdobywanych w różny sposób i różnymi kanałami, musi dokonywać procesu nieustannego ich aktualizowania i selekcjonowania, co prowadzi do wrażenia chaosu, a zarazem rodzi przekonanie o ich chwilowości⁹. Do tej cha-

komunikowania się ze światem, łącząc się z nim w sposób interaktywny. T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005, s. 183–191.

⁷ D. Wiener, *Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie*, „Gazeta Wyborcza”, 16.08.2009, [online] <www.wyborcza.pl/1,76842,6925549,Jak_przegrzewa_sie_mozg_czyli_Homo_sapiens_na_zakrecie.html> [dostęp: 05.05.2016].

⁸ Zwraca na to uwagę raport z badań *Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych*, red. P. Siuda, G. Stunża, [online] <www.dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf> [dostęp: 05.05.2016].

⁹ B. Gromadzka, *Cyberuczeń, cyberstudent i cybernauczyciel w rzeczywistości edukacyjnej XXI wieku. Koniec ery pośredników?*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Sitarz-Janus, R. Przybylska, Kraków 2014, s. 12.

rakterystyki sposobu funkcjonowania nowych mediów i ich oddziaływania na mózg człowieka, a co za tym idzie także sposobu jego percepcji, należałoby dodać: wielogłosowość, kalejdoskopowość, niespójność, alogiczność, które znacząco zmieniają dziś relację ze światem i wiedzę o nim.

Już tylko tych kilka uwag pokazuje, że mamy dziś do czynienia z zupełnie nowym pokoleniem, nowym typem człowieka reprezentującym inne niż dotąd ukształtowanie antropologiczne, nowy model tożsamości w stylu ponowoczesnym, którego cechami są rozproszenie, rozmycie i płynność¹⁰. I tu pojawia się kluczowe zagadnienie, którym chciałbym się zająć – na ile współczesna edukacja, zarówno ta podlegająca systemowi oświaty, jak i na poziomie uniwersyteckim, odpowiada na ten problem. Wydaje się bowiem, że zmienił się świat, zmieniła się komunikacja, zmieniła się też młodzież, natomiast edukacja, a szczególnie kształcenie polonistyczne, jakie było, takie jest: nastawione na odtwarzanie, a nie tworzenie, skoncentrowane na faktach historycznoliterackich czy pojęciach z zakresu teorii literatury, które mają być gwarancją jakości czytania tekstu, nie zaś na pytaniu o sens, przeżycie, rozumienie, wprowadzenie we własny system aksjologii, co nie tylko zneutralizowałoby skutki „bomby informacyjnej”, ale przede wszystkim pozwoliłoby na wykorzystanie pewnych właściwości nowych mediów w celu edukacyjnym. Trudno wszak nie zgodzić się z powtarzaną często konstatacją, że skończył się czas pośredników, dostarczających proste informacje¹¹.

Wobec opisanej sytuacji w szkolnictwie wyższym rysują się dwie wyraźne tendencje. Pierwsza, próbuje odpowiedzieć na kryzys humanistyczny wywołany technologizacją komunikacji kulturowej, a zatem i dyskursu humanistycznego, szukając ratunku w nowoczesnych rozwiązaniach: tak w treściowych – proponując coraz to nowe zagadnienia z zakresu literaturoznawstwa i nowych mediów, wychodzące daleko poza tradycyjną filologię, jak i dydaktycznych, wprowadzających metody projektów medialnych, prezentacji, kształcenia *online*. Organizowane kongresy dydaktyki polonistycznej prześcigają się w propozycjach takiego kształcenia czy to poprzez pomysły nauczania na odległość, platformę Moodle, inne formy e-learningowe, pracę w chmurze, aplikacje multimedialne, czy też poprzez włączanie w tradycyjny przekaz polonistyczny form medialnych: filmów, gier komputerowych, gier wideo, zasobów internetowych lub zjawisk z zakresu e-literatury. W tej tendencji odnajdują się wszyscy zwolennicy odchodzenia od elementarnych dla filologii kompetencji czytelniczych na rzecz „atrakcjonów”, które

¹⁰ S. Turkle, *Samotni razem*, tłum. M. Cierpisz, Kraków 2013.

¹¹ W jednej z wypowiedzi medialnych Umberto Eco zauważył, że w przyszłości hierarchia społeczna zależać będzie nie od posiadania, ale od sposobu używania mediów: korzystający z informacji za pośrednictwem Internetu, budujący w ten sposób swoją wiedzę, będą tworzyć nową elitę; pozostali, zgadzający się na dostarczanie informacji za pomocą telewizji i mediów masowych starego typu, reprezentować będą społeczeństwo poddańcze.

mają przyciągnąć potencjalnych kandydatów na studentów, stąd trudno dziś o kierunek, który – czy to w specjalności, czy w przedmiotach – nie ujmo- walby zagadnienia medialności. Stanowisko to można by zamknąć wypowiedzią Siegfrieda J. Schmidta, że „nasze społeczeństwo jest społeczeństwem medialnym”¹² i praktyka czytania literatury nie może dziś pozostawać w ode- rwaniu od tego doświadczenia.

Druga grupa, analizując sytuację powstałą pod wpływem nowych me- diów, patrzy wstecz, postrzegając jej konsekwencje właśnie w podejściu od tradycyjnego kształcenia polonistycznego w ramach dyscyplin historyczno- literackich, teoretycznoliterackich i językoznawczych, proponując powrót do strukturalnego myślenia i prowadzenia zajęć. Kryje się za tym postawa

pasywno-agresywnej nostalgii za innym uniwersytetem i innym czasem kultury literackiej, kiedy rzekomo wszyscy absolwenci liceum mieli w małym palcu klasykę polską, a i obcej nie mała. Społeczeństwo zaś szanowało humanistów i miało dla nich wiele dobrze płatnych zatrudnień¹³.

W myśl „najlepiej nam było przed wojną”, zwolennicy tej tendencji zwią- zają liczbę godzin na klasyczne przedmioty z zakresu historii i teorii lite- ratury, widząc w tym odpowiedź na słabe i powierzchowne doświadczenie lekturowe studentów. Towarzyszy temu przekonanie o konieczności kumu- lacji wiedzy o literaturze, która wciąż się rozwija i budzi w wykładowcach reprezentujących to stanowisko święte oburzenie na temat ignorancji nowe- go pokolenia. Takie nastawienie powoduje, że podczas prowadzonych zajęć, odtwarza się zestaw podstawowych i pozornie kluczowych dla tożsamości polskiej lektur, a poprzez nie określony zestaw mitów i symboli, co prowadzi do katastrofalnych uproszczeń, które wszyscy znamy z autopsji, np. jeśli ro- mantyzm to „mesjanizm”, a pozytywizm to „praca u podstaw”.

Obie postawy są w sytuacji dominacji nowych mediów dość zwodnicze. W pierwszym przypadku otrzymujemy absolwentów orientujących się w zja- wiskach współczesnych, może nawet posługujących się nowymi mediami, ale pozostających bez świadomości tradycji, która za tą nowoczesnością stoi, słabo rozpoznając konteksty kulturowe współczesnych przekazów; owszem, mających zdolności czytania zjawisk cyfrowych, transkulturowych i nowo- medialnych, jednak nie przygotowanych na ewentualne zmiany, które – jak dowodzi szybko zmieniająca się rzeczywistość komunikacji kulturowej – na pewno przyjdą i to niebawem. W drugim przypadku polonistyki wypusz- czają grono absolwentów, którzy postrzegają literaturę i zjawiska kulturowe w kategorii dawności, spychając je poniekąd do getta czy muzeum. Kształce-

¹² S.J. Schmidt, *Literaturoznawstwo jako projekt interdyscyplinarny*, tłum. B. Balicki, „Teksty Drugie” 2010, nr 4, s. 157.

¹³ K. Koziółek, *Dydaktyka regresywna, czyli czego trzeba się odczytać, żeby uczyć lektury*, w: *Polonistyka dziś...*, dz. cyt., s. 202.

ni wyłącznie w perspektywie tradycji, absolwenci zaznają pewnej schizofrenii, bowiem świat literatury, który został im przedstawiony, okazuje się być światem martwym, dawno minionym czasem, „rajem utraconym”, zaś teraźniejszość pociąga ich całkowicie odmiennymi zjawiskami i wymaga nowych umiejętności. Co więcej, wobec sytuacji szkolnej, w jakiej przyjdzie pracować absolwentowi polonistyki, ani jeden, ani drugi model kształcenia raczej się nie sprawdzi, bowiem poza faktem, że jeden z nich będzie potrafił wykorzystać na lekcji zmieniające się dość szybko narzędzia nowych mediów, a drugi będzie skłaniał się ku tradycyjnej lekturze, broniąc druku niczym hrabia Henryk „okopów Świętej Trójcy”, różnica między nimi pozostaje niewielka. Obaj poloniści na rynku pracy nie będą mieli szans: czy ze względu na tryby maszyny oświatowej, która sprowadzi ich proces dydaktyczny do przygotowania pod egzamin testowy, czy – i na to można mieć jeszcze wpływ – na „usiecznienie” szkolnego ucznia, którego mózg pracuje już inaczej pod wpływem nowej rzeczywistości medialnej. Sytuacja jeszcze bardziej się komplikuje, gdy zdamy sobie sprawę, że szkoła (czy szerzej cała koncepcja edukacji) musi zaradzić tym nowym potrzebom i zainteresowaniom stawianym przez uczniów, jak również przez ich rodziców, czy samych nauczycieli, którzy – podobnie jak ich podopieczni – karmieni są tekstami kultury medialnej, uczestniczą w komunikacji sieciowej, a edukacyjne wartości stawiają niżej niż kolejny odcinek serialu czy fotkę z lunchu wrzuconą na Facebooka.

Poniższa propozycja, którą przedstawiam, będzie zatem próbą zasypania istniejącego rozziwku pomiędzy sytuacją, w jakiej stawia nauczyciela (także akademickiego, warto pamiętać, że to nowe pokolenie wychowane przez nowe media weszło już na uniwersytety) proces kształcenia, a światem, w jakim funkcjonuje on i jego uczniowie, a także rodzice, ich znajomi i wszyscy, uczestniczący w procesie dydaktycznym. Wychodząc od właściwości nowych mediów, które zmieniają i kształtują współczesne oblicze komunikacji, chciałbym pokazać, na ile potrzebne jest przemodelowanie kształcenia polonistycznego właśnie ze względu na te właściwości, i nie chodzi mi bynajmniej o kolejne propozycje wykorzystania narzędzi nowych mediów na lekcjach języka polskiego w szkole czy na zajęciach akademickich. Zmiany te sięgałyby zatem struktury programów, czy wręcz zmiany procesu kształcenia, a nie *liftingu* polegającego na włączeniu prezentacji ppt na zajęciach akademickich czy lekcji. Wydaje mi się, że nowe media (wbrew nieco kasandrycznemu spojrzeniu na ich wpływ na współczesnego człowieka) tworzą szanse – pomimo oczywistych wątpliwości zarysowanych już wcześniej – na zmiany w sposobie edukowania. W owym zderzeniu szkoły (uniwersytetu) z multimedialną kulturą nie chodzi jednak o próbę jakiegoś zachowania się wobec nowych mediów (propozycji edukacyjnej uwzględniającej krytyczny odbiór filmów, programów telewizyjnych, reklam, wpisów na Twitterze czy Facebooku, gier komputerowych), ale raczej o propozycję zaradzenia sytuacji, w której filmy,

programy telewizyjne, reklamy, Internet i gry komputerowe tworzą dzisiaj dla szkoły konkurencję tak przemożną, że ta kompletnie znika na szarym końcu listy wartości i zainteresowań ucznia.

Odpowiedzią, wydaje mi się, jest konieczność przemodelowania dotychczasowego porządku kształcenia i skorzystania z rozwiązań podpowiadanych przez nowe media i ich strategie komunikacyjne, do których na potrzeby niniejszego wystąpienia zaliczam: nawigowalność, konwergencję, modularność, transmedialność, współautorstwo i współuczestnictwo, immersję, symulację, transmisyjność, żeby wspomnieć tylko o tych najważniejszych¹⁴. Już tylko tych kilka mechanizmów wskazuje na fakt zupełnie odmiennego od powszechnie obowiązującego w systemie edukacyjnym modelu konstruowania wiedzy, sposobu budowania komunikacji, transferu tejże wiedzy. Współczesny system edukacyjny wydaje się nie zauważać zmieniającego się paradygmatu kulturowego, czego wyrazem są nadal klasy dzielone według wieku, dyscyplinowy podział i układ przedmiotów z elementarnym i twardym rozdziałem nauk humanistycznych od matematycznych i biologiczno-geograficznych, jednolity program (nawet jeśli przyjmuje on pozór różnorodności) aplikowany wszystkim ze stojącymi na straży jednolitymi testowymi wymaganiami weryfikowanymi za pomocą zero-jedynkowego klucza itp. Biorąc pod uwagę właściwości nowych mediów i ich siłę oddziaływania (od atrakcyjności począwszy a na skuteczności skończywszy), trzeba by raczej myśleć o kształceniu polonistycznym, które będzie uwzględniać: po pierwsze, kontekstowe, holistyczne i transmedialne doświadczenie literatury (kultury), po drugie, nowy rodzaj transmisji wiedzy opartej na kulturze Web 2.0, po trzecie, zwiększenie nacisku w lekturze tekstu na doświadczenie (osobiste przeżycie). Z powyższymi propozycjami „in plus” wiąże się także pewne redukcje: odejście od uczenia chronologicznego, w duchu historyczno-literackim; wycofanie silnie analitycznych preferencji lektury tekstu na rzecz hermeneutyki i antropologii; odejście od izolacjonizmu tekstu literackiego i wprowadzenie go w kontekst bogatej i żywej komunikacji kulturowej (także popularnej, medialnej); przesunięcie akcentu z lektury rozumianej jako indywidualny akt czytania na działanie w lekturze.

Krótko zatem o tych trzech wysuniętych powyżej postulatach. Czytanie kontekstowe¹⁵ (holistyczne, transkulturowe i transmedialne) stawiam jako

¹⁴ Wymienione tu właściwości są kompilacją propozycji medioznawców zajmujących się nowymi mediami – zob.: L. Manovich, *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypryański, Warszawa 2006; M. Lister, J. Dovey, S. Giddings, I. Grant, K. Kelly, *Nowe media. Wprowadzenie*, tłum. M. Lorek, A. Sadza, K. Sawicka, Kraków 2009; D. de Kerckhove, *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, tłum. W. Sikorski, P. Nowakowski, Warszawa 1996; J. van Dijk, *Spółeczne aspekty nowych mediów*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2010 i inne.

¹⁵ Pojęcie to przywołuję za Agnieszką Kłakówną, która zbudowała program przedmiotu w kształceniu polonistycznym w Instytucie Filologii Polskiej w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie pod taką nazwą, w którym realizuje opisane poniżej mechanizmy czytelnicze.

konsekwencję wskazanych właściwości nowych mediów: fragmentaryczności, nawigacyjności, modularności, konwergencji i transmedialności. Wszystkie te mechanizmy zwracają uwagę na szczątkowy charakter budowy przekazu w nowych mediach, który ze względu na tę fragmentaryczność jest łatwiej przyswajalny. Do tego należałoby dodać intermedialność budowanego przekazu i poruszanie się pomiędzy różnymi typami tekstów: pisanych, ikonicznych, audialnych, audiowizualnych, na relacjach społecznościowych kończąc. W tym kontekście można rozumieć postulat Andrzeja Hejmeja, który pisze:

Polonistyka przyszłości powinna [...] otworzyć się – w sposób systemowy – nie tylko na tekst drukowany (graficzny), nie tylko na tekst wizualny i tekst dźwiękowy, nie tylko na hiperteksty istniejące w wirtualnej rzeczywistości, ale przede wszystkim na (inter)medialne uwarunkowania literatury jako takiej¹⁶.

Ponadto, trzeba by zwrócić uwagę na budowanie narracji kontekstowej, podzielonej pomiędzy różnego typu wypowiedzi medialne, z których całość wynika z odczytywania jej poszczególnych fragmentów. Co ciekawe, raz wytworzona treść jest udostępniana potencjalnym odbiorcom na różne sposoby w różnych często hybrydycznych formach medialnych, przekształcana przez samych użytkowników, w różnych formach, ale i w odmiennych rozwiązaniach narracyjnych (o czym przypomina istota opowieści transmedialnej). Proponowane wobec powyższych sugestii czytanie kontekstowe ma swoje źródła w myśleniu komparatystycznym, które traktowane jest jako wiedza lub styl „czytania” zjawisk kulturowych zorientowany na wzajemne oddziaływanie, realne związki, pokrewieństwa i typologiczne odpowiedniości zjawisk literackich i pozaliterackich, takich jak: malarstwo, muzyka, teatr, film, reklama, a także wszelkich „nieliterackich” rodzajów piśmiennictwa, mowy czy szeroko rozumianych tekstów kultury i form dyskursu (religia, filozofia, mitografia, historiografia, polityka, ekologia, etnologia, antropologia, dyskursy tożsamościowe itd.)¹⁷; po drugie jako manifestacja zakorzenienia w świecie – dyskurs ponad dyscyplinami, korzystający w badaniu literatury z narzędzi z zakresu różnych dziedzin i dyscyplin naukowych: od medycyny po politologię, które pozwalają na odkrywanie nowych powiązań między zewnętrznymi elementami¹⁸, po trzecie wreszcie jako „próba Całości”, holistyczne spojrzenie na rzeczywistość kulturową, refleksji asynchronicznej, ale ze świadomością dziedziczenia tradycji¹⁹. Czytanie kontekstowe poprzez dobór, zde-

¹⁶ A. Hejmej, *Literatura w społeczeństwie medialnym*, w: *Polonistyka dziś...*, dz. cyt., s. 192.

¹⁷ D. Ferris, *Dyscyplina poza dyscypliną*, tłum. J. Momro, T. Bilczewski, w: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, Kraków 2010, s. 243–273.

¹⁸ S.J. Schmidt, dz. cyt., s. 154.

¹⁹ Z. Kadłubek, *Święta Medea. W stronę komparatystyki pozasłownej*, Katowice 2010.

zenia, analizę i interpretację rozmaitych tekstów (literackich i nieliterackich, w tym z zakresu kultury wizualnej, zarówno wysokiego, jak i popularnego obiegu), a podejmujących istotne problemy kondycji ludzkiej i ukazujące je rozmaicie w zależności od czasu powstania oraz od czasu czytania, a także zależnie od kontekstu kulturowego, z uwzględnieniem konieczności odkrywania i kreowania znaczeń wynikających z formalnej specyfiki i funkcji wybranych i zderzanych tekstów, z respektem dla zainteresowań, potrzeb i możliwości uczniów tak, by mogli oni rozpoznawać problematykę czytanych tekstów również w kontekście swego własnego życia, odpowiadałoby opisanym we wstępie mechanizmom nowych mediów.

Druga z wymienionych właściwości dotyka problemu transmisji wiedzy. Coraz bardziej widoczny staje się niewątpliwie kryzys dotychczasowej relacji mistrz – uczeń, czy nauczyciel – grupa, które w kulturze Web 2.0 nie zdają egzaminu. Sytuacja ta nie jest tylko efektem działania nowych mediów, ale konsekwencją degradacji roli prawdy, a za tym także jej depozytariuszy w czasach ponowoczesnych, czego wyrazem jest dość nonszalancki stosunek do kultury i kształcenia humanistycznego, wyrażany w formule „komu potrzebne są te humanistyczne dyrdymały”²⁰.

Nie chciałbym powiedzieć przez to, że pozycja nauczyciela w obecnym systemie jest zbędna – wręcz przeciwnie, chodziłoby jedynie o racjonalne zagospodarowanie funkcji nauczyciela w procesie edukacyjnym przy jednoczesnym wykorzystaniu struktury nowych mediów. Sprowadzenie nauczyciela do przekaźnika wiedzy czy jeszcze gorzej – jedyne go dysponenta – wydaje się w dobie dostępu do bogatego zasobu informacji nieporozumieniem. Oparta na prawach kultury uczestnictwa edukacja zakłada nie tylko oddolne budowanie systemu wiedzy, w którym chce się funkcjonować, ale przede wszystkim kooperację z innymi uczestnikami systemu. Transmisja odbywała się już nie w dualnym modelu kierunkowym, ale w modelu typu „spread” – wszyscy do wszystkich, w którym sposób rozchodzenia się treści zależny jest od częstotliwości odwiedzin, cytowania i udostępniania informacji, przekazywania i dystrybuowania treści przez samych użytkowników. Odpowiedzią na powyższą kwestię niewątpliwie jest przesunięcie akcentu w procesie dydaktycznym z metod wykładowo-heurystycznych ku projektom (choć mam świadomość, że pojęcie to zostało obecnie mocno nadużyte, a jego realizacje często kompromitują ideę współpracy) akcentującym naukę poprzez działanie, współpracę, oddolną inicjatywę, wymianę ról itp. Idealną byłaby sytuacja, w której rola nauczyciela ograniczałaby się jedynie do wspierania swoimi kompetencjami aktywnie i samodzielnie konstruowanej przez uczniów czy studentów wiedzy, tym samym jego rola sprowadzałaby się do katalizatora

²⁰ Na zmianę tę zwraca uwagę Frank Furedi w książce *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, tłum. K. Makaruk, Warszawa 2004, s. 9-13.

podejmowanych samoistnie działań uczestników projektu. Takie podejście jednocześnie uświadamia, że dążenie do uchwycenia w procesie edukacji kompletności wiedzy, w jaką powinien być wyposażony uczestnik sytuacji edukacyjnej, jest z góry skazane na niepowodzenie, i z perspektywy nowego paradygmatu kultury nowych mediów wydaje się nieporozumieniem. Chodziłoby zatem o budowanie takich programów kształcenia i projektowanie takich umiejętności, które będą skupione na samodzielnym zdobywaniu i konstruowaniu wiedzy, formułowaniu pytań i problemów związanych ze studiowaną dziedziną oraz podejmowania samodzielných prób stosowania nabywanej wiedzy.

Trzeci z wymienionych mechanizmów wynikający z doświadczenia wirtualności, symulacyjności czy wreszcie immersji zwraca uwagę na konieczność postawienia w centrum pytania o tekst tego, który lektury doświadcza. Niespotykana dotąd możliwość namacalnego kontaktu z obiektem czy zjawiskiem wirtualnym powoduje, że siła oddziaływania i wzajemnej relacji staje się większa. Przenosząc zatem owe możliwości na sytuację edukacyjną, trzeba by położyć tu nacisk właśnie na „przeżywanie”, a to wydaje się możliwe wyłącznie wtedy, gdy sproblematyzuje się tekst i włączy w perspektywę osobistą. W tym punkcie mieszczą się tak często zgłaszane obecnie postulaty performatywności w edukacji czy zwracanie uwagi na aksjologię, która pomaga człowiekowi zejść głębiej – pod powierzchnię „bomby informacyjnej”. W tym punkcie chodziłoby zatem o wyeksponowanie antropologicznego modelu kształcenia, akcentującego centralną pozycję ucznia jako człowieka wraz z jego środowiskiem, problemami, emocjami, zapleczem kulturowym. Inaczej czytana literatura staje się gettem, do którego się zagląda, ale która nie dotyka właściwego nurtu egzystencji. Bez gotowości racjonalizacji tego, co się czyta, bez wartościowania i próby potraktowania lektury jako aktu performatywnego, każdemu działaniu na tekście będzie towarzyszył dystans, prowadzący w końcu do rozziwmu między życiem a literaturą. A to w konsekwencji prowadzi do wyrzucenia poza nawias zainteresowania literatury i jej pochodnych.

Zarysowane powyżej kierunki zmian należy traktować symptomatycznie, jako zapowiedź przygotowywanego przez środowisko częstochowskie przy współudziale uczelni o profilu pedagogicznym w ramach współpracy konsorcjum projektu *Nowe media – nowa edukacja*. Tym niemniej już tych kilka uwag daje pewne wyobrażenie o kierunku, w jakim kształcenie polonistyczne powinno przebiegać, by polonista na rynku edukacyjnym był przygotowany do podejmowania pracy w nowej rzeczywistości kulturowej.

Kultura jest dzisiaj przede wszystkim doświadczana multimedialnie, i bardzo często ten rodzaj jej praktykowania pozostaje nieznanym w tradycyjnej szkole, kształcenie kompetencji kulturowych musi więc po prostu brać pod uwagę nowe media i do nich również przygotowywać. Ponieważ w codzien-

nej konfrontacji to właśnie nowe media wygrywają z propozycjami szkoły (wiedzą i wykształceniem, które dziś wydają się mieć jedynie wartość instrumentalną, stają się wyznacznikiem statusu społecznego, choć opinia publiczna i wypowiedzi władzy temu zdają się przeczyć), edukacja musi się zmierzyć z konkurencją mediów w walce o uwagę uczniów. Chodziłoby zatem o stworzenie propozycji szkoły rozumianej jako medium, po które sięga się z własnego wyboru a nie z przymusu, bo jest atrakcyjne, interesujące, urzekające. To właśnie na tym polega główne wyzwanie jakie stoi przed uniwersytetem, jako miejscem tworzenia kadry nauczycielskiej na rynku pracy, która będzie przygotowana do projektowania takiego modelu kształcenia. Czy polonistyka jest na to gotowa? To już odpowiedź przyszłości, choć nie chciałbym, by była odczytywana wyłącznie jako jedna z utopii *science fiction*, ale jako rewolucyjny potencjał przyszedłego kształtu szkoły i kształcenia akademickiego.

Bibliografia

- Bodzioch-Bryła B., Pietruszewska-Kobiela G., Regiewicz A., *Literatura – nowe media. Homo irretitus w komunikacji literackiej XX i XXI wieku*, Toruń 2015.
- Burszta W.J., *Tożsamość narracyjna w dobie ekranu*, w: *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, red. W. Bolecki, R. Nycz, Warszawa 2004, s. 26–37.
- Chyła W., *Media jako biotechnosystem. Zarys filozofii mediów*, Poznań 2008.
- Dijk J. van, *Spoleczne aspekty nowych mediów*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2010.
- Dzieci sieci. Kompetencje komunikacyjne najmłodszych*, red. P. Siuda, G. Stunża, [online] <www.dzieci-sieci.pl/raport_IKM_dzieci_sieci.pdf> [dostęp: 05.05.2016].
- Ferris D., *Dyscyplina poza dyscypliną*, tłum. J. Momro, T. Bilczewski, w: *Niewspółmierność. Perspektywy nowoczesnej komparatystyki. Antologia*, red. T. Bilczewski, Kraków 2010.
- Furedi F., *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, tłum. K. Makaruk, Warszawa 2004.
- Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.
- Kadłubek Z., *Święta Medea. W stronę komparatystyki pozastawnej*, Katowice 2010.
- Kerckhove D. de, *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, tłum. W. Sikorski, P. Nowakowski, Warszawa 1996.
- Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K., *Nowe media. Wprowadzenie*, tłum. M. Lorek, A. Sadza, K. Sawicka, Kraków 2009.
- Manovich L., *Język nowych mediów*, tłum. P. Cypriański, Warszawa 2006.
- Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, t. 2, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Sitarz-Janus, R. Przybylska, Kraków 2014.
- Schmidt S.J., *Literaturoznawstwo jako projekt interdyscyplinarny*, tłum. B. Balicki, „Teksty Drugie” 2010, nr 4.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozum siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński, Słupsk 2013.
- Turkle S., *Samotni razem*, tłum. M. Cierpisz, Kraków 2013.
- Wiener D., *Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie*, „Gazeta Wyborcza” 16.08.2009, [online] <www.wyborcza.pl/1,76842,6925549,Jak_przegrzewa_sie_mozg_czyli_Homo_sapiens_na_zakrecie.html> [dostęp: 05.05.2016].

Homo irretitus in the Polish Philology Hell. About the Need of the New Polish Philology Education in the Era of New Media

Summary

New technologies, which enter into symbiosis with old literary communication methods and impose knowledge and the ability to move through the new digital culture phenomena on culture users, maintain the status of *terra incognita* for the Polish philology profession. It results from the approach held by the academia itself which endeavours to defend the old forms of reading and canon as fundamental values for the humanities, as well as from the rather conservative education programme that requires from the Polish philology students nothing more in this area except for using a couple of programmes. As a result of the entirely different valuation of new media, misunderstanding grows between the recipients of the school situation, i.e., students and teachers. Due to their specific features, not only the way of perception, but also, as shown by research carried out by neuroscientists, the way of understanding and acquisition of knowledge, using senses in perception, etc. have been changing. This change should be accompanied by redefinition of education, which, in addition to using new contents or new technologies, should first and foremost adjust its form to the features of a new recipient shaped by the new media.

Zintegrowane studia polonistyczne – zielonogórski przykład innowacyjnego kształcenia studentów polonistyki

Od kilku lat z danych przekazywanych przez urzędy pracy wynika, że najtrudniej ze znalezieniem pracy mają ci, którzy wybrali kierunki humanistyczne, natomiast w lepszej sytuacji są absolwenci kierunków technicznych. W województwie lubuskim, które reprezentują, najłatwiej znaleźć pracę po kierunkach medycznych (29,7% ofert pracy), następnie w kolejności są kierunki politechniczne (28%), potem plasują się studia informatyczne (12,8%). Tabelę zamykają artyści (zaledwie 0,3% absolwentów studiów artystycznych znajduje pracę). W dole tabeli są jeszcze: teolodzy (1%) i szeroko pojęci humaniści (3,8%)¹. Z drugiej strony tu i ówdzie podkreśla się, że pracodawcy szukają przede wszystkim ludzi z pasją, komunikatywnych i otwartych na świat, kreatywnych i gotowych do współpracy. Ponadto zauważa się, że w przeciwieństwie do absolwentów kierunków technicznych humaniści (a wśród nich absolwenci polonistyki) mają nawet większe możliwości w wyborze zatrudnienia, a w jego ramach samozatrudnienia, ponieważ pozwala im na to bardziej ogólne wykształcenie². Te dwie obserwacje były inspiracją dla pomysłodawców zintegrowanych studiów polonistycznych, które, po pierwsze, próbują pogodzić klasyczną koncepcję kształcenia filologicznego z autorskim programem edukacji akademickiej, odzwierciedlającym talent i pasję badawczą wykładowców wypełniających tzw. minima kadrowe poszczególnych kierunków; po drugie – są odpowiedzią na zapotrzebowanie rynku pracy w obrębie coraz dynamiczniej rozwijającego się przemysłu gier bądź branży obsługującej portale internetowe czy serwisy www.

¹ Zob. P. Nodzyńska, *Rosatiego recepta na lepszą przyszłość młodych Lubuszan*, [online] <www.zielonagora.gazeta.pl/zielonagora/1,35182,17887887,Rosatiego_recepta_na_lepsza_przyszosc_mlo_dych_Lubuszan.html> [dostęp: 05.05.2016].

² Zob. np. *Humanista potrzebny na rynku pracy*, [online] <www.centrumprasowe.swps.pl/informacje-prasowe/wydarzenia/2092-humanista-potrzebny-na-ryнку-pracy> [dostęp: 05.05.2016].

Na zintegrowane studia polonistyczne obok tradycyjnej filologii polskiej składają się dwa nowe, innowacyjne kierunki: 1) filologiczna obsługa internetu i e-edytorstwo oraz 2) literatura popularna i kreacje światów gier. Zasadniczym celem tak pomyślanych studiów jest wyposażenie absolwenta w wiedzę ogólnopolonistyczną z zakresu dwu ważnych dyscyplin: literaturoznawstwa i językoznawstwa oraz – patrząc szerzej – ogólnohumanistyczną, zgodnie z przypisanymi do właściwego obszaru kształcenia kierunkowymi efektami kształcenia. Ponadto zakres wykształcenia absolwenta w znacznym stopniu poszerzają zajęcia specjalizacyjne w ramach programu wybranej specjalności, tj. brokera informacji, nauczania języka polskiego jako obcego, pisania kreatywnego, specjalizacji nauczycielskiej, translatoryki, zarządzania dokumentacją w urzędzie i firmie³.

Program trzech kierunków składających się na zintegrowane studia polonistyczne uwzględnia 1830 godzin zajęć pogrupowanych w siedem modułów, z których część jest wspólna, a część uwzględnia treści właściwe tylko dla danej ścieżki kształcenia.

Moduł kierunkowy na każdym z kierunków realizowany jest w semestrach II–VI w wymiarze 690 godzin, a przypisana do niego liczba punktów ECTS wynosi od 65 do 73. To zróżnicowanie punktacji ECTS wiąże się z możliwością wyboru formy zaliczenia danego przedmiotu, jaką student może wybrać na początku właściwego semestru. Z wyborem niżej punktowanej formy zaliczenia (np. pracy pisemnej zamiast egzaminu) wiąże się konieczność zrealizowania w tym samym semestrze dodatkowego przedmiotu z puli przedmiotów do wyboru, tak by końcowa liczba punktów otrzymanych we właściwym semestrze nie była mniejsza od 30.

W przypadku filologii polskiej na moduł kierunkowy składają się przedmioty odwzorowujące kanon obowiązujących do niedawna wytycznych określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego w postaci standardów nauczania dla danego kierunku. Ponieważ są to rozwiązania powszechnie znane, w dalszej części wywodu ograniczę się do przybliżenia dwóch pozostałych kierunków.

Na blok przedmiotów kierunkowych filologicznej obsługi internetu i e-edytorstwa składa się czternaście przedmiotów (tabela 1). Jednym z nich są podstawy edytorstwa z elementami teorii i historii książki, przekazujące podstawową wiedzę z zakresu teorii edytorskiej ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień dotyczących zasad postępowania edytorskiego, kodeksu zawodowego edytora, klasyfikacji kręgów nadawczych i kręgów odbiorczych, specyfi-

³ Studenci kierunku filologia polska mogą wybrać dowolną specjalizację z tej oferty (o ile spełniają ewentualne wymagania wstępne), z kolei oferta dla pozostałych kierunków nie obejmuje specjalizacji nauczycielskiej. Szczegółowe informacje na temat oferty specjalizacji na Wydziale Humanistycznym UZ opublikowano na stronie internetowej: <www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/programy-studiow-ects/specjalnosci-2015-2016/229-studia-stacjonarne-i-stopnia> [dostęp: 05.05.2016].

ki nośnika tekstu, różnych definicji tekstu, sposobów odczytywania i prawidłowego rozumienia tzw. woli autorskiej, klasyfikacji wydań, edycji jako zjawiska społecznego, wreszcie – definicji, typologii, struktury i właściwości książki, ekspresji książkowej, ilustracji w książce, kompozycji graficznej książki itd.⁴

Tabela 1. Blok przedmiotów kierunkowych: filologiczna obsługa internetu i e-edycytorstwo

Lp.	Przedmiot	Sem.	Form. zajęć	Godz.	Forma zal. / ECTS				
					zal.	zal/o	pr.pis.	proj.	egz.
B. Zintegrowane studia polonistyczne: Moduł kierunku filologiczna obsługa internetu i e-edycytorstwo									
B.1. Kształcenie w zakresie podstaw edycytorstwa									
1	Podstawy edycytorstwa z elementami teorii i historii książki	II	W	30			zal.		egz.
			Ćw	30			pr.pis.		zal.
			Razem	60			5		7
2	Historia literatury polskiej; literatura polska do XVIII wieku w perspektywie edycytorskiej	III	W	30			zal.		egz.
			K	30			pr.pis.		zal.
			Razem	60			5		7
3	Historia literatury polskiej; literatura XIX wieku w perspektywie edycytorskiej	IV	W	30			zal.		egz.
			K	30			pr.pis.		zal.
			Razem	60			5		7
4	Historia literatury polskiej; literatura XX i XXI wieku w perspektywie edycytorskiej	V	W	30			zal.		egz.
			K	30			pr.pis.		zal.
			Razem	60			5		7
5	Zabytki języka polskiego w perspektywie edycytorskiej	IV	Ćw	30			3		
6	Komunikacja literacka i socjologia odbioru tekstu	VI	Ćw	30			5		
7	Tekstologia	II	W	30					egz.
			Ćw	30	zal.				
			Razem	60			6		

⁴ Wszelkie informacje dotyczące tematyki zajęć uwzględnionych w programie tego kierunku podaję zgodnie z sylabusami udostępnionymi na właściwej stronie internetowej – zob. *Ogólna charakterystyka i punktacja ECTS przedmiotów na kierunku filologiczna obsługa internetu i e-edycytorstwo*, oprac. T. Ratajczak, [online] <www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/programy-studiow-ects/kierunki-studiow-2015-2016/225-studia-stacjonarne-i-stopnia> [dostęp: 05.05.2016].

cd. tab. 1

8	Genologiczne uwarunkowania tekstu w edytorstwie	III	Ćw	30		2			
Razem				390	od	36	do	44	
B.2. Kształcenie w zakresie kultury języka polskiego i e-edytorstwa									
1	Kultura języka polskiego	II	W	30	zal.				
			K	30			pr.pis.		
		Razem		60	4				
2	Ortografia i interpunkcja polska	III	Ćw	30					5
3	Redakcja techniczna tekstu	III	L	30		2			
4	Normy stylistyczne i korekta wydawnicza	IV	W	30	zal.				
			L	30			pr.pis.		
		Razem		60	4				
5	Skład komputerowy tekstu / digitalizacja dokumentów	V	L	30				4	
6	Projektowanie i publikowanie stron WWW	V	W	30	zal.				
			L	30				proj.	
		Razem		60	7				
7	Grafika komputerowa	VI	L	30				3	
Razem				300	od	29	do	29	
Razem B.1-2.				690	od	65	do	73	

Źródło: opracowanie własne

Wykłady i konwersatorium z tego obszaru stanowią wprowadzenie do kolejnych treści – omawianych wielotorowo, mniej lub bardziej szczegółowych. Są to: historia literatury w perspektywie edytorskiej, komunikacja literacka i socjologia odbioru tekstu czy tekstologia, w ramach której szczególnie nacisk kładzie się na łączenie perspektywy lingwistycznej i literaturoznawczej, a więc integralne podejście do tekstu. To integralne podejście widoczne jest także w przypadku kolejnego przedmiotu – genologicznych uwarunkowań tekstu w edytorstwie, gdzie studenci zostają zapoznani z najważniejszymi koncepcjami genologicznymi w językoznawstwie i literaturoznawstwie oraz bogactwem gatunkowym dawnego i współczesnego piśmiennictwa. Ponadto są przygotowani do sprawnego rozpoznawania cech gatunkowych tekstów literackich i nieliterackich poprzez wykształcenie podstawowych umiejętności analizy i interpretacji tekstów przez pryzmat ich formy gatunkowej.

W programie omawianego kierunku swoje miejsce mają także zagadnienia *stricte* językoznawcze, począwszy od zabytków języka polskiego w perspek-

tywie edytorskiej po kulturę języka polskiego, ortografię i interpunkcję polską oraz normy stylistyczne i korektę wydawniczą. Ich celem jest: zapoznanie studentów m.in. z narzędziami normatywistyki oraz teorią wspomagającą samodzielne rozstrzygnięcia zagadnień poprawnościowych i kształcenie umiejętności świadomego i celowego posługiwania się polszczyzną w różnych sytuacjach komunikatywnych (kultura języka polskiego), kształcenie świadomości językowej studentów w zakresie poprawnego stosowania zasad ortografii i interpunkcji (ortografia i interpunkcja polska), czy opanowanie najważniejszych odmian stylistycznych polszczyzny oraz norm zapewniających prawidłową realizację wybranych wzorców stylistycznych i gatunkowych, by – w konsekwencji – wyrabiając trwałe nawyki uwzględniania perspektywy komunikacyjnej w momencie tworzenia jakiegokolwiek tekstu, dać profesjonalny warsztat do adiustacji stylistyczno-językowej tekstów cudzych (normy stylistyczne i korekta wydawnicza).

Obok omówionych tu treści przedmiotami obligatoryjnymi są także: redakcja techniczna tekstu, następnie skład komputerowy tekstu i digitalizacja dokumentów, projektowanie i publikowanie stron www oraz grafika komputerowa. Celem tych przedmiotów jest odpowiednio: 1) zapoznanie studentów z metodami i sposobami technicznego opracowania różnych typów tekstów od postaci autorskiego przekazu do gotowego produktu rynkowego; 2) opanowanie zasad skanowania dokumentów tradycyjnych do plików archiwalnych tif, przetwarzanie plików elektronicznych w programach graficznych (GIMP, PhotoShop), konwersja plików graficznych (PDF, DjVu), tworzenie metadanych, redagowanie opisów dokumentów, tworzenie kolekcji zamkniętych i ogólnodostępnych; 3) nauczenie projektowania i obsługi stron www z uwzględnieniem najnowszych technologii i trendów w tej dziedzinie; 4) przedstawienie podstawowych zagadnień grafiki komputerowej, przedstawienie metod i algorytmów stosowanych w grafice komputerowej oraz praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy, by nabyć kompetencje w zakresie obsługi systemów grafiki komputerowej, przetwarzania obrazu cyfrowego czy modelowania obiektów wektorowej grafiki komputerowej.

Nie mniej zajęć o charakterze warsztatowym przewidziano na kierunku literatura popularna i kreacje światów (tabela 2), przy czym nie chodzi tu o przygotowanie do pracy specjalistów potrafiących stworzyć warstwę wizualną i technologiczną projektowanej gry (tych, jak można mniemać, kształcą kierunki artystyczne i informatyczne), lecz takich, którzy będą potrafili wzbogacić grę o aspekt narracyjny⁵.

⁵ Zob. *Ogólna charakterystyka i punktacja ECTS przedmiotów na kierunku literatura popularna i kreacje światów gier*, oprac. T. Ratajczak, [online] <www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/programy-studiow-ects/kierunki-studiow-2015-2016/225-studia-stacjonarne-i-stopnia/771-literatura-popularna-i-kreacje-swiatow-gier> [dostęp: 05.05.2016].

Tabela 2. Moduł kierunku literatura popularna i kreacje światów

Lp.	Przedmiot	Sem.	Form. zajęć	Godz.	Forma zal. /ECTS				
					zal.	zal/o	pr.pis.	proj.	egz.
B. Zintegrowane studia polonistyczne: Moduł kierunku literatura popularna i kreacje światów gier									
B.1. Kształcenie w zakresie historii i teorii kultury popularnej									
1	Historia kultury i literatury popularnej do XIX wieku	II	W	30			zal.		egz.
			K	30			pr.pis.		zal.
			Razem	60			5		7
2	Historia kultury i literatury popularnej - wiek XX - XXI	III	W	30			zal.		egz.
			K	30			pr.pis.		zal.
			Razem	60			5		7
3	Historia - literatura popularna - gry	IV	W	30			zal.		egz.
			K	30			pr.pis.		zal.
			Razem	60			5		7
4	Teoria gier	V	W	30			zal.		egz.
			Ćw	30			pr.pis.		zal.
			Razem	60			5		7
5	Analiza struktur gier	V	Ćw	30			5		
6	Semiotyka kultury popularnej	VI	Ćw	30		2			
7	Teoria i genologia literatury popularnej	II	W	30					egz.
			Ćw	30	zal.				
			Razem	60			6		
8	Analiza cykli literackich	III	K	30		2			
Razem				390	od	35	do	43	
B.2. Kształcenie w zakresie treści językowych i praktycznych									
1	Kultura języka polskiego	II	W	30	zal.				
			K	30			pr.pis.		
			Razem	60			4		
2	Twórcze użycie języka w grach	III	K	30				5	
3	Archaizacja języka gier	III	Ćw	30		2			
4	Struktura intrygi - teoria i praktyka	IV	W	30					egz.
			Ćw	30	zal.				
			Razem	60			5		
5	Kreacja bohatera - warsztaty	IV	K	30		2			

cd. tab. 2

6	Techniki pisania scenariuszy / tekst literacki jako podstawa scenariuszopisania	V	W	30	zal.				
			K	30				proj.	
		Razem		60	6				
7	Scenariusz gry – projekt grupowy	VI	K	30				6	
Razem				300	od	30	do	30	
Razem B.1-2.				690	od	65	do	73	

Źródło: opracowanie własne

W pierwszej kolejności służyć temu będzie solidne zapoznanie z historią kultury i literatury popularnej wyposażające studentów w elementarną umiejętność rozpoznawania charakterystycznych cech literatury popularnej, jej wyrazistych gatunków, motywów i schematów fabularnych oraz ich przemian i funkcjonowania w obrębie popkultury. Kolejnym przedmiotem nawiązującym do tych zagadnień jest analiza cykli literackich, w ramach której studenci powinni nabyć umiejętność analizy zespołów utworów oraz dostrzegania i rozpoznawania specyficznych związków je łączących.

Zdobycie przez studentów podstawowej wiedzy na temat materialnej i duchowej kultury wieków minionych, wykorzystywanej w procesie budowania światów przedstawionych w literaturze popularnej oraz grach, czy nabycie przez nich umiejętności wyodrębniania najbardziej fundamentalnych elementów tych światów oraz zrozumienie mechanizmów rządzących rozwojem wydarzeń w dawnych realiach i ich odzwierciedleń w prozie i grze, ma na celu kolejny z przedmiotów: historia – literatura popularna – gry. Jego zakres tematyczny obejmuje wskazanie zbieżności i rozbieżności badanych fenomenów w najróżniejszych obszarach: przestrzeni (urbanistyka, architektura i ich przełożenie na plansze lub wirtualną mapę), pól bitewnych (fortyfikacje, doraźne umocnienia, oręż, armia i jej struktura, formacje zbrojne, zadania, możliwości, specyfikacja wyposażenia), obyczaju, rekwizytów, wzorców osobowościowych postaci historycznych, znanych starć militarnych, wielorakich różnicowań (np. społecznych, a także ich konsekwencji w świecie gier, poprzez uwzględnianie tzw. bonusów, nadprzyrodzonych mocy i umiejętności), taktyki wojennej, akcesoriów militarnych, dystynkcji organizacyjnych, ograniczeń i zdobyczy technologiczno-cywilizacyjnych, uwarunkowań ekonomicznych (np. środków płatniczych), sytuacji geopolitycznej, przyczyn konfliktów (ich przebiegu i uczestników waśni) itp.

Osobną grupę treści stanowią przedmioty zapewniające studentom zapoznanie się z głównymi nurtami teoretycznymi w badaniach nad gramami i lite-

raturą popularną – mowa o teorii gier, analizie struktur gier oraz genologii i teorii literatury popularnej. Rolą tej ostatniej jest wykształcenie umiejętności rozpoznawania poszczególnych gatunków i subgatunków oraz określania ich konkretnych cech. Następnie zrozumienie i poznanie mechanizmów rządzących poetykami poszczególnych gatunków, umiejętne operowanie metodami oraz charakterystycznymi dla nich definicjami, wreszcie – rozwijanie umiejętności pozwalających na samodzielną pracę intelektualną z tekstem i wyciąganie wniosków teoretycznych na podstawie materiału literackiego. W przypadku treści dotyczących analizy struktur gier nacisk kładziony jest na umiejętność dostrzegania i interpretowania gier w różnych kontekstach oraz rozumienie ich wielowarstwowej struktury (od warstwy wizualnej przez narracyjną po technologiczną). Z kolei celem zajęć z teorii gier jest zapoznanie studentów z głównymi nurtami teoretycznymi w badaniach nad gramami, nie pomijając krytycznej refleksji nad gramami, osadzonej w kontekście społecznym, kulturowym i filozoficznym.

Zwieńczeniem kształcenia w zakresie historii i teorii kultury popularnej jest przedmiot semiotyka kultury popularnej, mający na celu nabycie przez studentów umiejętności powiązania wszelkich elementów kultury popularnej w perspektywie semiologicznej, zrozumienie mechanizmów rządzących semiosferą kultury masowej, uświadomienie wspólnoty kulturowej z dorobkiem cywilizacyjnym Europy i świata, udoskonalenie umiejętności analizy i krytyki materiału źródłowego, rozwinięcie umiejętności pozwalających na samodzielną pracę intelektualną z materiałem literackim, poznanie wybranych tworców kultury popularnej oraz trafne ich analizowanie i wartościowanie.

Zupełnie inny charakter, bo zdecydowanie praktyczny, mają przedmioty przygotowujące studentów do efektu końcowego studiów, mianowicie stworzenia scenariusza gry. Kurs zaczyna kultura języka polskiego służąca podnoszeniu poziomu sprawności językowej oraz kształtowaniu świadomości i wrażliwości językowej studentów. Kolejny przedmiot to twórcze użycie języka w grach, którego celem jest zapoznanie słuchaczy z kreatywnymi możliwościami tkwiącymi w języku oraz kształcenie umiejętności wykorzystania tego potencjału w indywidualnych działaniach tekstotwórczych poprzez wykorzystanie struktury języka (aspekt fonetyczny, morfologiczny, leksykalny i składniowy), środków stylistycznych (np. metafora, porównanie, metonimia) oraz pragmatycznych uwarunkowań komunikacji międzyludzkiej (typy kontekstów, typy spójności). Rozwinięciem tych zagadnień jest archaizacja języka gier – przedmiot zapoznający studentów z podstawowymi mechanizmami archaizowania tekstu, a także rozwijający umiejętności rozpoznawania typów archaizacji w kontekście epok, konwencji i stylów.

Kolejne trzy przedmioty to: struktura intrygi – teoria i praktyka, warsztaty z kreacji bohatera oraz techniki pisania scenariuszy / tekst literacki jako podstawa scenariuszopisania, z których ten pierwszy ma zapewnić poznanie i rozumienie technik podstępu, operowania intrygą i kontrintrygą, świadomego operowania prawdą, fortem i fałszem. Ten drugi ma się przyczynić do rozwinięcia umiejętności tworzenia postaci na podstawie treści zawartych w tekstach kultury (chodzi o techniki i metody kreacji postaci literackiej, wartość i strukturę postaci literackiej, motywacje, funkcje konstrukcyjne w obrębie świata przedstawionego, archetypiczność, stereotypizację postaci, typy bohaterów charakterystyczne dla wybranych gatunków prozy popularnej i określonych gatunków gier. Z kolei przedmiot trzeci ma wskazać na przydatność instrumentarium literaturoznawczego w kreowaniu form scenariuszy poprzez prześledzenie konkretnych przykładów scenariuszopisarskich adaptacji dzieł literackich, poznanie narzędzi i metod tworzenia scenariuszy przy zróżnicowaniu ich materii oraz nazwanie technik pisania scenariuszy.

W obrębie części wspólnej, do której w ramach zintegrowanych studiów polonistycznych przypisano te same efekty kształcenia dla każdego z trzech kierunków, jest pięć grup przedmiotów: 1) moduł zerowy, 2) moduł podstawowy, 3) blok treści uzupełniających moduł kierunkowy, 4) moduł wspomagający treści kierunkowe oraz 5) moduł przedmiotów do wyboru.

Moduł zerowy realizowany jest w całości w I semestrze w wymiarze 90 godzin, a przypisana do niego liczba punktów ECTS wynosi 14. Jego zadaniem jest zapoznanie studentów ze specyfiką studiowanego kierunku oraz pomoc w ustaleniu zakresu posiadanej przez nich wiedzy i umiejętności, by potrafili krytycznie ocenić ich stopień zaawansowania w celu zaplanowania dalszego trybu kształcenia włącznie ze zmianą kierunku – w ramach zintegrowanych studiów polonistycznych lub pozostałej oferty edukacyjnej Wydziału Humanistycznego. Do modułu zerowego przypisano zatem kwalifikacje rozwijane i doskonalone na dalszych etapach studiów, co pozwala studentom zmienić w ramach Wydziału Humanistycznego kierunek studiów bez różnic programowych.

Moduł podstawowy realizowany jest w semestrach I-IV w wymiarze 300 godzin, a przypisana do niego liczba punktów ECTS wynosi 24. Na moduł podstawowy składają się przedmioty niezwiązane bezpośrednio z kierunkiem studiów, takie jak język obcy nowożytny i wychowanie fizyczne oraz dające szersze podstawy dla studiowanego kierunku: 1) wybrany przedmiot społeczny, 2) historia polskiej kultury i sztuki z elementami folkloru, 3) wykład monograficzny: religie świata. Ponadto w module tym uwzględniono także przedmioty: 1) technologia informacyjna oraz 2) wprowadzenie do studiów wyższych, z których ten drugi ma na celu zapoznanie studentów z systemem studiowania, organizacją i funkcjonowaniem Uniwersytetu

Zielonogórskiego oraz jego systemem bibliotecznym, a także podstawowymi przepisami dotyczącymi ochrony własności intelektualnej, życiem kulturalnym miasta i regionu itd.

Moduł uzupełniający treści kierunkowe realizowany jest w semestrach II i VI w wymiarze 90 godzin, a przypisana do niego liczba punktów ECTS wynosi 12. Na moduł ten składają się trzy przedmioty: 1) filozofia literatury, 2) podstawy retoryki oraz 3) wiedza o kulturze.

Moduł wspomagający treści kierunkowe realizowany jest w semestrach III oraz V–VI w wymiarze 90 godzin, a przypisana do niego liczba punktów ECTS wynosi 14. Na moduł wspomagający treści kierunkowe składają się proseminarium i seminarium licencjackie, umożliwiające studentom rozwijanie specjalistycznych zainteresowań związanych ze studiowanymi dyscyplinami wiedzy.

Moduł zajęć wolnego wyboru realizowany jest w semestrach II–VI w wymiarze od 270 do 390 godzin, a przypisana do niego wartość punktów ECTS wynosi (w zależności od dokonanego przez studentów wyboru formy zaliczenia niektórych przedmiotów kierunkowych) od 18 do 26. W ramach modułu studenci otrzymują możliwość wyboru przedmiotów i ścieżek tematycznych z oferty kierunkowej. W obrębie tego modułu mają także obowiązek uzyskania minimalnej liczby punktów z przedmiotów prowadzonych na innym kierunku lub oferty ogólnouczeniowej, o ile wymóg ten nie został zrealizowany w związku ze zmianą kierunku studiów po pierwszym semestrze i zaliczeniu na ten poczet punktów ECTS uzyskanych w module zerowym.

Ostatnim blokiem zajęć jest **moduł specjalizacyjny** realizowany w semestrach II–V w wymiarze 300 godzin, a przypisana do niego wartość punktów ECTS wynosi 25. Obok przedmiotów stricte specjalizacyjnych moduł ten obejmuje także praktykę zawodową realizowaną – w zależności od specyfiki danej specjalizacji – w różnych instytucjach działających w sferze komunikacji publicznej, kultury, edukacji, biznesu, nauki i administracji.

Tak skonstruowany program zintegrowanych studiów polonistycznych pierwszego stopnia, a także tematyka zajęć kierunkowych właściwych dla danej ścieżki kształcenia (kierunku studiów) sprawia, że ich absolwenci są przygotowani do podjęcia uzupełniających studiów magisterskich na kierunku filologia polska lub pokrewnych oraz do podjęcia – w zależności od zrealizowanej ścieżki kształcenia (kierunkowej i specjalizacyjnej) – pracy zawodowej w placówkach oświatowych i edukacyjnych, w firmach zajmujących się produkcją gier komputerowych, planszowych lub RPG, w redakcjach czasopism i wydawnictw, w lokalnych, środowiskowych i ogólnopolskich ośrodkach informacyjnych, w zespołach obsługujących portale internetowe czy serwisy www lub – prowadząc samodzielną praktykę zawodową – mogą otrzymywać zlecenia związane z obsługą blogów, flogów itd.

Bibliografia

- Humanista potrzebny na rynku pracy*, [online] <www.centrumprasowe.swps.pl/informacje-prasowe/wydarzenia/2092-humanista-potrzebny-na-ryнку-pracy> [dostęp: 05.05.2016].
- Nodzyńska P., *Rosatiego recepta na lepszą przyszłość młodych Lubuszan*, [online] <www.zielonagora.gazeta.pl/zielonagora/1,35182,17887887,Rosatiego_recepta_na_lepsza_przyszosc_mlo_dych_Lubuszan.html> [dostęp: 05.05.2016].
- Ogólna charakterystyka i punktacja ECTS przedmiotów na kierunku filologiczna obsługa internetu i e-edycytorstwo*, oprac. T. Ratajczak, [online] <www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/programy-studiow-ects/kierunki-studiow-2015-2016/225-studia-stacjonarne-i-stopnia> [dostęp: 05.05.2016].
- Ogólna charakterystyka i punktacja ECTS przedmiotów na kierunku literatura popularna i kreacje światów gier*, oprac. T. Ratajczak, [online] <www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/programy-studiow-ects/kierunki-studiow-2015-2016/225-studia-stacjonarne-i-stopnia/771-literatura-popularna-i-kreacje-swiatow-gier> [dostęp: 05.05.2016].
- www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/programy-studiow-ects/specjalnosc-2015-2016/229-studia-stacjonarne-i-stopnia [dostęp: 05.05.2016].

Integrated Polish Studies – the Zielona Góra Example of the Innovative Way of Teaching the Students of the Polish Studies

Summary

This article's aim is to present a proposal for an integrated B.A. Polish studies programme, combining the traditional Polish Philology and innovative new syllabi: 1) popular fiction and creation of game worlds, 2) philological Internet services and e-editorship. The article focuses on the new syllabi and their educational aims, i.e. developing students' Polish-orientated erudition and teaching them skills attractive to employers in the growing game industry and Internet industry (portals, www services, blogs, flogs, etc.).

Część III

**KOMPETENCJE ZAWODOWE
WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA
POLONISTY**

Polonista w szkole. Między kształceniem uniwersyteckim a wyzwaniem współczesności

Nauczyciel jako reżyser sprawy, która się dzieje i dzieje się z kolei na scenie klasy szkolnej, powołuje do istnienia zdarzenie, w którego przebiegu wystąpią sytuacje sprzyjające wywołaniu aktorów poznania, przeżyć estetycznych, emocji i innych – także wolicjonalnych – faktów psychicznych u nie tyle adresatów, ile właśnie współaktorów i w efekcie współautorów tego dydaktycznego „widowiska”.

Jan Nowakowski¹

1. *Po co komu polonista, Szkolne jęki, Uczeń psuje się od szkoły, Po diabła nam taka edukacja, Szkoła w ośleju tawce, Poloniści nie chcą Pana Tadeusza, Lekturą po pupie, Bojkot książek, Kanon w rozsypce, Krach z czytaniem, Licea (nie)kształcące, Matura to bzdura* itd. Przywołane nagłówki prasowe i sygnalizowany w tytule problem dyktują potrzebę przyjęcia wstępnych założeń, wokół których koncentrować się będą omawiane dalej zagadnienia, formułowane komentarze, wnioski i postulaty związane z kształceniem uniwersyteckim studentów polonistyki, którzy w ramach specjalności nauczycielskiej zdobywać mają wielorakie kompetencje niezbędne do pracy w szkole (w tym m.in. psychopedagogiczne, metodyczne, komunikacyjne itd.). W świetle obowiązujących standardów², uwarunkowań społecznych i badań pedeutologicznych³ tego rodzaju kompetencje powinny umożliwiać przyszłym nauczycielom (w tym nauczycielom języka polskiego) profesjonalne wchodzenie w role: dydaktyków, wychowawców, doradców, mentorów, animatorów życia szkoły, znawców sztuki i jej odbioru, medioznawców, terapeutów, ewaluatorów, filomoznawców, moderatorów, trenerów, egzaminatorów, badaczy rzeczywistości szkolnej, konsultantów, krytyków osiągnięć szkolnych ucznia, czytelników,

¹ Cyt. za: Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Wrocław-Kraków 1996, s. 88.

² Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (DzU z 2012 r. poz. 131), [online] <www.kn.uw.edu.pl/images/20120117_standardy_ksztalcenia_dla_nauczycieli.pdf> [dostęp: 05.05.2016].

³ Zob. W. Prokopiuk, *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków 2010; *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowala, M. Szymański, Kraków 2007.

„gospodarzy kanonu kultury”, tutorów, logodydaktyków, specjalistów od edukacji regionalnej, patriotycznej, obywatelskiej, refleksyjnych praktyków, „reżyserów zdarzeń szkolnych”, internautów (w tym blogerów), autorów programów i pomocy dydaktycznych, popularyzatorów wiedzy o świecie, redaktorów, psychopedagogów, znawców języka, literatury i kultury itd. Przywołane tu celowo liczne role, jakie dotyczą, między innymi, czy też przede wszystkim „belfrów od polskiego”, oprócz zróżnicowania, cechuje znacząca ranga zadań psychopedagogicznych, kształceniowych, formacyjnych, których profesjonalna realizacja wymaga solidnego przygotowania merytorycznego, metodycznego i sytuacyjnego, ale też pasji, zaangażowania i refleksyjności osób łączących swoją przyszłość zawodową z pracą w szkole⁴. Piszę o tym:

- po pierwsze, aby podkreślić, jak rozległy obszar wiedzy i umiejętności (związanych z samym przedmiotem „język polski”, ale też wynikających z realiów życia szkolnego) ma do opanowania student polonistyki w ramach specjalność nauczycielskiej⁵, a co z pewnością jest trudne, jeśli wziąć pod uwagę niewielką liczbę godzin przewidzianych na zajęcia akademickie związane z dydaktyką szkolną;
- po drugie w kontekście często powracających sporów o czas pracy nauczycieli, który w przypadku szkolnych polonistów jest niewymierny, jeśli wziąć pod uwagę misję i wielowymiarowość pracy szkoły (jako instytucji, realizującej zadania edukacyjne, opiekuńcze, profilaktyczne itd.), indywidualne potrzeby uczniów i społeczne oczekiwania kierowane w stronę współczesnej i przyszłej szkoły, która zgodnie z kreowanymi wizjami ma być „dobra”, „mądra”, „skoncentrowana na uczniu”,

⁴ Podkreśla to niezmiennie wielu autorów: „[...] na lekcjach języka polskiego osobowość nauczyciela urasta do problemu wyjątkowej wagi – jak w żadnym innym przedmiocie. Wiadomo bowiem, że język ojczysty, literatura, pełnią rolę szczególną w kształtowaniu osobowości ucznia. Ta ostatnia jest przecież nosicielką wszelkich treści ideowych, moralnych, politycznych, estetycznych itp., a pośrednikiem i organizatorem transferu tych treści do świadomości uczniów bywa przede wszystkim nauczyciel”, cyt. za: L. Słowiński, *Osobowość nauczyciela polonisty – jej znaczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Polonistyka” 1983, nr 5, s. 363–364; „W mojej wizji szkoły polonista to osoba bardzo ważna. [...] To właśnie nauczyciel języka polskiego winien uświadomić swoim wychowankom, nie tylko wytwarza i konsumuje, nie tylko pracuje i odpoczywa, poznaje świat i kontaktuje się z innymi, ale także czyni to przedmiotem swojej refleksji, myśli o tym, przeżywa, ocenia i utrwała swe reakcje na świat w słowie, powiadamia o nich innych ludzi, inicjując dialog, zapraszając do rozmowy, porozumienia lub sporu”, cyt. za: *Wiek XXI będzie taki, jakim go sami przygotowujemy*. Rozmowa z prof. Teresą Kostkiewiczową, „Polonistyka” 1992, nr 2, s. 108.

⁵ Zob. B. Chrząstowska, *O sztuce edukacji*, w: *Szkice z metodyki*, red. B. Chrząstowska, Warszawa 1995, s. 23–24; *Kompetencje szkolnego polonisty: szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrząstowska, Warszawa 1995, cz. I; *Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004; *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.

„bezpieczna”⁶ itd. Szukanie nowego modelu pracy szkoły ma przede wszystkim związek z niebywałym tempem rozwoju cywilizacyjnego i kulturowego, ekspansją nowych technologii, cyfryzacją, globalizacją, społeczeństwem wiedzy, chaosem w sferze powszechnie uznawanych norm i wartości⁷ itd.

Wracając do sygnalizowanego w tytule tematu – warto podkreślić, że wpisuje się on w ramy dyskusji poświęconych ciągle nurtującym problemom, jakimi są pytania o edukację przyszłych nauczycieli, w tym nauczycieli „języka polskiego”⁸. W toku prowadzonych debat formułowane są m.in. następujące pytania:

- Jak szkoły wyższe powinny kształcić nauczycieli, aby mogli oni sprostać wymaganiom zmieniającej się szkoły – szkoły rozumianej jako instytucja, ale też jako przestrzeń interakcji międzyludzkich, w których uczestniczą oprócz nauczycieli, uczniowie, rodzice oraz inne podmioty związane bezpośrednio lub pośrednio ze szkołą (politycy, urzędnicy państwowi, wydawcy oświatowi itd.)?
- Jak godzić kształcenie nauczycieli z dbałością o wysoki poziom naukowy studiów oraz rozwój szkół wyższych jako ośrodków badań naukowych?
- Jak pogodzić nowe tendencje w kulturze, języku i edukacji z utrwalonymi w tradycji polskiej szkoły „dobrymi praktykami kształcenia”? Jak dobrze wyważyć proporcje między technicyzacją, cyfryzacją a humanistyką w obszarze celów i zadań języka polskiego w szkole?
- Dlaczego przywołane na nowo „stare” pytania są – dziś – ciągle aktualne, ważne, potrzebne? Jak na nie można odpowiedzieć? Skąd czerpać inspiracje do tych odpowiedzi?

To tylko wybrane przestrzenie badawczych odniesień, do których zechcę nawiązać, wykorzystując w tym celu: własne doświadczenia zawodowe związane z dydaktyką polonistyczną realizowaną w formie zajęć akademickich i szkolnych lekcji języka polskiego; publikowane wyniki badań nad kompetencjami zawodowymi początkujących nauczycieli⁹; wyniki sondaży, jakie

⁶ Zob. K. Denek, *Szkoła w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, w: *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, t. 1, red. J. Kuźma, J. Pułka, Kraków 2014, s. 45–66.

⁷ E. Murawska, *Nauczyciel we współczesnej przestrzeni edukacyjnej – od ortodoksji edukacyjnej do pedagogicznego pluralizmu*, w: *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, red. W. Żłobicki, Kraków 2013, s. 211–225; W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, w: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.

⁸ Zob. np.: M. Kwiatkowska-Ratajczak, *O niektórych uwarunkowaniach zawodowej edukacji nauczycieli*, „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego”, t. 15, red. E. Polański, Z. Uryga, Katowice 1999, s. 38–55; *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.

⁹ D. Walczak, *Bilans kompetencji początkujących nauczycieli – przedstawienie wyników badań początkujących nauczycieli*, [online] <www.eduentuzjasci.pl> [dostęp: 20.09.2013].

przeprowadzam regularnie wśród grup studentów filologii polskiej (specjalność nauczycielska) po cyklu zajęć i praktyk związanych z blokiem specjalności nauczycielskiej na temat rozumienia przez nich wybranych aspektów edukacji polonistycznej, tzn. np. roli nauczyciela/-ki języka polskiego w szkole; osoby ucznia jako podmiotu kształcenia; wyznaczników „lekcji polskiego”, czy miejsca i roli literatury pięknej w procesie szkolnej edukacji itd. Sformułowane na końcu komentarze i wnioski będą opierać się też na wywiadach z nauczycielami języka polskiego, którzy współpracowali z Wydziałem Humanistycznym UMCS w ramach realizacji projektu *Przygotowanie i realizacja nowych praktyk pedagogicznych*¹⁰.

2. Przygotowanie teoretyczne i praktyczne kandydatów na nauczycieli podczas studiów akademickich w przekonaniu wielu zajmujących się tym zagadnieniem badaczy powinno być spójne, funkcjonalne, adekwatne do stale zmieniających się uwarunkowań społeczno-kulturowych i edukacyjnych. Warto podkreślić, że przygotowanie studentów polonistyki do zadań związanych z pedagogiką i edukacją szkolną odbywa się w ramach zajęć teoretycznych zgodnych z kierunkiem studiów (przygotowanie merytoryczne) oraz zajęć specjalnościowych, tj. wykładów, ćwiczeń, seminariów, praktyk pedagogicznych i przedmiotowo-metodycznych, które mają na celu m.in.:

- kształcenie umiejętności praktycznego zastosowania – w konkretnych sytuacjach i kontekstach edukacyjnych – posiadanej wiedzy teoretycznej (zgodnie z kierunkiem studiów);
- zaznajomienie studentów z warsztatem pracy nauczyciela języka polskiego;
- kształcenie umiejętności dydaktycznych, wychowawczych, prakseologicznych, komunikacyjnych i ewaluacyjnych związanych z pracą w szkole;
- rozwijanie refleksyjnej postawy i odpowiedzialności wobec realizowanych w szkole zadań dydaktyczno-wychowawczych oraz ich rezultatów;
- przygotowanie studentów do integrowania różnych doświadczeń pedagogicznych, obejmujących zarówno przedmiot nauczania, jak i cały proces dydaktyczno-wychowawczy (dotyczy to np. kontaktów z rodzicami uczniów, sprawowania opieki nad kołami zainteresowań, czy przygotowania uczniów do konkursów, olimpiad przedmiotowych, egzaminów końcowych itd.);
- motywowanie studentów do unowocześniania procesu edukacji, m.in. dzięki stosowaniu w praktyce dydaktyczno-wychowawczej i w zawodowym samokształceniu nowoczesnych technologii oraz innych rozwiązań metodycznych;

¹⁰ Szersze informacje o projekcie znajdują się na stronie <www.praktyki.wh.umcs.pl>. Zob. też: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz, Lublin 2014.

- zachęcanie studentów do samooceny realizowanych zadań dydaktyczno-wychowawczych, łącznie z oceną własnych predyspozycji do pracy pedagogicznej;
- motywowanie studentów do wykazywania inicjatywy szukania i stosowania nowoczesnych rozwiązań wychowawczo-dydaktycznych w połączeniu z krytyczną analizą osiągniętych wyników, oceną skuteczności i ewaluacją podejmowanych działań;
- pogłębianie znajomości założeń i treści programów i podręczników nauczania języka polskiego oraz innych materiałów (publikacji, poradników, stron internetowych) wspierających proces edukacji przedmiotowej;
- zdobywanie przez studentów umiejętności i nawyków współdziałania w zespole nauczycieli realizujących wspólne zadania dydaktyczno-wychowawcze;
- uwrażliwianie na przestrzeganie w procesie edukacji polonistycznej ogólnych zasad kształcenia;
- poznawanie struktury organizacyjnej szkoły oraz jej istotnych funkcji¹¹.

W wielu publikacjach poświęconych zagadnieniom kształcenia przyszłych nauczycieli oraz doskonaleniu kompetencji nauczycielskich szerokie zastosowanie – podobnie jak w opisach innych dziedzin życia społecznego – znajdują tzw. metafory teatralne zwane też dramaturgicznymi oraz inne formuły inspirowane filozofią spotkania, dialogu czy filozofią dramatu, koncepcjami interakcjonizmu symbolicznego, kognitywizmu i konstrukcjonizmu¹². Nie jest moim celem, aby w tym miejscu przywoływać najważniejsze założenia wymienionych metodologii i kierunków badawczych. Najlepszym potwierdzeniem/zasygnalizowaniem ich funkcjonalności i oddziaływania są m.in. następujące wyrażenia, zwroty i pojęcia, metafory włączane w przestrzeń zjawisk związanych z edukacją rozumianą w kategoriach dramaturgicznych: „uczeń w teatrze życia szkolnego”; „uczeń jako aktor kulturowy”, teatralizacja działań lekcyjnych; „lekcja jako akt twórczy/spektakl/wydarzenie”; sekwencja interakcyjna; rozmowa jako metoda; gry i zabawy dydaktyczne; teatr szkolny; dialogowy model lektury; szkolny polonista jako „artysta”, reżyser, aktor, autor/twórca lekcji itp.; „lekcja polskiego” jako zdarzenie artystyczne; „moment twórczy w nauczaniu”; czytanie jako dialog z tradycją; dialogowy model lektury; teatralizacja w teorii i praktyce edukacyjnej itd. Taki sposób profilowania/kategoryzowania wybranych aspektów rzeczywistości szkolnej przywołuje na myśl kategorię „doświadczenia” – spokrewnioną z dramatem poprzez ukryte w obu pojęciach odniesienie do działania. Greckie słowo *drama* oznacza działanie. W etymologii

¹¹ Fragmenty programu praktyk przedmiotowych z dydaktyki języka polskiego, <www.praktyki.wh.umcs.pl>.

¹² Zob. A. Pobjewska, *O dialogu (w kontekście edukacji)*, w: *Od twórczości do podmiotowości*, red. M.K. Stasiak, L. Frydzyńska-Świątczak, Łódź 2005, s. 364.

słowa „doświadczanie” dostrzega się założoną w nim obecność zdarzenia, próby, transgersji. Jak pisze Barbara Skarga: „doświadczenie jest strukturą relacyjną JA doświadczającego z czymś innym”¹³. Podkreśla się jednocześnie, że doświadczenie dramatyczne jest doświadczeniem naszej kultury, a pojęcie dramatu wręcz charakteryzuje współczesną kulturę, której ważną częścią zawsze była i jest edukacja.

Myślenie o kulturze i edukacji w kategoriach dramaturgicznych znajduje odzwierciedlenie m.in. w wielu dawnych i współczesnych koncepcjach kształcenia ogólnego i polonistycznego, przy czym – co ciekawe i warte podkreślenia – pojęcie dramatu traktowane jest w niektórych teoriach pedagogicznych i edukacyjnych bardzo szeroko, jako obejmujące całe szeregi innych pojęć (w tym doświadczenie), które odnoszą się m.in.:

- do wszelkich sytuacji, zachowań, zdarzeń, form aktywności przebiegających według określonych scenariuszy, np. scenariuszy lekcji w szkole;
- do lektury omawianych na „godzinach polskiego” tekstów kultury (literackich i pozaliterackich), które – zgodnie z formułowanymi postulatami – warto w praktyce edukacyjnej traktować jako wyzwanie do dialogu z tradycją dawną i współczesną, jako źródło wartości, samopoznania, „laboratorium myślowych eksperymentów”, możliwość doświadczania „dobroczynnej mocy/magii literackiej fikcji” jako inspiracji dla rzeczywistych kontaktów ze światem itd.;
- do teatru jako wizji świata, jako sceny, na której rozgrywa się dramat ludzkiego życia¹⁴.

Wprowadzanie wymienionych kategorii w przestrzeń kształcenia polonistycznego – zgodnie z programową koncepcją *To lubię!* – odbywać się powinno przy jednoczesnym nawiązywaniu do dwu dopełniających się biegunowo formuł: „Świat jest teatrem i Teatr jest światem”, przy czym – jak podkreśla Zofia Agnieszka Kłakówna – na poziomie liceum formuły te powinny nabierać nowego ciężaru gatunkowego i być pointowane sformułowaniem „Ludzkie życie jest dramatem na scenie świata”. Jak twierdzi przywoływana autorka: „Pierwsza z formuł każe w teatralnych kategoriach postrzegać życie. Druga kieruje uwagę w stronę sztuki i teatr uznaje za metaforę świata. Trzecia odpowiada filozofii życia jako dramatu”¹⁵. Omawiana koncepcja edukacyjna wykazuje wiele wspólnego z pedagogiką dramatu, w świetle której edukacja i wychowanie (ujmowane w perspektywie dramaturgicznej)¹⁶

¹³ B. Skarga, *Kwintet metafizyczny*, Kraków 2005, s. 219.

¹⁴ Zob. Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność: projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003, s.148–149.

¹⁵ Tamże, s. 149.

¹⁶ E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2008; J. Wrońska, *Metafory teatralne opisujące świat i społeczeństwo*, w: A. Regiewicz, J. Wrońska, *Widowiskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności*, t. 1, Częstochowa 2012, s. 86–93.

oraz jej bliskiej teorii strukturacji¹⁷ i działania dramaturgicznego¹⁸) rozumiane są jako: sytuacje doświadczania wzajemnego zaangażowania, przeżywania i uczestniczenia w rozumieniu i konstruowaniu tożsamości indywidualnej, społeczno-kulturowej¹⁹.

3. Jak w świetle tego, co zostało powiedziane studenci przygotowujący się do roli wychowawców i nauczycieli języka polskiego rozumieją tę misję? Z czym ją kojarzą, jak projektują swój przyszły udział w organizowanych przez siebie „lekcjach polskiego”? Czy projekty te wykazują związek z koncepcją „dobrej dydaktyki” i refleksyjnej praktyki? Co zdaniem studentów powinno charakteryzować „lekcje polskiego” we współczesnej szkole? Jaką rolę w ich wyobrażeniach mają odgrywać uczestnicy tych lekcji? Czemu ma służyć ich zdaniem czytanie literatury pięknej w szkole? Do jakich refleksji i wniosków skłaniają odpowiedzi na powyższe pytania, jakich udzielili zainteresowani pracą w szkole studenci filologii polskiej?

W celu uzyskania odpowiedzi na tak ogólnie sformułowane pytania (dotyczące wybranych aspektów teorii i praktyki kształcenia polonistycznego), zaproponowałam reprezentatywnej grupie studentów (w liczbie łącznie 202 osób) indywidualne opracowanie map mentalnych wokół czterech haseł wywoławczych:

- „JA” w roli nauczyciela/nauczycielki języka polskiego;
- lekcje języka polskiego we współczesnej szkole;
- uczeń na „godzinach polskiego”;
- literatura piękna w edukacji polonistycznej.

Zaletą map mentalnych stosowanych jako narzędzia diagnostyczne jest przede wszystkim zapewnienie ich autorom pełnej swobody w wyrażaniu swoich opinii, refleksji, uczuć i skojarzeń na dany temat, a jednocześnie dopuszczenie wszystkich możliwych form ich komunikowania (zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych). Warto zaznaczyć, że studenci, którzy wzięli udział w sondażu, uczestniczyli wcześniej w cyklu zajęć z psychologii i pedagogiki ogólnej, zostali też wprowadzeni w ramach zajęć z dydaktyki przedmiotowej w obszar najważniejszych zagadnień dotyczących kształcenia polonistycznego na II etapie edukacji. To informacje ważne, gdyż zasugerowano studentom, aby ich projekcje na temat wybranych aspektów szkolnej polonistyki, uwzględniały – na ile to możliwe – popularyzowany podczas zajęć akademickich dramatyczny model kształcenia polonistycznego w szkole z silnie eksponowaną w nim rolą hermeneutyki i doświadczenia hermeneutycznego.

Zebrany materiał pozwolił odnaleźć co najmniej cztery strategie projektowania przez studentów przestrzeni edukacyjnej, czy raczej sceny dramatycz-

¹⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2007.

¹⁸ J. Habermas, *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Kraków 2000.

¹⁹ Zob. A. Ryk, *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne*, Kraków 2008.

nej, jaką jest szkoła, odbywające się w niej „lekcje polskiego” oraz ich uczestnicy, tj. nauczyciele, uczniowie, utwory literatury pięknej (oraz inne teksty kultury).

Pierwsza – reprezentatywna dla sondowanej grupy strategia – wpisuje się moim zdaniem w dydaktyczny paradygmat humanistyczno-adaptacyjny, z elementami krytyczno-emancypacyjnymi. Nauczyciel polonista – w jego ramach – to ktoś, kto łączy w sobie cechy mistrza, autorytetu, osoby przekonanej o tym, że szkoła powinna upowszechniać pewną wiedzę i ją egzekwować. Lekcje polskiego mają zapewniać uczniowi zdobywanie osiągnięć zgodnych z wymogami podstawy programowej, obowiązujących programów. Ma na nich panować ład, spokój i dyscyplina. Uczeń – projektowany jest – jako wykonawca poleceń nauczyciela, „chętnie” przyswajający lekcyjne treści, angażujący się w pracę zespołową. Literatura piękna – jak można wywnioskować z niektórych zapisów przyporządkowanych tej strategii – to przede wszystkim obiekt analizy i interpretacji, rozpoznawania wyznaczników literackości, narzędzie potrzebne w przygotowaniu uczniów do egzaminów końcowych itp.

Druga strategia – z rozpoznanych sposobów konceptualizowania przez kandydatów na szkolnych polonistów wybranych aspektów rzeczywistości szkolnej – nie występowała na analizowanych mapach w czystej postaci, ale trzeba o niej wspomnieć, gdyż stwierdza się jej ciągłą obecność w rzeczywistej praktyce, której za niedługi czas doświadczą początkujący nauczyciele. Strategia ta wykazuje wiele wspólnego z opisywaną w literaturze przedmiotu ideologią transmisji kulturowej, konserwatywną i monologową koncepcją szkoły, pozostającą pod silną presją tradycyjnej psychologii behawioralnej, która przypomina XIX-wieczny paradygmat edukacji z właściwymi mu cechami, takimi jak: ścisłe planowanie wyników kształcenia, autorytarna i dyktatorska pozycja nauczyciela jako nieomylnego wykładowcy, egzekutora szkolnych procedur, pomijanie w procesie edukacji potocznej wiedzy o świecie, kulturze, człowieku; lansowanie podających metod kształcenia i aplikowanie szkolnym uwarunkowaniom naukowo-badawczego traktowania literatury pięknej, z jednoczesnym przemilczaniem sfery rzeczywistych refleksji, emocji i przeżyć, jakich doświadczą pod wpływem lektury uczeń, nie będący znawcą literatury pięknej, lecz jej zwyczajnym i niezwykłym zarazem czytelnikiem, rozmówcą, jednym z bohaterów spotkania.

Trzeci sposób, w jaki studenci identyfikowali wybrane kategorie związane z edukacją polonistyczną, przypomina liberalno-pragmatyczny model organizowania sytuacji edukacyjnych, pozostający pod silnym wpływem psychologii humanistycznej. Nauczyciel polonista w ramach tego modelu był identyfikowany m.in. jako osoba: przywiązująca duże znaczenie do rozwijania autonomii ucznia, pomagająca mu w samorozwoju, występująca przeciwko ograniczeniu rozumowania, jakie niesie ze sobą oddziaływanie tradycji, obyczajów, wartości itd. Uczeń jako uczestnik lekcji języka polskiego (inspiro-

wanych liberalną i krytyczną koncepcją pedagogiczną): „czuje się pewnie”, uczy się „bycia wolnym”, niezależnym, refleksyjnym człowiekiem, jest traktowany indywidualnie, ma zapewnioną pełną swobodę wyrażania własnych poglądów, opinii, zwłaszcza w sytuacjach związanych z analizowaniem lektur szkolnych. Tekst literacki w świetle omawianej strategii to wyzwanie do aktywności intelektualnej, emocjonalnej, możliwość wchodzenia w interakcje z tekstem oraz innymi czytelnikami. Lekcje, na których odbywa się polilog wywołany „literacką lekturą”, są zdaniem niektórych studentów znakomitą okazją do wymiany poglądów, wzajemnego zaskakiwania się indywidualnymi pomysłami na interpretację tego samego utworu, sprzyjają jego wielorakim – w tym dramaturgicznym – wykonaniom itd. Lekcje te to prawdziwe „dzieła sztuki” – jak stwierdził jeden ze studentów. Uczniowie doświadczają na nich umiejętności bycia samodzielnym, autonomicznym; nie są sterowani, tresowani, lecz samodzielnie „rosną” pod „czujnym okiem mądrego i przewidującego nauczyciela – ogrodnika”. Literatura piękna i jej lektura w rękach tak identyfikowanego „polonisty” (kojarzonego z omawianą strategią) są odkrywane jako źródło mądrości, „nie dająca się niczym zastąpić wartość i korzyść”, okazja do wywołania dyskusji, narzędzie pomocne w rozwijaniu krytycznego myślenia, emancypacji itd.

Czwarty z rozpoznanych sposobów profilowania wybranych aspektów szkolnej polonistyki – przez kandydatów na nauczycieli języka polskiego – ma charakter synkretyczny. Dotyczy wypowiedzi, które moim zdaniem mogą świadczyć o próbie i chęci łączenia opisanych wyżej modeli edukacyjnych, łączenia nowoczesności z pozytywnie – jak sądzę – waloryzowaną przez respondentów tradycją pedagogiczno-dydaktyczną. Młodzi ludzie, przygotowujący się do roli szkolnych polonistów (w tym również do roli wychowawców), z właściwym dla ich wieku idealistycznym i krytycznym spojrzeniem na rzeczywistość opowiadali się po stronie autentycznej zmiany w sposobach organizowania szkolnych sytuacji lekturowych, przywołując przy tym wiele pojęć i kategorii kojarzących się z dramatem jako koncepcją kształcenia (oraz wpisanymi w nią doświadczeniami dramaturgicznymi), takimi jak: dialog, aktywność, twórczość, inwencja, wyobraźnia, indywidualizm, współpraca, swoboda, dyskusja itd.

Z drugiej strony wielu autorów map mentalnych tworzonych wokół wybranych kategorii edukacyjnych wykazało – poprzez zapis swoich refleksji, skojarzeń i wyobrażeń – oznaki występowania – w ich świadomości – zjawisk charakterystycznych czy przypominających oświeceniową wersję nauki oraz prawdy przez nią odkrywanej, opartej na przyrodoznawczym modelu metodologicznym, z właściwą mu koncepcją wiedzy pewnej, bezdyskusyjnej oraz dydaktyki, lansującej gotowe wzorce, szablony i procedury zachowań, eliminujących jakiegokolwiek odstępstwa od przyjętej taktyki postępowania dydaktycznego. Stąd na przykład – liczne wskazania typu: „(po stronie na-

uczyciela) przekazywanie wiedzy, ład, dyscyplina, spokój w klasie, „zmuszanie do czynnego udziału w lekcji”; egzekwowanie dyscypliny; „muszą czuć respekt i szacunek”, „podatni na wiedzę”, „chęć przyswoić materiał”, „wykonują zadania, odpowiadają chętnie na pytania, realizują polecenia itp.” (chodzi o uczniów, przyp. I.M.) itp. Tego rodzaju stwierdzenia to zapewne efekt silnie utrwalonych w pamięci badanych studentów stereotypowych wyobrażeń o szkole, pracy nauczyciela, lekcjach kształcenia kulturowo-literackiego, w których sami uczestniczyli jako uczniowie. O tym, jak silna i rozstrzygająca jest presja pierwszych doświadczeń edukacyjnych przekonuje wielu pedeutologów: „Pierwsze doświadczenia szkolne są źródłem trudnych później do zmiany struktur wiedzy, strategii intelektualnych, motywów podejmowania działań poznawczych i zdolności do refleksji [...] pozostawiają trwałe ślady mentalne i osobowościowe”²⁰.

Na koniec chcę się podzielić następującą refleksją. Mapy mentalne, które podałam analizie jakościowej, odzwierciedlają zjawisko charakterystyczne dla aktualnych przeobrażeń cywilizacyjno-kulturowych, jakie zachodzą w świecie pod wpływem ścierania się, przenikania i miksowania konkurencyjnych wizji kultury normatywno-regulatywnej z silnie eksponowanym znaczeniem tradycji, kanonicznych znaków, symboli, wartości oraz postmodernistycznym – wzmacnianym m.in. przez cyberkulturę, nowe technologie komunikacyjno-informacyjne, media elektroniczne. Myślenie przyszłych nauczycieli o edukacji wydaje się szukać kompromisu między tymi dwiema perspektywami przy czym, co trzeba bardzo mocno podkreślić – zadowolająca i dobrze rokująca jest stosunkowo duża częstotliwość odwoływania się przyszłych pedagogów do dramatycznych wyznaczników procesu edukacyjnego. Nawet jeśli odbywa się to tylko na poziomie składanych deklaracji i jest przejawem idealistycznych projekcji, z pewnością może być potraktowane jako chęć czy zapowiedź wprowadzenia do szkoły autentycznej zmiany. Pytanie tylko, czy młode pokolenie nauczycieli zdoła urzeczywistnić swoje scenariusze w praktyce, czy znajdzie wsparcie, zrozumienie w środowisku, czy też ulegnie dyktatowi systemu oświatowego, jego sztywnym procedurom, które – jak pokazuje szkolna rzeczywistość, wyniki prowadzonych nad nią badań oraz licznie publikowane opinie i komentarze na ten temat²¹ – wcale nie sprzyjają urzeczywistnianiu dramatycznych rozwiązań w praktyce edukacyjnej. Coraz częściej niestety, szkolna praktyka opisywana jest i kojarzy się z procesem technologicznym, „tresurą egzaminacyjną”, „marketingiem”,

²⁰ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 5.

²¹ Zob. np. *Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005; A. Świątek, *Licea (nie)kształcące*, „Polityka” 2011, nr 40, s. 28–30; A. Niezgoda, *Szkolne jęki*, „Polityka” 2004, nr 43, s. 100–101; *Młodzież odłączona* (wywiad Lidii Ostalowskiej z prof. Barbarą Fatygą), „Gazeta Wyborcza”, 30–31 sierpnia 2003, s. 12–13; *Młodzież psuje się od szkoły (raport z badań psychologów)*, „Polityka” 2007, nr 10.

„rankingami”, słupkami procentowymi, „uczeniem pod klucz”, „zużyciem”, anachronizmem, itp. Coraz trudniej odnaleźć w tej przestrzeni podmiotowe pola wolności, dramatyczny teatr, odwagę jednoczesnego sprawdzania się jego aktorów (uczniów i nauczycieli) w rolach odkrywców, twórców, ludzi potrafiących współdziałać na rzecz własnego i wspólnego rozwoju w poczuciu odpowiedzialności za realizowane zadania.

W kontekście coraz bardziej komplikującej się rzeczywistości społeczno-kulturowej i edukacyjnej zasadne są pytania: Jak w realiach wolnego rynku, liberalnej ekonomii, konsumpcjonizmu, atomizacji stosunków społecznych urzeczywistnić dramaturgiczną koncepcję szkoły i szkolnej edukacji? Co zrobić, aby młodzi nauczyciele identyfikujący się z takim modelem rozumienia i doświadczania kultury pedagogicznej utwierdzali się w przekonaniu o jego sensie i wartościach? Jak przeciwdziałać zjawisku przedwczesnego wypalenia zawodowego czy poczuciu zubożenia bliskiego konformizmowi, jakie rodzi się pod wpływem niedostrzegania możliwości rozwoju zawodowego w poczuciu „bycia twórczym, niezależnym, samodzielny podmiotem”? Jak pogodzić akademicką formułę kształcenia przyszłych nauczycieli, inspirowaną filozofią dramatu, teorią refleksyjnej praktyki z modelem szkoły funkcjonującej pod presją racjonalności techniczno-ekonomicznej, biurokracji (w tym od lat słusznie krytykowanego systemu egzaminowania i oceniania), który marginalizuje znaczenie rozwoju „twórczych orientacji życiowych” i z nimi związanych kompetencji emancypacyjnych²², niezwykle ważnych – dodajmy – w „teatrze współczesnego świata”, relacjach międzyludzkich? Pytania można by zapewne mnożyć, jedno jest pewne: „szkolna scena” wymaga nowych aranżacji, nowych rozwiązań scenicznych, za jej kulisami trwa bowiem dramat bezradności, zniechęcania, dezorientacji, ale też oczekiwania na zmiany, które – jak pokazują wypowiedzi większości studentów, zainteresowanych pracą pedagogiczną i edukacyjną – wydają się możliwe pod warunkiem, że ich potencjalnym autorom, na starcie zawodowej ścieżki i potem, będzie dane rozwinąć skrzydła.

Bibliografia

- Chrząstowska B., *O sztuce edukacji*, w: *Szkice z metodyki*, red. B. Chrząstowska, Warszawa 1995.
- Czerepniak-Walczak M., *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2.

²² M. Czerepniak-Walczak, *Kompetencje emancypacyjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych*, „Forum Oświatowe” 1994, nr 2, s. 115–125. Zob. też: *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008.

- Denek K., *Szkoła w perspektywie społeczeństwa wiedzy*, w: *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*, t. 1, red. J. Kuźma, J. Pułka, Kraków 2014.
- Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008.
- Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2012.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2007.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2008.
- Habermas J., *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*, tłum. M. Łukasiewicz, Kraków 2000.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.
- Kłakówna Z.A., *Przymus i wolność: projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji*, Kraków 2003.
- Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.
- Kompetencje szkolnego polonisty: szkice i artykuły z metodyki*, red. B. Chrzęstowska, Warszawa 1995, cz. I.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *O niektórych uwarunkowaniach zawodowej edukacji nauczycieli*, „Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego”, t. 15, red. E. Polański, Z. Uryga, Katowice 1999.
- Młodzież odłączona* (wywiad Lidii Ostalowskiej z prof. Barbarą Fatygą), „Gazeta Wyborcza”, 30–31 sierpnia 2003.
- Młodzież psuje się od szkoły (raport z badań psychologów)*, „Polityka” 2007, nr 10.
- Młodzież wobec (nie)gościńnej przyszłości*, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wrocław 2005.
- Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*, red. R. Kwiecińska, S. Kowala, M. Szymański, Kraków 2007.
- Niezgoda A., *Szkolne jęki*, „Polityka” 2004, nr 43.
- Od twórczości do podmiotowości*, red. M.K. Stasiak, L. Frydzyńska-Świątczak, Łódź 2005.
- Polonista w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Prokopiuk W., *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków 2010.
- Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz, Lublin 2014.
- Ryk A., *Pedagogika dramatu. Poszukiwania antropologiczno-metodologiczne*, Kraków 2008.
- Skarga B., *Kwintet metafizyczny*, Kraków 2005.
- Słowiński L., *Osobowość nauczyciela polonisty – jej znaczenie w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Polonistyka” 1983, nr 5, s. 363–364.
- Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, w: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- Świątek A., *Licea (nie)kształcące*, „Polityka” 2011, nr 40.
- Uryga Z., *Godziny polskiego*, Wrocław–Kraków 1996.
- Walczak D., *Bilans kompetencji początkujących nauczycieli – przedstawienie wyników badań początkujących nauczycieli*, [online] <www.eduentuzjasci.pl> [dostęp: 20.09.2013].
- Wrońska J., *Metafory teatralne opisujące świat i społeczeństwo*, w: A. Regiewicz, J. Wrońska, *Widowiskowość i audiowizualność w dobie ponowoczesności*, t. 1, Częstochowa 2012.
- Wiek XXI będzie taki, jakim go sami przygotowujemy*. Rozmowa z prof. Teresą Kostkiewiczową, „Polonistyka” 1992, nr 2, s. 108.
- Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, red. W. Żłobicki, Kraków 2013.

Teacher of Polish Language in School. Between University Education and the Challenges of Modernity

Summary

The problem indicated in the title of the paper is a part of a lively discussion around questions about the education of future teachers, which represent a large group of Polish language teachers. Research conducted on the academic preparation of students for work in the school show how complex this process is conditioned, among other things due to the current realities and socio-cultural transformations. Results of the survey included in the text are an attempt to answer the question about the relationship between the theoretical and practical preparation of students to teaching and educational activities in the school as teachers. This issue is discussed in the context of the dramatic concept of education and in relation to activities undertaken in the framework of the project www.praktyki.wh.umcs.pl.

Polonista i jego uczeń wobec wyzwań rynku pracy

1. Język polski – potrzebny, niepotrzebny?

Zacznijmy od wpisów na forum dzień po maturze pisemnej z języka polskiego:

Czy pomyślałaś przez chwilę że umysłowi ścisłemu, który w przyszłości będzie projektował „drapacze chmur” lub mosty wiedza dotycząca dzisiejszej matury z języka polskiego nigdy w życiu nie będzie potrzebna a wiersz Bishop i jego analiza już zupełnie¹.

Czy w życiu codziennym te bzdety maturalne przyniosą komukolwiek jakąś korzyść i czy w życiu są do czegoś potrzebne...

Nie matura lecz chęć szczerza zrobiła ze mnie biznesmena. Aby dojść do konkretnych pieniędzy wystarczy mieć spryt i dobrze poukładaną wyobraźnię. Matura i później studia, wkuwanie jakiś regulek i innych dupereli to strata czasu. Matury nie zrobiłem bo w ogóle do niej nie przystąpiłem. Obecnie od 1990 roku mam trzy stacje paliw i zajmuję się dodatkowo dystrybucją i transportem materiałów ropopochodnych. JACEK bez matury².

Powyższe wpisy potwierdzają, że w powszechnej opinii o przedmiocie „język polski” przeważają zdania o jego małym znaczeniu dla rozwoju kariery abiturienta. Język polski się lubi, co wykazały m.in. badania wśród gimnazjalistów³, lecz nie docenia się umiejętności rozwijanych w trakcie pracy z tekstem, interpretacji wiersza czy sądu nad bohaterem. Ten sceptycyzm

¹ *Matura 2015: język polski poziom podstawowy [arkusze CKE i odpowiedzi]*, Onet. Wiadomości. Forum – komentarze, [online] <www.wiadomosci.onet.pl/kraj/matura-2015-jezyk-polski-poziom-podstawowy-arkusze-cke-i-odpowiedzi/gx216g> [dostęp: 14.05.2016].

² *Na maturze w liceum „Lalka”, w technikum – opowiadanie Prusa*. Forum – komentarze, [online] <www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/matura-2015-matura-z-jezyka-polskiego,538981.html> [dostęp: 14.05.2016].

³ *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej – badania przeprowadzone w 2012–2013 roku w ramach projektu systemowego Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego realizowanego w Instytucie Badań Edukacyjnych*.

wpisuje się w dyskusje o jakości polskiej edukacji. W dyskusji tej ważny jest głos pracodawców. Z ich strony powtarza się zarzut, że szkoła nie przygotowuje do podjęcia przez młodego człowieka roli pracownika, niewystarczająco wyposaża go w umiejętności potrzebne mu w wykonywaniu przez niego zawodu. Nas oczywiście zastanawia, jakie umiejętności u przyszłego pracownika może wykształcić nauczyciel polonista i jak może on o wadze tych umiejętności przekonać swych uczniów.

2. Wyzwania kształcenia uniwersyteckiego polonistów

Świadomość odpowiedzialności, jaką ponoszą poloniści, by wyposażyc swych podopiecznych w odpowiednie kompetencje, które ułatwią im znalezienie pracy i efektywne jej wykonywanie, sprawia, że i przed dydaktykami uniwersyteckimi stają nowe zadania. Z pewnością warto zwrócić obecnie bacniejszą uwagę na wybrane aspekty przygotowywania studentów polonistyki – przyszłych nauczycieli – do zmieniających się uwarunkowań procesu kształcenia i oczekiwań rynku pracy. Właściwie powinniśmy wyposażyc studentów w te same umiejętności (zwane kompetencjami kluczowymi, miękkimi lub transferowanymi⁴), które z kolei oni powinni kształcić u swoich uczniów.

Aby sprostać tym wyzwaniom, niezbędne jest rozwijanie u studentów zarówno pewnych kompetencji, jak i postawy. Może nawet postawa jest ważniejsza, jeśli bowiem ukształtowane zostanie przekonanie o potrzebie ciągłego doskonalenia się, to i nabywanie kolejnych kompetencji przez nauczycieli w wyniku samokształcenia i doskonalenia zawodowego stanie się sprawą oczywistą.

Tę pożądaną postawę absolwenta powinny cechować: otwartość, elastyczność, zrozumienie potrzeb zmian programowych i metodycznych, ale i krytycyzm wobec zarządzeń odgórnych czasem determinowanych politycznie; mocna świadomość zmian cywilizacyjnych i konieczności stałego dokształcania się nie tylko w dziedzinie nauk humanistycznych, ale także socjologiczno-psychologicznych oraz najnowszych technologii. Kształceniu tej postawy po-

⁴ Badacze kompetencji transferowalnych określają je jako zbiór wiedzy, umiejętności i postaw, możliwych do wykorzystania nie tylko w jednym miejscu pracy, ale w wielu. Jako jedne z kompetencji najbardziej przydatnych do podjęcia zatrudnienia i uczestniczenia w życiu społecznym, a także mających wpływ na sukces rynkowy i finansowy są: współpraca, rozwiązywanie problemów, orientacja na cele, zdolność do uczenia się, dzięki której jednostka może nie tylko szybciej dostosowywać się do zmiennych oczekiwań rynkowych, ale także nabywać wiedzę i umiejętności niezbędne w podejmowaniu nowych ról zawodowych i osobistych. Zob. *Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie, zarządzanie*, red. S. Konarski, D. Turek, Warszawa 2010.

winien towarzyszyć trening pewnych umiejętności, szczególnie współpracy i kreatywności. Oznacza to w praktyce wyznaczanie studentom zadań o charakterze projektów zespołowych – bardzo rzadkich na studiach polonistycznych kojarzonych tradycyjnie z samotnikiem w bibliotece, odizolowanym od świata i jego problemów.

Czas studiów to czas zdobywania przez studentów pewnej wiedzy, niezbędnej do wykonywania zawodu, ale i czas utrwalania przekonania, że wiedzę tę trzeba stale weryfikować i aktualizować. Po pierwsze, wciąż uzupełniana musi być wiedza o nowych dokonaniach artystycznych lub nowych narzędziach interpretacji dawnych dzieł, uświadamiająca potrzebę aktualizowania listy lektur. Tylko ci, którzy nie czytają tego, co napisano w ciągu ostatnich dekad, nie widzą potrzeby takiej aktualizacji. Równie odświeżająca jest wiedza o nowych odczytaniach dawnych tekstów. Jeśli czyta się Sienkiewicza tak, jak przed 30 laty, to nic dziwnego, że uczniowie nie znajdują dla siebie w jego powieściach niczego ciekawego. Po drugie, niezbędna jest wiedza o nowych technologiach i nowoczesnych narzędziach dydaktycznych, pozwalających nadążać za źródłami wiedzy, z których czerpie uczeń. Po trzecie, nieustannie weryfikowana musi być wiedza o uczeniu, którego możliwości i potrzeby wciąż się zmieniają. I wreszcie – ważna jest wiedza o aktualnym rynku pracy, pozwalająca dostosować treści i sposoby kształcenia do potrzeb społecznych.

3. Oczekiwania rynku pracy

Jeśli chodzi o rynek, to już na studiach przyszły nauczyciel winien dowiedzieć się, kto i gdzie przeprowadza badania wskazujące na oczekiwania pracodawców, publikuje diagnozy i prognozy. Obecnie dostępne są takie diagnozy przygotowane zarówno przez naukowców zagranicznych, jak i polskich.

Warto na zajęciach wykorzystać na przykład znany w Polsce a przygotowany przez kalifornijski Institute for the Future raport⁵, w którym zwraca się uwagę na fakt, że w świecie przyszłości kluczowy dla jutrzejszych pracowników ma być zestaw dziesięciu umiejętności, pozwalających budować udaną karierę. Większość z tych umiejętności kształcona jest przede wszystkim na lekcjach języka ojczystego. W raporcie zwraca się uwagę, że kluczem do zawodowego sukcesu stanie się inteligencja emocjonalna, czyli umiejętne budowanie relacji ze współpracownikami czy kontrahentami, oparte na zdolności do empatii. Ważne będą również kompetencje międzykulturowe, czyli umiejętność współpracy w zespołach wielonarodowościowych, z ludźmi operującymi nie tylko innym językiem, ale też posiadającymi odmienne wizje czy przekonania. Podkreśla się także potrzebę krytycznej analizy zasobów

⁵ *Future Work Skills 2020. Report*, [online] <www.iftf.org/futureworkskills/> [dostęp: 14.05.2016].

udostępnianych za pomocą nowych mediów, analizowanie materiałów słownych, graficznych i filmowych i umiejętną selekcję danych adekwatnie do potrzeb. Co ważne, umiejętność kooperacji okaże się kluczowa w wirtualu, bowiem mimo braku fizycznej obecności wymagana będzie zdolność tworzenia sprzyjającej współpracy atmosfery, więzi między uczestnikami i poczucia współodpowiedzialności za wspólne projekty.

Na potrzebę rozwijania podobnych kompetencji zwraca uwagę „Mapa kompetencji społecznych XXI wieku”, przygotowana przez organizacje amerykańskie⁶. Wymienione kompetencje przypominają cele sformułowane w podstawie programowej do języka polskiego. Są to m.in. kreatywność i innowacyjność, krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, skuteczne komunikowanie, współpraca w ramach grupy/społeczności, umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją, umiejętność funkcjonowania w zróżnicowanym i wielokulturowym środowisku.

Również coroczne badania polskich naukowców: Bilans Kapitału Ludzkiego pokazują, że oprócz kwalifikacji zawodowych najbardziej oczekiwane, pożądane przez pracodawców umiejętności to: kompetencje samoorganizacyjne, czyli związane z samodzielny organizowaniem sobie pracy, oraz umiejętności interpersonalne – dla 42% pracodawców istotne jest, aby przyszły pracownik był komunikatywny, umiał pracować w grupie i radził sobie z trudnymi sytuacjami. Jak napisano w raporcie w III edycji badań BKL: „Obecni uczniowie będą musieli wielokrotnie zmieniać swoje kwalifikacje zawodowe i tylko dobre kompetencje ogólne oraz umiejętność uczenia się przez całe życie będą stanowiły do tego mocną podstawę”⁷.

W następnej, IV edycji raportu podkreślano z kolei, że:

na polskim rynku pracy poszukiwane są osoby mające kompetencje transferowalne (czyli przydatne na większej liczbie stanowisk pracy), o charakterze ogólnym lub profesjonalnym, które mogą być dostarczone przez szkoły i uczelnie, a są rozwijane w niewystarczającym stopniu i w stosunku do niewystarczającej liczby osób. – *Kompetencje transferowalne powinny być kształtowane w okresie nauki w szkole i na uczelni, ale wymaga to zmiany sposobu uczenia i poziomu wymagań* – przekonuje prof. Jarosław Górniak, kierownik naukowy projektu Bilans Kapitału Ludzkiego. Sprowadzanie przygotowania kompetencyjnego dla potrzeb gospodarki do trenowania umiejętności praktycznych, zwłaszcza w miejscu pracy, nie pokrywa się z wynikami badań pracodawców i zdaniem zespołu BKL niebezpiecznie zawęża perspektywę definiowania efektów kształcenia z punktu widzenia przygotowania do ról zawodowych i społecznych⁸.

⁶ Zob. M. Polak, *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, [online] <www.edunews.pl/system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku> [dostęp: 14.05.2016].

⁷ *Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 roku*, red. J. Górniak, Warszawa 2013.

⁸ *Czy kompetencje Polaków odpowiadają potrzebom polskiej gospodarki? Premiera wyników IV edycji badań Bilansu Kapitału Ludzkiego*, Warszawa 26.05.2014, [online] <www.bkl.parp.gov.pl/komunikaty-prasowe.html> [dostęp: 14.05.2016].

W ostatniej, V edycji raportu BKL z 2015 roku, ubolewano nad niedostatecznym rozwijaniem gotowości do stałego kształcenia się i aktualizowania wiedzy. Badania wskazały, że zdecydowana większość Polaków (63%) w żaden sposób nie podnosiła swoich kompetencji w poprzednim (2014) roku, nawet poprzez samokształcenie, natomiast aż 34% Polaków deklaruje, że nigdy nie uczestniczyło w kursach, szkoleniach, warsztatach, praktykach lub innych formach doksztalcenia⁹.

4. Rozwijanie kompetencji kluczowych na lekcjach języka polskiego

Rozwijanie kompetencji transferowalnych w dużej mierze jest zadaniem edukacji polonistycznej, jest także efektem mądrej pracy z lekturą. Nauczyciel ma wiele argumentów, aby przekonać współczesnego nastolatka do pożytku płynącego z lektury i jej analizy.

Świadomość tego, jakie kompetencje kluczowe oczekiwane są przez pracodawców, powinna mieć zdecydowany wpływ na działania nauczycieli, nie tylko na to, czego uczą, ale przede wszystkim – jak uczą i jak motywują uczniów do pracy. Tymczasem badania, które prowadziliśmy na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych, wskazują, że na lekcjach języka polskiego wciąż jeszcze dominuje przekazywanie wiedzy, dyktowanie notatek, niechęć do pracy zespołowej uczniów, ale i brak współpracy między nauczycielami, bardzo rzadka obecność polonistycznych projektów edukacyjnych.

Na ilustracjach, które wykonywali poloniści, aby pokazać, jak wyobrażają sobie idealną lekcję języka polskiego, wciąż jeszcze nazbyt często pojawiały się tradycyjne rzędy ławek z uczniami, którym przypisywana była jedynie rola biernego odbiorcy spektaklu wykonywanego przez jednego aktora – nauczyciela. Tymczasem na narysowanych przez gimnazjalistów wymarzonych lekcjach języka polskiego to oni pracują, działają – koniecznie w grupach. Jest dynamicznie i nowocześnie. Dużo szaleństwa, mało nudy.

Ten mocny dysonans między wyobrazeniami nauczycieli (i w praktyce – dążeniem do utrzymania takiego tradycyjnego statusu nauczyciela i ucznia) a marzeniami uczniów o idealnej szkole, w której to oni są aktywni i dużo się dzieje, pokazuje z jednej strony brak świadomości polonistów, jakich umiejętności oczekuje od ich wychowanków przyszły rynek pracy, z drugiej strony – potwierdza brak znajomości mocnych i słabych stron uczniów, uwarunkowań, w jakich zdobywają wiedzę poza szkołą, ich potrzeb i oczekiwań.

⁹ K. Turek, B. Worek, *Kształcenie po szkole. Na podstawie badań instytucji i firm szkoleniowych, pracodawców i ludności zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, Edukacja a rynek pracy* – t. 3, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015.

Potrzebna jest zatem wciąż aktualizowana wiedza o uczniu – o specyfice cyfrowego tubylca, który ma swoje mocne strony: szybciej reaguje na spodziewane i niespodziewane bodźce; szybko wyszukuje potrzebne informacje; sprawnie posługuje się technologią informacyjno-komunikacyjną; jest odporny na „stres informacyjny”, natomiast do jego słabych stron należą: brak umiejętności dłuższej koncentracji, brak zdolności analizy informacji, wnioskowania; brak umiejętności słuchania; a także zdolności do dialogu i empatii; brak umiejętności poznawania zgodnie z zasadami porządku i linearności, co w praktyce oznacza niemożność spotkania z literaturą, wymagającą wyciszenia, skupienia się na lekturze, podporządkowania tokowi narracji, wsłuchiwania w racje innych, uruchomienia wyobraźni i refleksji.

Trzeba także mieć świadomość, że w rezultacie komputerowych doświadczeń młodzi ludzie oczekują interaktywności, czyli natychmiastowej reakcji na każde swoje działanie. Długie oczekiwanie choćby na korektę swych prac znacznie osłabia ich zapał do nauki.

Równie istotny jest fakt, że obecnie mamy do czynienia z uczniami o zróżnicowanej biegłości w posługiwaniu się językiem polskim (często są to obcokrajowcy, reemigranci, ale także dyslektycy lub młodzi ludzie o bardzo ubogim słownictwie, wynikającym z nikłego kapitału kulturowego wyniesionego z rodzinnego domu).

I wreszcie – ogromnie ważne: obecne pokolenie młodych ludzi jest bardzo pragmatyczne. Pytają, po co mają tracić czas na czytanie powieści Sienkiewicza, dramatu Goethego czy analizę poezji. Na tłumaczenia nauczycieli, że to wiedza ogólna potrzebna każdemu, odpowiadają:

Bzdura, wnikanie w jakiś wiersz, którego nikt na świecie nie pamięta, to jest wiedza ogólna? Uczenie się na pamięć Pana Tadeusza to jest wiedza ogólna? To raczej wiedza specjalistyczna dla kadry nauczycielskiej z języka polskiego.

Liceum uczy rzeczy niepotrzebnych, ktoś wymyślił ten tok nauczania 80 lat temu i nikt nie pomyślał, że czasy się zmieniły. Obecna młodzież zamiast wchodzić w życie z nowymi pomysłami i być królami rynku jest zagubiona, [...] po 15 latach nauki niczego nie potrafi... Pomyśl nad tym – każdy z nas spędził w szkole 8-15 lat, a po szkole nie nadaje się do pracy i nie potrafi sobie tej pracy stworzyć¹⁰.

Czy pragmatyzm i szacunek dla dziedzictwa kulturowego i wychowywanie dla wartości to postawy wykluczające się w edukacji? Nie, ale ich pogodzenie na pewno wymaga od nauczyciela innego spojrzenia na potrzeby uczniów. Przykładem takich działań była lekcja, jaką poprowadził niedawno mój student, pracując właśnie z takimi pragmatycznie nastawionymi licea-

¹⁰ *Matura 2015: język polski poziom podstawowy [arkusze CKE i odpowiedzi]*, Onet. Wiadomości. Forum – komentarze, [online] <www.wiadomosci.onet.pl/kraj/matura-2015-jezyk-polski-poziom-podstawowy-arkusze-cke-i-odpowiedzi/gx216g> [dostęp: 14.05.2016].

listami¹¹. Punktem wyjścia jego koncepcji był felieton Bolesława Prusa, *Pod Szychtami*, który ukazał się w „Kurierze Warszawskim” w 1874 roku. Praktykant skłonił uczniów do dyskusji na temat bezradności felietonisty wobec problemów, które nie podobały mu się w Warszawie (m.in. zaśmiecenia miasta), i do myślenia o tym, w jaki sposób można było ulepszyć życie w ówczesnej Warszawie.

To czytanie dawnego tekstu i konstruktywne propozycje były znakomitą wstępem do działań praktycznych. Prusowi nie podobała się pozytywistyczna Warszawa, miał pewne pomysły, jak można by ją zmienić, jednakże nie miał wystarczających możliwości, by swoje plany urzeczywistnić. Uczniowie taką możliwość mają. W Krakowie funkcjonuje od roku akcja związana z ideą budżetu obywatelskiego. Polega to na tym, że o przeznaczeniu części budżetu miasta decydują mieszkańcy. Zgłaszają własne pomysły, a później odbywa się dyskusja w prasie, Internecie, kampanie na rzecz tych projektów i wreszcie – głosowanie na najlepsze. Czyli krakowianie mogą mieć autentyczny wpływ na to, co dzieje się z miejskim budżetem. Licealiści dostali zatem od studenta autentyczne formularze do zgłaszania wniosków i w grupach decydowali, co można by zmienić w Krakowie. Przygotowywali w dwójkach plany przedsięwzięć, które chcieliby, aby zostały zrealizowane w ich mieście, a następnie na zaaranżowanym „posiedzeniu Rady Miasta” konfrontowali pomysły i dyskutowali o wyłonieniu zwycięskiego projektu.

Po tej lekcji żaden z uczniów nie miał wątpliwości, do czego przydają się umiejętności wnikliwego czytania tekstu i kompetencje komunikacyjne: negocjowania, przekonywania, tworzenia tekstu.

5. Migracja jako wyzwanie

Kolejne wyzwania szkolnej i akademickiej polonistyki – dotyczące przygotowania uczniów do znalezienia swojego miejsca na rynku pracy – związane są z migracją i procesami unifikacyjnymi. Niezbędne jest przygotowywanie studentów i uczniów do pracy w zespołach wielonarodowych i wielojęzycznych. W takim środowisku ważne są: skuteczność komunikacji, nacisk na informację zwrotną, poprawne zrozumienie komunikatu.

Wobec rosnącej skali zjawiska migracji w Polsce, a według prognoz, zjawisko to będzie stale rosnąć (przewiduje się, że w 2022 r. udział imigrantów na rynku pracy w Polsce będzie wynosił ok. 6%¹²), istnieje konieczność intensyfikowania działań zmierzających do stworzenia środowiska przyjaznego mi-

¹¹ Lekcję na temat: „Pozytywistyczne miasto, ale czy pozytywne?” poprowadził Mateusz Żmuda-Trzebiatowski w II klasie LO w Krakowie.

¹² Zob. P. Kaczmarczyk, M. Okólski, *International Migration in Central and Eastern Europe Current and Future Trends*, Warszawa 2005.

grantom. Nauka języka kraju zamieszkania jest podstawowym warunkiem integracji społecznej i kulturowej imigrantów z nowymi sąsiadami, otwiera lub zamyka szansę rozwoju, dalszego kształcenia się i samorealizacji.

Grono uczniów – imigrantów, przybywających do Polski z rodzicami, poszukującymi tu pracy, azylu politycznego lub po prostu swojego miejsca w życiu, poszerzają także reemigranci, powracający do polskich szkół po kilku latach edukacji za granicą, gdzie obowiązywały ich inne programy, odmienne wymagania, a przede wszystkim – inny język. Zdecydowana większość nauczycieli ma lub miała, a na pewno będzie mieć do czynienia z powtórzną adaptacją dzieci do polskich wymagań szkolnych oraz z ich trudnościami w pisaniu i mówieniu po polsku.

Nauczyciel polonista w sposób naturalny staje się dla tych dzieci – imigrantów i reemigrantów – nauczycielem języka polskiego jako drugiego lub obcego. Istnieje zatem potrzeba poszerzania kompetencji nauczycieli o doświadczenia glottodydaktyczne, o wiedzę dotyczącą wielokulturowości, o korzystanie z metod i technik pracy pedagogicznej, pozwalających przełamywać bariery językowe i kulturowe. Na Uniwersytecie Jagiellońskim wykorzystaliśmy pożyteczne doświadczenia pedagogiki CLIL – Content and Language Integrated Learning, czyli zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego¹³.

Przyjęcie idei zintegrowanego uczenia się treści przedmiotowych i języka daje możliwości zarówno kształcenia u dzieci umiejętności rozumienia innych kultur, jak i autentycznego uczenia się języka. Przede wszystkim jednak doświadczenia związane z prowadzeniem przez studentów zajęć CLIL niezwykle uwrażliwiają ich jako przyszłych nauczycieli na kwestie barier komunikacyjnych i ułatwiają przełamywanie trudności w nauczaniu także na tradycyjnych lekcjach naszego przedmiotu.

Świadomość zatem przydatności rozwijania kompetencji w zakresie nauczania CLIL sprawiła, że do akademickiego programu nauczania na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego został włączony kurs w języku obcym: Content and Language Integrated Learning in Primary Education.

Kurs składa się z kilku etapów. Studenci oglądają, analizują i komentują filmowane lekcje CLIL, prowadzone w różnych językach, w różnych krajach. Na kolejnym etapie kursu studenci projektują własne lekcje: dokonują wyboru obszarów, które mogą być nauczane w języku obcym (dla studentów polonistyki były to np. zasady *savoir-vivre*’u w różnych krajach, film, teatr, bohaterowie bajek, poznawanie świata, obyczaje, stereotypy narodowe, eko-logia, proces tworzenia książki itp.).

¹³ Zob. np. A. Janus-Sitarz, W. Bobiński, *Polish Experience in Primary CLIL*, „Scuola e Lingue Moderne” 2010, nr 6–7; A. Janus-Sitarz, *Jak poszerzać kompetencje polonisty? Nauczyciel CLIL, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu*, w: *Polonistyka szkolna zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014.

Podczas każdego cyklu lekcji szczególna uwaga zwrócona jest na interkulturowe aspekty CLIL, aby uwrażliwić przyszłych nauczycieli na potrzebę rozwijania u uczniów zainteresowania wielokulturowością, kształcenia postawy otwartości wobec Innych. W trakcie lekcji dzieci uczą się o różnicach w życiu mieszkańców różnych krajów lub kontynentów: oglądając filmy, kosztując przypraw, projektując narodowe stroje, wykonując foldery reklamujące dany kraj, wchodząc w role gości na przyjęciach, pozwalających na praktykowanie etykiety danej społeczności. Grupa współpracuje z nauczycielami języków obcych w szkole podstawowej. Wszystkie lekcje są filmowane, a następnie zostają ponownie poddane analizie, a także – pokazane kolejnej grupie, rozpoczynającej kurs.

Nawet krótka praktyka CLIL okazuje się istotnym doświadczeniem: uczy, jak skuteczniej motywować uczniów, jak uczynić temat bardziej atrakcyjnym, jak zamienić tradycyjne werbalne nauczanie w „uczenie się przez działanie”, jak ułatwiać komunikowanie się w obcych językach i rozwijać otwartość wobec wielokulturowego społeczeństwa.

I na koniec generalny wniosek: jeśli oczekujemy, że nasi studenci będą kreatywnymi nauczycielami wychowującymi kreatywnych uczniów, umiejących współpracować w grupie, mającymi rozwinięte kompetencje komunikacyjne, tak potrzebne na rynku pracy – to i nasze zajęcia uniwersyteckie muszą dawać okazję studentom praktykowania takich umiejętności. Konieczne jest włączanie studentów w działania projektowe, wymagające od nich planowania, aktywności, kooperacji, odpowiedzialności za efekty. Studenckie projekty edukacyjne są podstawą nabywania przez przyszłych nauczycieli kompetencji w zakresie inspirowania, organizacji i koordynacji projektów uczniowskich, rozwijających kompetencje potrzebne na rynku pracy.

Bibliografia

- Czy kompetencje Polaków odpowiadają potrzebom polskiej gospodarki? Premiera wyników IV edycji badań Bilansu Kapitału Ludzkiego, Warszawa 26.05.2014, [online] <www.bkl.parp.gov.pl/komunikaty-prasowe.html> [dostęp: 14.05.2016].
- Future Work Skills 2020. Report, [online] <www.iftf.org/futureworkskills/> [dostęp: 14.05.2016].
- Janus-Sitarz A., *Jak poszerzać kompetencje polonisty? Nauczyciel CLIL, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu*, w: *Polonistyka szkolna zanurzona w języku*, red. A. Janus-Sitarz, E. Nowak, Kraków 2014.
- Janus-Sitarz A., Bobiński W., *Polish Experience in Primary CLIL*, „Scuola e Lingue Moderne” 2010, nr 6–7.
- Kaczmarczyk P., Okólski M., *International Migration in Central and Eastern Europe Current and Future Trends*, Warszawa 2005.
- Kompetencje transferowalne. Diagnoza, kształtowanie, zarządzanie, red. S. Konarski, D. Turek, Warszawa 2010.

Młodość czy doświadczenie? Kapitał ludzki w Polsce. Raport podsumowujący III edycję badań BKL z 2012 roku, red. J. Górniak, Warszawa 2013.

Polak M., *Mapa społecznych umiejętności XXI wieku*, [online] <www.edunews.pl/system-edukacji/522-mapa-spoecznych-umiejtnosci-xxi-wieku> [dostęp: 14.05.2016].

Turek K., Worek B., *Kształcenie po szkole. Na podstawie badań instytucji i firm szkoleniowych, pracodawców i ludności zrealizowanych w 2014 roku w ramach V edycji projektu Bilans Kapitału Ludzkiego, Edukacja a rynek pracy – t. 3*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2015.

Teacher of Polish Language and Literature and his/her Pupil against the Challenges of Labour Market

Summary

The author describes the new challenges standing in front of university and school teaching. At university students have to be aware of necessity of updating their knowledge of teenagers called 'digital natives' and of requirements that will be set by labour market in a few years. They must develop key competences such as collaboration, creativity, communication competences. It enables them as future teachers to equip their pupils in the same key competences facilitating their situation in labour market.

Polonista wobec tekstów kultury – o nowych wyzwaniach w kształceniu nauczycieli języka polskiego

1. „Język polski” jako przedmiot szkolnej edukacji – historia i współczesność

Dokonując pobieżnego nawet oglądu historii przedmiotu „język polski”, należy podkreślić, że zarówno w przeszłości, jak i w teraźniejszości w zakresie kształcenia polonistycznego włączano pozaliterackie teksty kultury.

Lata 30. XX w. przyniosły rozwój nowych koncepcji kształcenia literackiego zapoczątkowanych jeszcze przed I wojną światową¹. Stopniowo odchodzono od modelu nauczania historii literatury, wykłady historycznoliterackie zastępowano czytaniem utworów i ich metodycznym rozbiorem². Kazimierz Wóycicki opracował tzw. monograficzną koncepcję kształcenia w nauczaniu literatury. Autor *Rozbioru literackiego w szkole*³ twierdził, że na lekcjach języka polskiego należy wprowadzać opis obrazu w celu kształcenia sprawności językowych uczniów. Te (nowatorskie) postulaty odnosiły się do prawdziwych dzieł sztuki, bo tylko takie powinien poznawać uczeń⁴.

Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego została wprowadzona w życie wraz z reformą Jędrzejewiczowską. Propagatorzy tego modelu nauczania podkreślali, że istotę szkolnego poznawania literatury stanowi

¹ Zob. L. Jazownik, *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1, Zielona Góra 2001.

² L. Jazownik, „*In usum Delphini. Wypisy polskie...*” Konstantego Wojciechowskiego wobec swego pierwowzoru, w: *Kultura i oświata w europejskim międzywojniu (1918–1939)*, red. R. Bryzek, J. Urban, Siedlce 2010, s. 389–390.

³ Jego koncepcja opierała się na postulacie kształcenia estetycznego poprzez poznawanie wielkich dzieł literatury z pominięciem historii literatury. Zob. K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli* [1921], w: L. Jazownik, *Teoria kształcenia...*, cz. 1, dz. cyt., s. 13–49.

⁴ K. Wóycicki, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury* [1923], w: L. Jazownik, *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 2, Zielona Góra 2001, s. 241–270.

przed wszystkim ukazywanie jej miejsca w szeroko pojmowanej kulturze narodowej⁵. Jan Polakowski, charakteryzując tę koncepcję, wyraźnie zaznaczał włączanie pozaliterackich tekstów kultury w obszar kształcenia polonistycznego, którego program rozszerzano

poza dzieła literackie, chętnie łączono ich poznawanie z wiadomościami z zakresu architektury, sztuk plastycznych, muzyki, postulując przy tym, by nie było to poznanie okazjonalne, przypadkowe, lecz włączone w system oddziaływań spójny z przyjmowanymi hierarchiami wartości w spojrzeniu na całość kultury narodowej⁶.

W publikacjach metodycznych dla nauczycieli wskazywano nowe wyzwania wynikające z przemian w kulturze, za Diltheyem postulowano przygotowanie ucznia do czynnego, twórczego udziału w życiu kulturalnym. Cele kształcenia polonistycznego, postrzegane w perspektywie wiedzy o kulturze, kierowały uwagę pedagogów w stronę nowych technik przekazu informacji i tekstów literackich obecnych w przestrzeni kultury audiowizualnej (fonografika literacka, literackie formy twórczości radiowej)⁷.

W dydaktyce drugiej połowy XX wieku nadal toczyła się dyskusja poświęcona wymiarom przedmiotu „język polski”, w tym sposobom nauczania ojczystej literatury. Część dydaktyków opowiadała się za lekturową koncepcją kształcenia literackiego, twierdząc, że nauczanie historii literatury w szkole nie jest potrzebne ani możliwe⁸, wskazywano także na potrzebę sytuowania tekstów literackich w różnorodnych kontekstach. O włączanie obrazów w proces kształcenia polonistycznego upominał się Zenon Uryga, proponując zestawianie porównawcze tekstów malarskich i literackich, gdy pomagają to głębiej wniknąć w strukturę dzieła oraz pełniej je interpretować. Jak podkreśla Aniela Książek-Szczepanikowa, obraz na lekcjach języka polskiego winien pełnić nie tylko rolę służebną, należy doskonalić umiejętności potrzebne i do odtwórczego czytania obrazu, i do czytania twórczego, powiązanego z różnymi przekładami intersemiotycznymi⁹.

Także w ostatnich dziesięcioleciach wielu dydaktyków postulowało włączenie różnych pozaliterackich tekstów kultury w obręb kształcenia polonistycznego¹⁰. O ile pierwsze propozycje (szczególnie te dotyczące obecności tekstów

⁵ Zob. J. Hulewicz, *O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej*, „Ruch Pedagogiczny” 1933, nr 2. Za: J. Polakowski, *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, w: *Dydaktyka literatury*, t. 13, red. E. Raczynska-Patalasowa, Zielona Góra 1992, s. 48.

⁶ J. Polakowski, dz. cyt., s. 48.

⁷ Tamże.

⁸ Z. Uryga opowiadał się przeciwko historycznoliterackiej koncepcji kształcenia polonistycznego. B. Chrzastowska postulowała synchronizację lektur z uporządkowanym systemowo, dozowanym w kolejnych etapach edukacji kształceniem pojęć literackich.

⁹ A. Książek-Szczepanikowa, *Od obrazka do wideoklipu. Integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*, Kielce 1999, s. 11–12.

¹⁰ Warto tu przywołać publikacje różnych ośrodków akademickich istotne w organizowaniu procesu kształcenia przygotowującego do polonistycznego czytania pozaliterackich teks-

kultury popularnej w podręcznikach) wywoływały czasami negatywne reakcje środowiska akademickiego i szkolnego, dziś już raczej nikt nie neguje zasadności istnienia innych tekstów kultury na lekcjach języka polskiego. Trudno nawet mówić o ujmowanych tradycyjnie działach kształcenia polonistycznego – językowym i literackim, ponieważ pojęcia te nie obejmują szerokiej sfery tekstów (ikonicznych, audialnych, audiowizualnych i multimedialnych).

2. Nowe czy nie nowe wyzwania w kształceniu polonistów – refleksje na marginesie zapisów w podstawach programowych

Mogło by się wydawać, że skoro propozycje włączania niewerbalnych tekstów kultury w proces kształcenia polonistycznego pojawiają się od tak wielu lat, to tytuł niniejszego artykułu prowadzi na manowce, owe wyzwania bowiem wcale nie są nowością. Po dokładniejszym przeanalizowaniu treści nauczania wpisanych w podstawę programową¹¹ określenie to okazuje się jak najbardziej uzasadnione i właściwe.

Przedmiot „język polski”, oprócz kształcenia literackiego i językowego w coraz szerszym wymiarze obejmuje również kształcenie kulturowe. W podstawach programowych (od 1999 roku) wyraźnie akcentowana jest konieczność przygotowania ucznia do twórczego uczestniczenia w świecie kultury, w którym wszechobecne są (interaktywne) przedstawienia obrazowe. Obraz z pozycji kontekstu interpretacyjnego tekstu literackiego zyskuje pozycję równorzędnego tekstu kultury, dialogicznego wobec dzieła literackiego. Pojęcie *tekst ikoniczny* obejmuje nie tylko dzieła malarskie¹², tekst kultury jest definiowany jako:

tów kultury w szkole, np.: W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011; *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006; P. Kołodziej, *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013; I. Morawska, *Edukacja polonistyczna wobec doświadczeń kulturowych ucznia*, w: *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2008; B. Myrdzik, *Koncepcje kształcenia kulturowego na przykładzie wybranych podręczników dla gimnazjum*, w: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętka, Z. Uryga, Kraków 2002; *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004; *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005; A. Ślósarz, *Plakat i reklama na lekcjach języka polskiego w liceum i technikum. Poradnik z ćwiczeniami dla nauczyciela*, Warszawa 2013; *Teksty kultury w szkole*, red. B. Myrdzik, L. Tymiak, Lublin 2008.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 2012 r. poz. 977).

¹² Zapisy w podstawie programowej: kl. 4–6 – Uczeń zna teksty literackie i inne teksty kultury wskazane przez nauczyciela – film i widowisko teatralne z repertuaru dziecięcego, wybra-

świadomy wytwór umysłowości człowieka, stanowiący całość, uporządkowany według określonych reguł [...] utwór literacki, publicystyczny, medialny, dzieło sztuki malarskiej, spektakl teatralny, film, a także wszelkie działanie artystyczne, realizujące jakiś utrwalony wzorzec kulturowy¹³.

W obecnej podstawie programowej tekst uczyniono centralną kategorią¹⁴. Obok dzieł literackich istotne miejsce zajmują w tym rozporządzeniu inne teksty kultury, co podkreśla nazwa jednego z trzech głównych obszarów dokumentu: „Analiza i interpretacja tekstów kultury”, mających być „zwornikiem łączącym przywołane trzy obszary – opracowana podstawa programowa ma więc pod każdym względem charakter tekstologiczny”¹⁵.

Mając na uwadze *tekstocentryzm* podstawy programowej, wynikający (zapewne) z wszechobecnych w otaczającej rzeczywistości zróżnicowanych gatunkowo i „przekaznikowo” tekstów, polonista powinien przygotować ucznia do świadomego istnienia w świecie kultury, którego literatura nie jest jedyną częścią. Przywoływane wcześniej modele kształcenia polonistycznego zawierały postulaty włączania w swój nurt przede wszystkim tekstów ikonicznych (wizualnych). Obraz pojawiał się głównie jako kontekst w czytaniu tekstów literackich, umożliwiając ich pogłębiony odbiór. Wraz z rozwojem mediów audiowizualnych coraz więcej miejsca zajmowały postulaty wprowadzenia edukacji filmowej na lekcjach języka polskiego¹⁶. Dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych spowodował zaanektowanie olbrzymiej przestrzeni kulturowej przez media cyfrowe, multimedia. Konkurencją dla słowa drukowanego są głównie zasoby sieci, w której prezentowane są różnorodne teksty, w tym – adaptowane czy przekształcane dzieła literackie. Komputer jako narzędzie nie tylko proponuje różne drogi lektury dzieła (czy też raczej – w odniesieniu do hipertekstu – nawigowania po tekście), ale też umożliwia podjęcie dialogu z tekstem umieszczonym w sieci za pośrednictwem interaktywnego interfejsu (np. poprzez komentarze), jak też innego tekstu – multimedialnego (np. w grze komputerowej).

ne programy telewizyjne; gimnazjum – Uczeń znajduje w tekstach współczesnej kultury popularnej (np. w filmach, komiksach, piosenkach) nawiązania do tradycyjnych wątków literackich i kulturowych, uwzględnia w analizie specyfikę tekstów kultury przynależnych do: literatury, teatru, filmu, muzyki; szkoła ponadgimnazjalna – Uczeń konfrontuje tekst literacki z innymi tekstami kultury, np. plastycznymi, teatralnymi, filmowymi; porównuje tekst linearny i hipertekst. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku, dz. cyt.

¹³ S.J. Żurek, *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009, s. 56.

¹⁴ Strukturę podstawy programowej języka polskiego tworzą trzy wymagania ogólne: odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, analiza i interpretacja tekstów kultury, tworzenie wypowiedzi.

¹⁵ S.J. Żurek, *Koncepcja podstawy programowej...*, dz. cyt., s. 56.

¹⁶ Zob. prace B. Lewickiego, H. Depty, A. Helman, E. Nurczyńskiej-Fidelskiej.

Przygotowanie uczniów do odbioru różnych tekstów wymaga wyposażenia młodego człowieka w narzędzia umożliwiające krytyczną analizę oferty szeroko pojmowanej kultury. Zadanie to komplikuje dodatkowo konieczność dostosowania metod pracy do możliwości (neurobiologicznych) współczesnego dziecka i uwzględnienia jego potrzeb. Aby można było je zrealizować, należy uzbroić przyszłych nauczycieli w wiedzę o biologicznych podstawach uczenia się oraz położyć nacisk w ich edukacji na doskonalenie kompetencji w zakresie analizy i interpretacji różnych tekstów kultury.

3. Jak gimnazjaliści i licealiści czytają pozaliterackie teksty kultury – wnioski wynikające z badań kompetencji polonistycznych

W latach 2012–2014 przeprowadzono badania kompetencji polonistycznych uczniów gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych sprawdzające sposób realizacji treści kształcenia wpisanych w podstawy programowe od 2008 roku. Wśród badanych umiejętności ważne miejsce zajęły te dotyczące analizy i interpretacji pozaliterackich tekstów kultury.

Uczniów trzeciego etapu edukacyjnego objęto badaniem *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*¹⁷. W wybranych zadaniach sprawdzano kompetencje uczniów w zakresie odbioru tekstów kultury. Badano wrażenia odbiorcze uczniów, umiejętność rozpoznawania konstrukcji tekstu oraz wskazania nawiązań i osadzenia dzieła w kontekstach kulturowych. Analiza wykonanych zadań wykazała, że uczniowie rozpoznają podstawowe toposy charakterystyczne dla dziedzictwa kulturowego i dostrzegają obecność tego samego motywu w różnych tekstach, ale nie są w stanie zinterpretować funkcji tych motywów w dziele¹⁸.

W ramach *Diagnozy kompetencji gimnazjalistów*¹⁹ uczniowie pisali rozprawkę, której temat wymagał zestawienia trzech rodzajów tekstów kultury: *Dla czego, Twoim zdaniem, współcześni twórcy w swoich dziełach chętnie odwołują się do*

¹⁷ W latach 2012–2014 przeprowadzono diagnozę stanu nauczania języka polskiego w gimnazjum. Badano ok. 17 tys. uczniów klas I–III, ok. 16 tys. rodziców, ok. 500 nauczycieli, ok. 180 dyrektorów szkół, ok. 200 nauczycieli bibliotekarzy. Wyniki zamieszczono w streszczeniu raportu: K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia, W. Kozak, B. Przybylski, E. Strawa, I. Wróbel, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 2015.

¹⁸ K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia, W. Kozak, B. Przybylski, E. Strawa, I. Wróbel, dz. cyt., s. 8–9.

¹⁹ Diagnozę kompetencji przeprowadzono w roku szkolnym 2012–2013. Badano 6362 uczniów z różnych gimnazjów w Polsce. Wyniki przedstawiono w Raporcie z badania *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*, Raport przygotowany przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE pod kierunkiem Jolanty Choińskiej-Miki, Warszawa 2013.

tradycyjnych baśni, mitów, legend? Przedstaw w formie rozprawki swoją opinię na ten temat. Wskaż przykłady z literatury, filmu lub reklamy. Niepokojący jest fakt, że w 205 pracach (na 971 przeanalizowanych, co stanowi 21%) nie pojawiły się odwołania do żadnych tekstów kultury. Przyczyn tego stanu rzeczy upatrywano w wysokim stopniu trudności tematu rozprawki, niewielkiej znajomości współczesnej kultury skutkującej powierzchowną lub błędną analizą, uogólnianiem bez konkretyzacji. Ponad 20% gimnazjalistów nie potrafiło przywołać właściwych przykładów, w pracach brakowało pogłębionej refleksji nad kulturą współczesną. Uczniowie ci prezentowali głównie doświadczenia osobiste, dosłowne i powierzchowne odczytania tekstów. Szczegółowe analizy zawartości merytorycznej prac wykazały również rozdźwięk pomiędzy naturalnym dla młodzieży środowiskiem kultury popularnej a kompetencjami odbiorczymi w tym zakresie. Uczniowie nie potrafili zastosować narzędzi analitycznych w interpretacji pozaliterackich tekstów kultury. Trudności sprawiało im swobodne przywołanie trafnych tekstów kultury spoza szkolnego kanonu literackiego i pogłębione oraz krytyczne ich odczytanie. Autorzy *Raportu* upatrują przyczyn tego stanu rzeczy w wybiórczym realizowaniu zapisów podstawy programowej przez nauczycieli²⁰. Wskazywano również na brak zróżnicowanych metod pracy na lekcjach języka polskiego²¹.

Kompetencje uczniów szkół ponadgimnazjalnych w zakresie czytania tekstów kultury sprawdzano w ramach diagnozy przedmaturalnej z języka polskiego w czerwcu 2012 roku²². Uczniowie mogli wykazać się umiejętnościami w zakresie analizy i interpretacji literackich oraz pozaliterackich tekstów kultury, redagując wypowiedź argumentacyjną na temat: *Samotność – szansa czy ograniczenie? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do załączonego fragmentu „Wilka stepowego” oraz do innych, wybranych przez siebie, tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów. Zgodnie z poleceniem uczeń, argumentując sformułowaną przez siebie tezę, miał odwołać się do przynajmniej dwóch różnych tekstów kultury. Zadanie to nie sprawdzało bezpośrednio umiejętności rekonstruowania znaczeń tekstu pozaliterackiego, ale wymagało powiązania problemu zawartego w temacie z inny-*

²⁰ *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów*, dz. cyt., s. 44–45.

²¹ Jak podkreślali uczestnicy panelu dyskusyjnego *Skuteczność i nieskuteczność dydaktyki polonistycznej w gimnazjum* – A. Janus-Sitarz, M. Kwiatkowska-Ratajczak, J. Nocoń, G. Tomaszewska, S.J. Żurek, K. Biedrzycki podczas konferencji podsumowującej badanie *Dydaktyka literatury i języka polskiego w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 13–14.03.2015 – zdecydowana większość polonistów prowadzących obserwowane lekcje stosuje heurystykę jako metodę pracy.

²² Diagnozę przeprowadzono w czerwcu 2012 roku w 50 szkołach, na próbie ok. 4000 uczniów klas II liceów ogólnokształcących. Wyniki zaprezentowano w publikacji: K. Białek, K. Biedrzycki, A. Brożek, W. Kozak, B. Przybylski, *Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego*, Warszawa 2014, opracowanej na podstawie *Raportu końcowego z badania* autorstwa J. Dobkowskiej, J. Nocoń, S.J. Żurka, [online] <www.eduentuzjasci.pl/becke/110-badanie/1005-diagnoza-predmaturalna-z-jezyka-polskiego.html> [dostęp: 14.05.2016].

mi tekstami kultury, w związku z czym obrazowało sprawność przywołania z pamięci stosownego przykładu i uzasadnienie funkcjonalności tego tekstu w odniesieniu do postawionego w temacie pytania. Analiza jakościowa prac uczniowskich uprawnia do wskazania na dwa ciekawe (ze względu na tytuł wystąpienia) aspekty: rodzaj przywoływanych tekstów oraz umiejętność ich funkcjonalnego odczytania z wykorzystaniem pojęć właściwych dla analizy i interpretacji danego tekstu pozaliterackiego²³. Uczniowie mieli problemy zarówno z właściwym doбором innych tekstów kultury, jak i z pogłębionym uzasadnieniem trafnie przywołanych dzieł. Stąd też w pracach opisywane były najrozmaitsze postacie, zarówno ze świata kultury wysokiej, jak i reprezentujące popkulturę (np. piłkarz Cristiano Ronaldo, Chuck Norris, Shrek, Bella i Edward ze *Zmierzchu* Stephenie Meyer²⁴), dodatkowo pojawiały się próby streszczania utworów. Na podstawie analizy fragmentów prac można odnieść wrażenie, że uczniowie, koncentrując się na opisie historii danego bohatera, nie zwracali uwagi na odrębność tekstu, nie ujawniali (poza wstępnym zidentyfikowaniem, np. rodzaju – film) świadomości wyznaczników strukturalnych analizowanego pozaliterackiego tekstu kultury. Niski stopień pogłębienia analizy danego tekstu mógł być więc (również) spowodowany brakami warsztatowymi w czytaniu innych tekstów kultury²⁵.

4. Polonista wobec pozaliterackich tekstów kultury – uwagi na marginesie wypowiedzi nauczycieli

Nauczycielskie zmagania z niełatwą często materią innych tekstów kultury, czyli tych, które na studiach polonistycznych stanowią margines badawczych dociekań osadzonych w kanonie literatury polskiej obrazują wyniki badania przeprowadzonego wśród nauczycieli języka polskiego w gimnazjum²⁶. Jego autorzy poszukiwali odpowiedzi na pytania dotyczące wychowania uczniów do świadomego funkcjonowania w świecie tekstów kultury, metod pracy, sposobów motywowania młodzieży do uczestniczenia w kulturze.

Respondenci wskazywali przede wszystkim na ograniczenia czasowe utrudniające umożliwienie młodzieży czynnego uczestniczenia w świecie kultury. Konieczność realizowania podstawy programowej (wciąż z ekspozycji

²³ Analizie jakościowej poddano 300 prac uczniów.

²⁴ K. Białek, K. Biedrzycki, A. Brożek, W. Kozak, B. Przybylski, *Diagnoza przedmaturalna...*, dz. cyt., s. 75.

²⁵ Tamże.

²⁶ S.J. Żurek, *Czy polskie gimnazja kształcą świadomych odbiorców kultury? Wyniki badania*, Warszawa 13–14 marca 2015 r., [online] <www.eduentuzjasci.pl/konferencjapjp> [dostęp: 14.05.2016].

nowaniem wyłącznie tekstów literackich), niskie kompetencje kulturowe wyniesione przez uczniów z domu czy z wcześniejszych etapów kształcenia, brak funduszy na atrakcje kulturalne, nie zawsze interesująca oferta lokalnych ośrodków życia kulturalnego tworzą kolejne bariery pomiędzy uczniem a innymi tekstami kultury. Dodatkowo poloniści bardzo tradycyjnie postrzegają kulturowe wtajemniczenie, w ich przekonaniu dokonuje się ono głównie poprzez wyjścia do teatru, kina, filharmonii czy muzeum, co z kolei bywa mało atrakcyjne dla uczniów. W kulturowym tyglu współczesności rzadko eksplorują przestrzeń mediów cyfrowych, które ciągle pozostają (dla części pedagogów) nieodkrytą ziemią (gdy dla wielu uczniów są swojskie i własne)²⁷.

Potwierdzają to wywiady przeprowadzone z nauczycielami²⁸ na potrzeby ustaleń badawczych tego tekstu. I chociaż niektórzy respondenci deklarują analizowanie różnych tekstów kultury na lekcjach języka polskiego, takich jak: teledyski, filmiki/prezentacje przygotowane przez internautów zamieszczane w sieci, reklamy, plakaty filmowe i teatralne, komiksy, piosenki, fotografie, spektakle teatralne, filmy fabularne i dokumentalne, animowane, gry komputerowe, obrazy, rzeźby, to jednak często pojawia się świadomość niedociągnięć w tym zakresie mających różne przyczyny. Nauczyciele wskazywali tu na trudności związane z mało profesjonalnymi umiejętnościami (własnymi) i niewielką wiedzą uczniów na omawiany temat.

Kolejną barierą w procesie pogłębionej analizy i interpretacji jest brak dojrzałości oraz zaangażowania samych uczniów w czytanie innych tekstów kultury:

Największą trudnością jest powierzchowność odbioru, „ślizganie” po powierzchni znaczeń, młodzież nie zawsze chce wniknąć w sensy ukryte, postawić pytania, poszukać odpowiedzi, stąd tak uproszczone i płaskie interpretacje, ważne jest to też, iż umiejętność czytania pozaliterackich tekstów kultury uważana jest za mało ważną, nieprzydatną, co jest oczywistym błędem, ale, niestety, uświadamianym sobie zbyt późno, np. dopiero w sytuacji egzaminacyjnej. Ponadto w mojej opinii tzw. zajęcia artystyczne i wiedza o kulturze nie wyposażają uczniów w niezbędne umiejętności, WOK jest traktowany w szkole jako przysłowiowy „michałek” lekceważony i przez uczniów, i przez innych nauczycieli.

Poloniści mają więc świadomość niezadowalającego, w wielu wypadkach, stanu wiedzy i umiejętności praktycznych dotyczących analizowanego obszaru. Stąd też wśród form doskonalenia, w których chcieliby uczestniczyć, aby podnieść swoje kompetencje merytoryczne i metodyczne w tym zakresie, znalazły się: „Warsztaty z analizy i interpretacji gier komputerowych, komiksów”; „studia podyplomowe dla nauczycieli języka polskiego ukierunkowane na czytanie i analizę kultury”. Rozmowy z nauczycielami na temat

²⁷ Tamże.

²⁸ Wywiady przeprowadzono w grupie 12 osób – nauczycieli polonistów prowadzących praktyki studenckie.

programu kształcenia uniwersyteckiego pozwalają na wyciągnięcie kolejnych wniosków. Respondenci zwracali uwagę na typowo historycznoliteracko-językoznawczy charakter ukończonych przez siebie studiów, w ramach których okazjonalnie pojawiały się inne teksty kultury: „Kończyłam «czystą» filologię w latach 80-tych i niestety, wtedy nie było w programie studiów żadnych przedmiotów zawierających takie treści”. I tu własne poszukiwania, podejmowane formy doskonalenia pozwoliły na „oswojenie” nowego świata:

Warsztaty online z moderatorami – przedstawicielami nowych form kultury, artystami, realizacja projektów edukacyjnych związanych z kulturą współczesną. Ukończenie warsztatów *Filmoteka szkolna. Akcja*; korzystam z poradników metodycznych, informacji zawartych w Internecie na stronach przeznaczonych dla nauczycieli; uczestniczę w warsztatach i konferencjach metodycznych; Dopiero ukończenie studiów podyplomowych w zakresie nauczania wiedzy o kulturze, gdzie miałam zajęcia m.in. z historii sztuki, cyberkultury, czytania „nieliterackich” tekstów kultury, analizy i interpretacji filmu, dzieł teatralnych, wyposażyły mnie w wiedzę i niezbędne umiejętności.

Na pytanie, czy faktycznie istnieje potrzeba doskonalenia umiejętności merytorycznych i metodycznych w zakresie przygotowania uczniów do odbioru/czytania/rozumienia pozaliterackich tekstów kultury, nauczyciele odpowiadali twierdząco:

Tak, ponieważ kultura cały czas ewoluuje, powstają nowe teksty, zmienia się spektrum ich odbioru, zmienia się też sam uczeń, to już nie nawet „cyfrowi tubylcy”, ale pokolenie click, czy urodzeni z myszką w ręku, jak nazywają ich niektórzy badacze, i moje kompetencje mogą okazać się niewystarczające, zwłaszcza w procesie przygotowania uczniów do matury ustnej – w części analizy i interpretacji tekstów ikonicznych.

Tak, z powodu niewielkiej wiedzy i jeszcze mniejszych umiejętności.

Uzasadniając odpowiedzi, wskazywali na zintensyfikowane przemiany zachodzące w kulturze pod wpływem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, jak i wyrażali obawy dotyczące jakości własnych kompetencji w tym zakresie.

5. O potrzebie doskonalenia modelu kształcenia nauczycielskiego – w stronę interdyscyplinarności

Studenci filologii polskiej również bardzo krytycznie odnoszą się do własnych kompetencji w zakresie przygotowania uczniów do odbioru pozaliterackich tekstów kultury²⁹. Odpowiadając na pytanie dotyczące treści kształcenia

²⁹ Podstawą prezentowanych wypowiedzi jest minisondaż przeprowadzony wśród 26 studentów filologii polskiej różnych roczników.

nauczycielskiego umożliwiających sprostanie temu wyzwaniu, postulowali wprowadzenie (lub zwiększenie liczby godzin) przedmiotów będących zarówno podbudową merytoryczną dla kompetencji kulturowych, jak i pozwalających na wyposażenie w umiejętności praktyczne. I chociaż w trakcie zajęć zobligowani byli do planowania lekcji poświęconych analizie i interpretacji pozaliterackich tekstów kultury (np. obrazu czy fotografii), wyraźnie wskazują na konieczność doskonalenia kompetencji w zakresie czytania tekstów kultury oraz organizowania procesu dydaktycznego z wykorzystaniem odpowiednich narzędzi metodycznych.

Studenci proponowali w tym celu wprowadzenie przedmiotów prezentujących merytoryczne treści z zakresu: historii sztuk pięknych (malarstwo, rzeźba, architektura, muzyka), filmoznawstwa, postulowali też włączenie w program kształcenia wiedzy o kulturze popularnej, współczesnej, w tym – cyberkulturze. Podkreślano, że konieczne jest analizowanie różnych tekstów kultury w dialogicznych ujęciach. Oprócz przedmiotów zawierających podstawy merytoryczne oczekiwano także zajęć, w ramach których nabytą wiedzę można będzie przełożyć na działania dydaktyczne. I tak połączenie teorii i metodyki winno zaowocować profesjonalnym planowaniem lekcji poświęconych polonistycznemu czytaniu pozaliterackich tekstów kultury (tu wymieniano np. obraz, rzeźbę, piosenkę, komiks, grę komputerową, plakat, film).

Analiza stanu rzeczy, potrzeb i oczekiwań dotyczących kompetencji nauczycieli w zakresie przygotowania uczniów do odbioru pozaliterackich tekstów kultury pozwala na przedstawienie zarysu koncepcji kształcenia nauczycielskiego w tym obszarze³⁰. Program ten powinien mieć charakter interdyscyplinarny (co postulowało już wielu dydaktyków)³¹, obejmować wiedzę i umiejętności z różnych dyscyplin humanistycznych, skupiać stosowne narzędzia badania tekstu kultury i doskonalenia sprawności jego odczytania, umożliwić erudycyjne poruszanie się po świecie różnych obiegów zmieniającej się kultury oraz świadomą i twórczą w nim obecność. Istotne jest wprowadzenie teoretycznych podstaw z danej dyscypliny i wykorzystanie ich w praktyce w trakcie zajęć warsztatowych, praktyk szkolnych, tak aby wiedza stała się filarem wysokich kompetencji w tym zakresie.

³⁰ Ramy tekstu nie pozwalają na szczegółowe przedstawienie koncepcji kształcenia przyszłych polonistów.

³¹ M. Kwiatkowska-Ratajczak w pracy *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002, postuluje integralny model kształcenia nauczycieli polonistów, podkreślając wagę działań praktycznych.

Bibliografia

- Białek K., Biedrzycki K., Brożek A., Kozak W., Przybylski B., *Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego*, Warszawa 2014, opracowana na podstawie *Raportu końcowego z badania autorstwa J. Dobkowskiej, J. Nocoń, S.J. Żurka*, [online] <www.eduentuzjasci.pl/becker/110-badanie/1005-diagnoza-przedmaturalna-z-jezyka-polskiego.html> [dostęp: 14.05.2016].
- Biedrzycki K., Bordzoł P., Hącia A., Kozak W., Przybylski B., Strawa E., Wróbel I., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 2015.
- Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Chrzastowska B., *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznań 2009.
- Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski, Raport przygotowany przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE pod kierunkiem Jolanty Choińskiej-Miki*, Warszawa 2013.
- Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*, Warszawa 2005.
- Hulewicz J., *O przebudowie studium polonistycznego w szkole ogólnokształcącej*, „Ruch Pedagogiczny” 1933, nr 2.
- Jazownik L., „*In usum Delphini. Wypisy polskie...*” Konstantego Wojciechowskiego wobec swego pierwowzoru, w: *Kultura i oświata w europejskim międzywojniu (1918–1939)*, red. R. Bryzek, J. Urban, Siedlce 2010, s. 389–404.
- Jazownik L., *O przebudowę modelu edukacji polonistycznej*, w: *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2008, s. 123–143.
- Jazownik L., *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 1 i 2, Zielona Góra 2001.
- Kędzia-Klebeko B., *O kulturowości i interkulturowości w kształceniu literackim w dobie „rewolucji integracyjnej” państw i społeczeństw*, w: *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2008, s. 103–108.
- Kołodziej P., *Czas na obraz. Dzieło malarskie jako tekst i kontekst w szkolnym kształceniu humanistycznym (1880–1999)*, Kraków 2013.
- Książek-Szczepanikowa A., *Od obrazka do wideoklipu. Integracja tekstowa w kształceniu literackim na poziomie podstawowym*, Kielce 1999.
- Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2006.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002.
- Morawska I., *Edukacja polonistyczna wobec doświadczeń kulturowych ucznia*, w: *Edukacja literacka wobec przemian cywilizacyjnych i kulturowych*, red. M. Sinica, L. Jazownik, Zielona Góra 2008, s. 91–102.
- Myrdzik B., *Koncepcje kształcenia kulturowego na przykładzie wybranych podręczników dla gimnazjum*, w: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, red. H. Kosętko, Z. Uryga, Kraków 2002.
- Polakowski J., *Kulturoznawcza koncepcja kształcenia literackiego dzisiaj*, w: *Dydaktyka literatury*, t. 13, red. E. Raczyńska-Patalasowa, Zielona Góra 1992.
- Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2004.
- Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, red. B. Myrdzik, M. Karwatowska, Lublin 2005.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (DzU z 2012 r. poz. 977).
- Różańska G., *Koncepcja kształcenia kulturowego w polonistyce międzywojnia*, w: *Kultura i oświata w europejskim międzywojniu (1918–1939)*, red. R. Bryzek, J. Urban, Siedlce 2010, s. 427–440.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2012.
- Ślósarz A., *Plakat i reklama na lekcjach języka polskiego w liceum i technikum. Poradnik z ćwiczeniami dla nauczyciela*, Warszawa 2013.
- Teksty kultury w szkole*, red. B. Myrdzik, L. Tymiak, Lublin 2008.
- Wóycicki K., *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury [1923]*, w: L. Jazownik, *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. 2, Zielona Góra 2001, s. 241–270.
- Wóycicki K., *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczycieli [1921]*, w: L. Jazownik, *Teoria kształcenia literackiego w latach 1918–1939. Antologia*, cz. I, s. 13–49.
- Żurek S.J., *Czy polskie gimnazja kształcą świadomych odbiorców kultury? Wyniki badania*, Warszawa 13–14 marca 2015 r., [online] <www.eduentuzjasci.pl/konferencjapjp> [dostęp: 14.05.2016].
- Żurek S.J., *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*, w: *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2, *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa 2009.

A Polish Teacher against of Texts of Culture – the New Challenges in the Education of the Polish Language Teachers

Summary

Teaching of the Polish language, in addition to literary and linguistic education in an ever wider dimension also includes the cultural education. In the core curriculum besides literary texts important place occupy other cultural texts. A Polish language teacher should prepare students to receive non-literary texts. To be able to realize them, the emphasis should be on education of future teachers for improving competence in the analysis and interpretation of the various texts of culture. Teacher education should be interdisciplinary, should combine knowledge and skills from different areas and take into account the newest changes in culture.

Technologie informacyjne w procesach kształcenia kompetencji zawodowych współczesnego polonisty

1. Rozwój technologii informacyjnych wyzwaniem dla nauczycieli

Think Different, czyli *Myśl inaczej* jest jedną z najsłynniejszych reklam świata¹. Kultowa kampania firmy Apple z 1997 roku nie tylko sprzedawała produkt, ale przede wszystkim propagowała ideę. Podczas jednej minuty, za pomocą niespełna 1000 znaków Steve Jobs opowiedział o „wielkiej siedemnastce” najwybitniejszych osobowości, które zmieniły świat. Pokazując 17 ikonoklastów² – buntowników i odmieńców, zaprezentował niezwykle ekspresyjny manifest ludzkich możliwości i pean na cześć kreatywnego indywidualizmu jednostki. Jobs wierzył, że nieszablonowe poczynania i postępowanie

¹ Rob Siltanen, jeden z głównych współtwórców kampanii, która w dużym stopniu przyczyniła się do zmiany wizerunku Apple’a, opisał historię jej powstania: „Była to billboardowa kampania, na którą składały się czarno-białe zdjęcia buntowników i rewolucyjnych wydarzeń. Jedną fotografią przedstawiała Einsteina. Inną Thomasa Edisona. Jeszcze inną Gandhiego. Kolejne było słynnym zdjęciem kwiatów wystających z luf karabinów, wykonanym podczas protestów przeciw wojnie w Wietnamie. Na górze każdego zdjęcia znajdowało się tęcze logo Apple i słowa *Think Different*. Nic poza tym. Twórcą tej pracy był błyskotliwy dyrektor artystyczny o nazwisku Craig Tanimoto. [...] Kampania Craiga dla Apple wydawała się ambitna i świeża w pokoju, który wypełniony był klasycznymi zdjęciami komputerów i stereotypowymi zdjęciami celebrytów”. Cyt. za: M. Klimas, *Historia powstania kampanii „Think Different”*, [online] <www.myapple.pl/posts/1767-historia-powstania-kampanii-think-different> [dostęp: 14.05.2016]. Więcej informacji: K. Raczyński, *Think Different – historia reklam Apple*, [online] <apple-user.pl/think-different-historia-reklam-apple> [dostęp: 14.05.2016].

² Pojęciem *ikonoklasty* na swoim blogu posłużył się P. Tkaczyk: *Niedziela narracjonistów: Think different*, [online] <www.paweltkaczyk.com/pl/niedziela-narracjonistow-think-different/> [dostęp: 14.05.2016]. Bloger zdefiniował ikonoklastów jako „ludzi, którzy swoim życiem udowodnili, że «niemożliwe» nie dotyczy każdego”.

mogą pchnąć ludzi i ludzkość do intensywnego działania³. Nowym technologiom przyznał rangę skutecznego narzędzia, które zapewni nieustanny globalny progres.

Dziś funkcjonujemy w innej rzeczywistości technologicznej, społecznej, kulturowej, jednak hasło Jobsa – wielkiego wizjonera cywilizacji Toflerowskiej trzeciej fali⁴ pozostaje aktualne. Informatyczno-elektroniczna rewolucja, której ikoną stał się Steve Jobs, dotarła do edukacji i będzie w niej coraz intensywniej obecna. W obliczu „elektronicznego wymiaru” otaczającej nas rzeczywistości przesłanie *Myśl inaczej* warto odnieść do zmian dokonujących się w polskiej szkole. Dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych w ostatnich kilkunastu latach spowodował, że nauczyciele stanęli przed zupełnie nowymi zadaniami i wyzwaniem edukacyjnymi⁵. Postępujący rozwój społeczeństwa informacyjnego i wszechobecność multimedialności w edukacji, kulturze i w życiu codziennym przyczyniły się do istotnych przeobrażeń warsztatu współczesnego polonisty⁶.

2. Nauczyciele i uczniowie w środowisku cyfrowym

Dzisiaj trudno wyobrazić sobie współczesnego ucznia, który nie korzystałby z urządzeń mobilnych. Telefon komórkowy z dostępem do sieci, odtwarzacz mp4, iPad, czytnik elektroniczny czy laptop są nieodłącznymi atrybutami typowego nastolatka. Dla młodzieży to narzędzia sprawnego komunikowania, które umożliwiają szybki dostęp do technologii cyfrowych. Są przenośne, mobilne, łatwe w obsłudze. Dla wielu uczniów stały się one niezbędnym wyposażeniem, gdyż licealiści czy gimnazjaliści nie dostrzegają możliwości sprawnego funkcjonowania bez kontaktu z nowymi technologiami. Z tego powodu zaznacza się coraz wyraźniej różnica w sposobach percypowania świata pomiędzy dorosłymi a młodzieżą: pokolenia dzisiejszych nastolatków zostały wychowane w podziwie dla kultury obrazu i wszechobecności nośników cyfrowych. Ta dychotomia niezwykle silnie uwidacznia się w sferze współczesnej dydaktyki języka polskiego. Można zaryzykować

³ Barack Obama tak skomentował wiadomość o śmierci Steve'a Jobsa: „Był w panteonie amerykańskich wynalazców. Świat stracił wizjonera. To wymowne, że duża część ludzkości dowiedziała się o jego śmierci z urządzeń, które zaprojektował”. Wypowiedź Prezydenta USA została zacytowana w materiale Telewizji TVN24: *Barack Obama. Nie żyje Steve Jobs*, tvn.pl, 6.10.2011 [dostęp: 12.05.2015].

⁴ Zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, Warszawa 1997.

⁵ Zob. B. Siemieniecki, *Technologia informacyjna w polskiej szkole*, Toruń 2003; K. Wenta, *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji medialnej*, w: J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, Toruń 2004.

⁶ Zob. A. Dziak, *Kształcenie polonistyczne w środowisku cyfrowym*, „Roczniki Pedagogiczne” 2013, t. 5, nr 2.

teżę, że obok istniejącego „stanu nieczytania”⁷ i coraz częściej diagnozowanego „stanu nieoglądania”⁸ zarysowuje się niechęć do tradycyjnych form przekazu wiedzy. Obecnie w szkole ujawnia się konfrontacja dwóch modeli kulturowych: człowieka typograficznego ery Gutenberga i McLuhanowego człowieka elektronicznego⁹. Areną starcia tych dwóch opcji stała się przestrzeń edukacyjna, a czynnymi uczestnikami sporu o obecność technologii informacyjnych na lekcjach – uczniowie i nauczyciele. Podczas prowadzonych badań w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych jeden z uczniów tak zdiagnozował aktualną sytuację: „Oni [dop. dorośli, nauczyciele] – głównie czytają, my – klikamy”¹⁰. Kultura klikania¹¹ i kultura fast foodu¹² są naturalnym środowiskiem współczesnych nastolatków, podczas gdy ikony epoki Gutenberga pozostają atrybutami nauczycieli. Rozdźwięk zarysowuje się w sposobie lektury: zamiast doświadczenia obcowania kulturowego z tradycyjną książką drukowaną młodzież wybiera audiobooki i e-booki. Dla wielu nauczycieli zmiana nośnika deprecjonuje jakość doświadczenia czytelniczego. Uczniowie komentują ten fakt: „Dopóki poloniści nie zrozumieją, że my też czytamy, ale inaczej – porozumienia między nami nie ma i nie będzie”. Powodem niezadowolenia młodzieży jest ostentacyjna niechęć groźna pedagogicznemu do wielu rozwiązań z dziedziny najnowszych technologii. „Nie ma pomiędzy nami dialogu, bo profesorowie tkwią w XIX wieku, a my funkcjonujemy w XXI wieku” – diagnozuje sytuację uczeń II klasy liceum. W ankietach uczniowie zwracali uwagę, że stała obecność w procesach nauczania-uczenia się metod silnie eksponujących obecność multimedialnych zwiększyłaby szansę zaistnienia efektywnego dialogu edukacyjnego. Ten postulat młodzieży nie umniejsza znaczenia wykorzystania tradycyjnego instrumentarium metodycznego, wskazuje natomiast potrzebę zwrotu ku multimedialnym w dydaktyce szkolnej¹³.

⁷ „Stan nieczytania” szczegółowo zdiagnozowała Anna Janus-Sitarz w tekstach: *Kryzys lektury na tle innych kryzysów cywilizacyjnych*, w: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009; *Przywrócić czytelnika literaturze. Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania”*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.

⁸ Marek Hendrykowski zdefiniował „stan nieoglądania” jako nieumiejętność oglądania cudzej rezygnację z odbioru „filmów ambitnych, artystycznych, autorskich, mądrych”. Za: W. Bobiński, *Teksty w lustrze ekranu. Okoofilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011, s. 13.

⁹ *Popularna encyklopedia mass mediów*, red. J. Skrzypczak, Poznań 1999, s. 156 i s. 125.

¹⁰ Badania ankietowe przeprowadzono w 19 klasach poznańskich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w latach 2013–2015. Uczestnictwo w badaniach było dobrowolne i anonimowe. Zamieszczone w tym tekście cytaty są fragmentami wypowiedzi ankietowych uczniów.

¹¹ *Popularna encyklopedia mass mediów*, dz. cyt., s. 275.

¹² Tamże, s. 146.

¹³ Zob. A. Dziak, *e-Kształcenie w zakresie treści polonistycznych w szkole ponadgimnazjalnej*, w: *Polskość ponad granicami*, red. G. Czetwertyńska, A. Karczewska, S.J. Żurek, Lublin 2011.

Konsekwencją silnej obecności online młodzieży jest przenoszenie sytuacji komunikacyjnych, zwłaszcza o charakterze dialogowym, na inne płaszczyzny funkcjonowania społecznego. Licealiści i gimnazjaliści nie podejmują już tak intensywnie działań na rzecz tworzenia sieci relacji interpersonalnych w rzeczywistości szkolnej: swoją aktywność przenoszą do sieci. Funkcjonowanie na portalach społecznościowych jest sposobem pozycjonowania się w grupie. Na Facebooku i Twitterze warto być, bo jak napisała młodzież w ankietach: „kogo nie ma na fejsie, tego nie ma – nie żyje”. W ocenie młodzieży obecność w mediach społecznościowych rzadko sprzyja autentycznemu dialogowi, częściej zachowaniom autopromocyjnym i pokoleniowemu lansowi. Skutkiem ożywionej obecności młodego pokolenia w przestrzeni wirtualnej jest coraz częściej rezygnacja z uczestnictwa w dialogu edukacyjnym w szkole.

W tak ukształtowanej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej nauczyciel nie może lekceważyć znaczenia najnowszych technologii, gdyż „tu i teraz” właśnie one wyznaczają rytm życia dzisiejszych nastolatków, wpływając w znaczący sposób na ich postawy poznawcze, sposoby komunikowania treści i praktycznego wykorzystania informacji. Młodzież pisze o tym, że nauczyciele najczęściej nie chcą dostrzec aktywnego funkcjonowania uczniów online i deprecjonują znaczenie posługiwania się coraz bardziej zaawansowanymi technologiami informacyjnymi i komunikacyjnymi. „Nauczyciele wciąż myślą, że wystarczy mieć podręcznik, tablicę i kredę, a my oczekujemy czegoś zupełnie innego” – to fragment jednej z najbardziej symptomatycznych wypowiedzi. Jest faktem niepodważalnym, że uczniowie potrafią znacznie lepiej niż nauczyciele posługiwać się najnowszymi technologiami. Uczniowie chętniej uczą się z nośników elektronicznych – jeżeli tylko mogą, korzystają z urządzeń, które kształtują ich własny styl życia. Nauczyciele przyznają, że są znacznie mniej obcy z nowościami technologicznymi, ale dla odmiany wskazują, że nastolatki nie potrafią wyzyskać potencjału wiadomości dostępnych online. Problemem jest selekcionowanie i wykorzystanie informacji, które e-uczeń znajduje w wirtualnym świecie. To wyzwanie, z którym bardzo efektywnie powinni zmierzyć się nauczyciele¹⁴.

Prowadzone przeze mnie badania ankietowe pokazały, że uczniowie tak silnie funkcjonujący w sieci i uzależnieni od *social media* oczekują szkoły na miarę ich potrzeb – szkoły cyfrowej, zorientowanej na przekaz elektroniczny, dostrzegającej znaczenie technologii informacyjnych we współczesnym społeczeństwie wiedzy. To sygnał znaczący i ważny, bo współczesna edukacja powinna łączyć skuteczność procesów nauczania-uczenia się z zaawansowanymi kompetencjami uczniów w obszarach najnowszych technologii.

¹⁴ Aspekt twórczego wykorzystania aktywności uczniów w sieci przedstawiła R. Bryzek, *Surfowanie edukacyjne, czyli o wykorzystaniu zasobów Internetu w kształceniu polonistycznym*, w: *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, red. B. Myrdzik, Lublin 2003.

3. Technologie informacyjne: od dydaktyki uniwersyteckiej do praktyki szkolnej

Odpowiedzią na potrzeby współczesnej szkoły, w której od kilku lat cyfryzacja staje się faktem dokonany, jest obecność w modelu kształcenia uniwersyteckiego przedmiotu technologie informacyjne.

Założenia programowe przedmiotu technologie informacyjne w ramach kształcenia uniwersyteckiego wskazują, że przygotowanie merytoryczne przyszłego nauczyciela w zakresie wykorzystania technologii informacyjnych we współczesnej szkole powinno uwzględniać cztery istotne elementy cyfrowej rzeczywistości edukacyjnej. Są to:

- 1) **e-nauczyciel** – przygotowanie nauczycieli do nauczania, komunikowania się z uczniami i rodzicami / prawnymi opiekunami oraz prowadzenia dokumentacji z wykorzystaniem technologii informacyjnych;
- 2) **e-zasoby edukacyjne** – kompleksowa interaktywna obudowa dydaktyczna i dostęp do bezpłatnych e-podręczników, w większym stopniu powinna być to oferta publiczna, nieodpłatna (e-podręczniki), istotnym działaniem jest też wsparcie tradycyjnego podręcznika nowymi rozwiązaniami technologicznymi;
- 3) **e-szkoła** – informatyczne wyposażenie szkoły, coraz częściej są to projekty tworzone z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i wymagań szkoły (jak multimedialne pracownie szkolne, np. językowe, zestawy z tablicami multimedialnymi); polska szkoła ma się stać „szkołą nowych możliwości”, w której komputer będzie integralnym narzędziem edukacji;
- 4) **e-uczeń** – umożliwienie dzieciom i młodzieży dostępu do e-nauczania, zwłaszcza uczniom zagrożonych wykluczeniem cyfrowym¹⁵; hasło „komputer dla każdego ucznia” ma już wkrótce stać się spełnioną obietnicą edukacyjną, a nie tylko nośnym sloganem.

Technologie informacyjne stwarzają uczniom możliwość uczestnictwa w atrakcyjnych formalnie lekcjach, efektywne wykorzystanie urządzeń mobilnych na lekcji może motywować uczniów do nauki w większym stopniu niż tradycyjne, tak krytycznie oceniane przez młodzież, środki dydaktyczne. Zapewne innowacyjne e-materiały umożliwią realną indywidualizację nauczania i będą efektywniej zachęcać ucznia do działań samokształceniowych. Warto, aby obecność e-technologii w szkole sprzyjała lepszemu, szybszemu

¹⁵ Problematyce kompetencji cyfrowych i zagrożenia cyfrowego w Polsce został poświęcony raport: D. Batorski, A. Płoszaj, *Diagnoza i rekomendacje w obszarze kompetencji cyfrowych społeczeństwa i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu w kontekście zaprogramowania wsparcia w latach 2014–2020*, Warszawa 2012. Tekst jest dostępny także na stronie: <www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/3513/ekspertyza_mrr_kompetencjegyfrowe_2014-2020.pdf> [dostęp: 14.05.2016].

i bezpiecznemu dostępowi uczniów do wiedzy. Powstanie przyjaznego środowiska wirtualnego zmotywuje dzieci i młodzież do rozwoju umiejętności poznawczych. Już teraz współczesny uczeń ma w szkole dostęp do dobrze zaprojektowanych e-materiałów: bezpiecznych programów, aplikacji i prezentacji multimedialnych, e-książek, gier i zabaw komputerowych.

Pod względem infrastrukturalnym wyposażenie polskich szkół jest coraz lepsze. W ostatnich latach nastąpił istotny progres, zwłaszcza gdy uwzględnimy fakt, że w grudniu 2011 roku odbyła się premiera „Pierwszej polskiej tablicy interaktywnej” (ésprit plus). Trzeba jednak zastrzec, że komputeryzacja współczesnej szkoły nie oznacza rzeczywistej jej cyfryzacji: o tym decyduje poziom e-umiejętności uczniów i nauczycieli. Obecnie w ramach pilotażowego programu ministerialnego podjęto próbę optymalnego rozwoju kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji. Pierwszy etap wielostronnych działań MEN ma zakończyć się wraz z końcem 2016 roku. Sceptyczne stanowisko wobec tempa zmian w polskiej e-szkole wyraził Wiesław Paluszyński z Polskiego Towarzystwa Informatycznego, prezes firmy doradztwa informatycznego Ticons:

Komputery dla szkół to piękna idea i bardzo cieszy uczniów. Ale jak sprawdzi się w praktyce, jeśli nauczyciele potrafią w tej dziedzinie mniej niż uczniowie? Chodzi o ich edukację w stosowaniu technik informacyjnych do nauczania¹⁶.

4. E-kompetencje studenta specjalności nauczycielskiej

Wprowadzenie technologii informacyjnych do procesów nauczania i rozwijanie umiejętności informatycznych na wysokim poziomie stanowi istotne przewartościowanie w tradycyjnie postrzeganym warsztacie nauczycielskim. Dla niektórych nauczycieli języka polskiego może być to spore wyzwanie. Polonista dzisiaj powinien być wyposażony w e-kompetencje, które pozwolą zakwestionować stereotypowe widzenie absolwenta filologii polskiej, któremu ma wystarczyć książka, kreda i ewentualnie dobry edytor tekstu. Współczesny absolwent polonistyki dzięki przedmiotowi technologii informacyjne zostaje wyposażony w szereg istotnych kompetencji. One pozwolą korzystać przyszłemu nauczycielowi z możliwości rozwoju technologicznego, który bazuje na współtworzeniu i współdzieleniu się wiedzą. Zaistnienie przedmiotu technologii informacyjne w programie kształcenia uniwersyteckiego może wspomagać realną modernizację edukacji, ponieważ sprzyja podwyższeniu efektywności pracy nauczycielskiej.

¹⁶ A. Olesiak, *Szkoła przyszłości będzie aktywizować uczniów*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 2, s. 75.

Za szczególnie ważny aspekt należy uznać rozwój kwalifikacji zawodowych, które umożliwiają realny dialog z pokoleniem „tabletowych dzieci”¹⁷ i przyczyniają się do zmiany wizerunku współczesnego polonisty. Nauczanie w cyfrowej szkole nie może ograniczać się do sformułowania założeń teoretycznych oraz papierowych zapisów w dokumentach oświatowych. Tym bardziej współczesny nauczyciel powinien być wyposażony w e-kompetencje, gdyż dzięki technikom informacyjno-komunikacyjnym będzie mógł na lekcjach realizować zróżnicowane cele nauczania. To wymaga systematycznego e-doskonalenia zawodowego. Trzeba zaznaczyć, że kursy doskonalenia zawodowego w zakresie technologii informacyjnych muszą odpowiadać na realne potrzeby szkoły. Dobrze przygotowany informatycznie polonista z większym zaangażowaniem zrealizuje nowe zadania, które będą skorelowane z gwałtownymi zmianami technologicznymi we współczesnym świecie. Wyposażony w e-umiejętności nauczyciel zyska też większą szansę bycia coachem, który za pomocą nowoczesnych technologii może kształtować umiejętności miękkie uczniów.

Intensywność wykorzystania e-materiałów dydaktycznych zależy od decyzji nauczyciela. Jeżeli jego e-kompetencje nie będą intensywnie kształtowane już podczas studiów uniwersyteckich, a później rozwijane w procesach doskonalenia zawodowego, stopień wykorzystania nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych będzie malał wraz z upływem czasu. Już dziś od nauczyciela wymaga się w coraz większym stopniu błyskawicznego reagowania na rozwój edukacyjnej rzeczywistości online: interaktywność stanowi wyznacznik realnych potrzeb nowoczesnej szkoły. Współczesne społeczeństwo staje się społeczeństwem wiedzy, w którym e-umiejętności stanowią kompetencje kluczowe. W dokumencie prezentującym założenia programowe projektu *Cyfrowa szkoła* podkreślono, że:

jednym z podstawowych zadań współczesnej szkoły jest rozwijanie kompetencji uczniów przygotowujących ich do życia w społeczeństwie informacyjnym, oraz że rozwój kompetencji uczniów powinien dokonywać się w szkole poprzez działania kompetentnych nauczycieli, świadomych korzyści edukacyjnych z wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych [TIK]. Zastosowanie TIK w edukacji przyczyni się także do rozwoju nieformalnych form kształcenia i samokształcenia uczniów i nauczycieli oraz przygotowuje ich do udziału w procesie uczenia się przez całe życie¹⁸.

¹⁷ Zob. D. Romanowska, E. Lis, *Tabletowe dzieci*, „Newsweek Polska” 2015, nr 31. Tekst dostępny także w internecie: [online] <www.newsweek.pl/pokolenie-kciuka-dzieci-uzaleznione-od-tabletow-i-smartfonow,artykuly,367485,1,z.html> [dostęp: 14.05.2016].

¹⁸ Zob. *Do pilotażu Cyfrowej szkoły zgłosiło się aż trzy i pół tysiąca szkół*, [online] <<https://archiwum.men.gov.pl/index.php?...si...>> dodany: 11.05.2012, uaktualniony: 16.05.2012 [dostęp: 28.04.2015]. Cytowany fragment założeń projektu *Cyfrowa szkoła* jest dostępny również na stronie: *Cyfrowa Szkoła – wyposażenie szkół w nowoczesne pomoce naukowe*, [online] <www.edukacja.netengine.pl/> [dostęp: 28.04.2015].

Wprowadzenie technologii informacyjnych jako przedmiotu w ramach specjalności nauczycielskiej pozwoliło ograniczyć negatywne opinie o „nie-nadążaniu dydaktyki uniwersyteckiej za potrzebami rynku pracy”. Absolwent specjalności nauczycielskiej wyposażony w e-umiejętności o wiele szybciej będzie reagował na potrzeby potencjalnego pracodawcy. Wysoki poziom kompetencji informatycznych umożliwi uzyskanie zatrudnienia w zawodzie nauczycielskim lub w innej profesji, wymagającej wykorzystania technologii informacyjnych. System kształcenia uniwersyteckiego w ramach specjalności nauczycielskiej powinien motywować studentów do e-kształcenia w celu podwyższenia ich atrakcyjności jako pracowników. Dziś staje się to możliwe dzięki rozwijaniu i doskonaleniu e-umiejętności zawodowych, które nauczyciel będzie rozszerzał i pogłębiał w perspektywie zadań, które stawiają podstawowe dokumenty oświatowe i dana placówka edukacyjna.

Nauczyciel powinien mieć szereg kompetencji w zakresie technologii informacyjnych, ponieważ dzięki nim będzie potrafił funkcjonować w wirtualnym świecie, w którym jego uczniowie uczestniczą od dawna. Przyczyni się to do zmiany sposobu postrzegania nauczyciela, gdyż lekcje przestaną być nudne i sztapowe. Dzięki technologiom informacyjnym szkolny polonista zyskuje ogromną szansę na otwarcie perspektyw, które jeszcze niedawno były rzadko uaktywniane na godzinach języka polskiego (wykorzystanie hipertekstów¹⁹ i blogowych doświadczeń młodzieży w nauczaniu²⁰, systematyczna lektura tekstów multimedialnych i online w ramach analizy innych tekstów kultury²¹).

Wspólnota sieciowa może sprzyjać budowaniu tożsamości, bo dziś młode pokolenie silnie identyfikuje się z doświadczeniami funkcjonowania w sieci. Dzięki nowym technologiom uczniowie mogą realizować szereg czynności multimedialnych w szkole: kręcić filmy, poddawać obróbce cyfrowej zdję-

¹⁹ Zob. M. Rusek, *Hipertekst i praktyka nauczania*, w: *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, red. H. Synowiec, Katowice 2012; M. Rusek, *Polonista wobec hipertekstów literackich*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007; M. Rusek, *Polonista wobec „literatury Sieci”*. *Kłopoty z czytaniem i problemy z interpretacją hipertekstu*, w: *Teksty kultury w szkole*, red. B. Myrdzik, L. Tymiak, Lublin 2008; W. Abramowicz, *Hiperteksty w edukacji*, w: *Materiały IX Konferencji „Informatyka w Szkole”*, Toruń 1993.

²⁰ Zob. J. Jagodzińska, *Spontaniczne pisanie w Internecie. O blogach nastolatków*, w: *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska, Z. Pomirska, Gdańsk 2009.

²¹ Zob. M. Rusek, *Przed monitorem i z książką. Polonistyczna edukacja w dobie multimedialności*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, dz. cyt.; A. Ślósarz, *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008; A. Ślósarz, *Szkolna interpretacja w dobie mass mediów i multimedialności*, w: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia at Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia I. Folia 71.*, red. M. Jędrzychowska, M. Sienko, J. Waligóra, Kraków 2010; J. Skrzypczak, *Edukacyjne funkcje mediów w perspektywie metodologicznej*, w: *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań 1997; R. Bryzek, *Teksty multimedialne w kształceniu polonistycznym. W stronę NEOdydaktyki*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, dz. cyt.

cia i tworzyć niezwykle albumy multimedialne, uczestniczyć w warsztatach przygotowania prezentacji i nagrywać własne materiały muzyczne. Dwa roczne projekty z wykorzystaniem technologii informacyjnych dla szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, realizowane przez Koło Naukowe Żywych Metodyków „Metoteka”, którego jestem opiekunem naukowym, pokazały, że nowe technologie przyciągają uwagę młodzieży²². Możliwość kreatywnej pracy nad filmami, prezentacjami multimedialnymi, blogami zmotywowała młodych ludzi do bardzo intensywnych działań, których zapewne nie udało by się uaktywnić poprzez wykorzystanie tradycyjnych metod nauczania. Coraz częściej tablica, kreda i podręcznik bywają zastępowane przez Internet i pracę w sieci.

5. E-nauczyciel w cyfrowej szkole przyszłości

Dzisiaj nauczyciele i uczniowie otrzymują w szkole dostęp do urządzeń mobilnych. Mankamentem jest brak contentu²³, czyli zdigitalizowanych wersji podręczników – e-booków²⁴. Owszem, w szkołach nauczyciele i uczniowie mają dostęp do Internetu, ale pełne wykorzystanie możliwości, jakie stwarzają najnowsze technologie, będzie możliwe wtedy, gdy w nauczaniu pojawią się e-podręczniki lub przynajmniej czytniki z preinstalowanymi tradycyjnymi podręcznikami. „E-tornister”, pilotażowy projekt wdrażający e-podręczniki, został zrealizowany w Ostrowie Wielkopolskim w 2011 roku. W ramach innowacji dydaktycznej uczniowie uzyskali dostęp do czterech zdigitalizowanych wersji podręczników MAC Edukacji: *Przygoda z czytaniem* (język polski), *Nie tylko wynik* (matematyka), *W tym cała sztuka* (plastyka) oraz *Muzyczny świat* (muzyka)²⁵. W perspektywie dalszego rozwoju e-nauczania należy też

²² I projekt, adresowany dla gimnazjalistów, skupiał uwagę młodzieży na analizie i interpretacji tekstów multimedialnych, z wykorzystaniem rozwiązań funkcjonujących w sieci. II projekt, przeznaczony dla uczniów klas III szkół ponadgimnazjalnych, proponował wykorzystanie najnowszych technologii w perspektywie egzaminu ustnego „nowej matury”. Obydwa projekty zostały zrealizowane w roku szkolnym 2014/2015 w klasach akademickich, objętych patronatem Instytutu Filologii Polskiej UAM w Poznaniu. Realizacja tych projektów edukacyjnych uświadomiła, jak ważnym dla procesów nauczania-uczenia się e-uczników jest zaangażowanie nauczyciela w różne formy pracy z materiałami pozyskanymi drogą elektroniczną.

²³ „Terminem content określa się wszelkie treści publikowane i rozpowszechniane za pomocą Internetu. Mogą to być artykuły, webinaria, e-wideo, podcasty, formy graficzne itd., których podstawowym zadaniem jest dostarczenie internautom wiarygodnych i pożądaných przez nich wiadomości i informacji związanych z daną branżą”. Definicję podaje za: Słownik – Blog Być Widocznym, [online] <blog.memtor.pl/slownik-terminow-sem> [dostęp: 14.05.2016].

²⁴ O multimediami w podręczniku i modelu e-podręcznika języka polskiego w liceum, zob.: M. Wobalis, *Multimedia w nauczaniu polonistycznym*, Poznań 2011, s. 78–87.

²⁵ W projekcie uczestniczyli trzej partnerzy zewnętrzni: Wydawnictwo MAC Edukacja, spółka Mobile Box, która zapewniała dostęp do czytników, oraz Polkomtel jako podmiot gwa-

oczekiwać wszechstronnej obudowy metodycznej dla nauczycieli i studentów w postaci kompleksowych rozwiązań interaktywnych.

Wkrótce absolwenci polonistyki rozpoczną pracę w cyfrowych szkołach przyszłości. Zapewne będą to placówki edukacyjne, w których uczniowie zostaną wyposażeni w przenośne tabliczki interaktywne eno mini (2x3 AV Solution), które umożliwiają operowanie na tablicy interaktywnej z dowolnego punktu klasy. Niewątpliwie będą to szkoły, w których pojawią się wizualizery i piloty do przeprowadzania testów elektronicznych. W perspektywie nieuchronnych zmian w edukacji, wywołanych przez rewolucję technologiczną, należy konsekwentnie kształcić studentów z uwzględnieniem najnowszych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Tylko wtedy hasło Jobsa *Think Different* wyznaczy efektywną ścieżkę aktywizacji zawodowej nauczycieli, a procesom nauczania-uczenia się nada zupełnie nową jakość.

Bibliografia

- Abramowicz W., *Hiperteksty w edukacji*, w: *Materiały IX Konferencji „Informatyka w Szkole”*, Toruń 1993.
- Barack Obama. *Nie żyje Steve Jobs*, tvn.pl, 6.10.2011 [dostęp: 12.05.2015].
- Batorski D., Płoszaj A., *Diagnoza i rekomendacje w obszarze kompetencji cyfrowych społeczeństwa i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu w kontekście zaprogramowania wsparcia w latach 2014–2020*, Warszawa 2012, [online] <www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/3513/ekspertyza_mrr_kompetencjegyfrowe_2014-2020.pdf> [dostęp: 14.05.2016].
- Bobiński W., *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków 2011.
- Bryzek R., *Surfowanie edukacyjne, czyli o wykorzystaniu zasobów Internetu w kształceniu polonistycznym*, w: *Od teatru żaków do Internetu. O edukacji humanistycznej w szkole*, red. B. Myrdzik, Lublin 2003.
- Bryzek R., *Teksty multimedialne w kształceniu polonistycznym. W stronę NEOdydaktyki*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.
- Cyfrowa Szkoła – wyposażenie szkół w nowoczesne pomoce naukowe*, [online] <www.edukacja.netengine.pl/> [dostęp: 28.04.2015].
- Do pilotażu Cyfrowej szkoły zgłosiło się aż trzy i pół tysiąca szkół*, [online] <<https://archiwum.men.gov.pl/index.php?...si...>> dodany: 11.05.2012, uaktualniony: 16.05.2012 [dostęp: 28.04.2015].
- Dziak A., *e-Kształcenie w zakresie treści polonistycznych w szkole ponadgimnazjalnej*, w: *Polskość ponad granicami*, red. G. Czetwertyńska, A. Karczewska, S.J. Żurek, Lublin 2011.

rantujący prawidłową łączność. „E-tornister” jako pilotaż był adresowany dla uczniów klas pierwszych czterech szkół gimnazjalnych w Ostrowie Wlkp. Więcej informacji: *Ostrów Wielkopolski wprowadza e-tornistry*, Bibliosfera.net, [online] <www.eksiadzki.org/ostrow-wielkopolski-wprowadza-e-tornistry/> [dostęp: 14.05.2016].

- Dziak A., *Kształcenie polonistyczne w środowisku cyfrowym*, „Roczniki Pedagogiczne” 2013, t. 5, nr 2.
- Jagodzińska J., *Spontaniczne pisanie w Internecie. O blogach nastolatków*, w: *Jestem – więc piszę. Między rzemiosłem a wyobraźnią*, red. G. Tomaszewska, B. Kapela-Bagińska i Z. Pomirska, Gdańsk 2009.
- Janus-Sitarz A., *Kryzys lektury na tle innych kryzysów cywilizacyjnych*, w: *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2009.
- Janus-Sitarz A., *Przywrócić czytelnika literaturze. Szkolne strategie lektury wobec „stanu nieczytania”*, w: *Kompetencje nauczyciela polonisty we współczesnej szkole*, red. E. Bańkowska, A. Mikołajczuk, Warszawa 2006.
- Klimas M., *Historia powstania kampanii „Think Different”*, [online] <www.myapple.pl/posts/1767-historia-powstania-kampanii-think-different> [dostęp: 14.05.2016].
- Olesiak A., *Szkola przyszłości będzie aktywizować uczniów*, „Dyrektor Szkoły” 2013, nr 2.
- Popularna encyklopedia mass mediów*, red. J. Skrzypczak, Poznań 1999.
- Ostrów Wielkopolski wprowadza e-tornistry*, Bibliosfera.net, [online] <www.eksiazki.org/ostrow-wielkopolski-wprowadza-e-tornistry/> [dostęp: 14.05.2016].
- Raczyński K., *Think Different – historia reklam Apple*, [online] <apple-user.pl/think-different-historia-reklam-apple> [dostęp: 14.05.2016].
- Romanowska D., Lis E., *Tabletowe dzieci*, „Newsweek Polska” 2015, nr 31, [online] <www.newsweek.pl/pokolenie-kciuka-dzieci-uzalezniowane-od-tabletow-i-smartfnow,artykuly,367485,1,z.html> [dostęp: 14.05.2016].
- Rusek M., *Hipertekst i praktyka nauczania*, w: *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, red. H. Synowiec, Katowice 2012.
- Rusek M., *Polonista wobec hipertekstów literackich*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Rusek M., *Polonista wobec „literatury Sieci”. Kłopoty z czytaniem i problemy z interpretacją hipertekstu*, w: *Teksty kultury w szkole*, red. B. Myrdzik, L. Tymiakin, Lublin 2008.
- Rusek M., *Przed monitorem i z książką. Polonistyczna edukacja w dobie multimediów*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- Siemieniecki B., *Technologia informacyjna w polskiej szkole*, Toruń 2003.
- Skrzypczak J., *Edukacyjne funkcje mediów w perspektywie metodologicznej*, w: *Media a edukacja*, red. W. Strykowski, Poznań 1997.
- Słownik – Blog Być Widocznym*, [online] <blog.memtor.pl/sloownik-terminow-sem> [dostęp: 14.05.2016].
- Ślósarz A., *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008.
- Ślósarz A., *Szkolna interpretacja w dobie mass mediów i multimediów*, w: *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia at Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia I. Folia 71*, red. M. Jędrzychowska, M. Sienko, J. Waligóra, Kraków 2010.
- Tkaczyk P.: *Niedziela narracjonistów: Think different*, [online] <www.paweltkaczyk.com/pl/niedziela-narracjonistow-think-different/> [dostęp: 14.05.2016].
- Toffler A., *Trzecia fala*, Warszawa 1997.
- Wenta K., *Metodyka wykorzystania technologii informacyjnej w edukacji medialnej*, w: J. Gajda, S. Juszczak, B. Siemieniecki, K. Wenta, *Edukacja medialna*, Toruń 2004.
- Wobalis M., *Multimedia w nauczaniu polonistycznym*, Poznań 2011.

The Information Technologies in the Process of Training of Professional Competence of Modern Polish Language Teacher

Summary

Dynamic development of the modern information technologies have caused, that the teachers stood in front of completely new tasks and challenges. The progress of the information society and the ubiquity of media in the education, the culture and everyday life have contributed to major reevaluations of the workshop of contemporary Polish language teacher. It is worth to show how knowledgeable the teacher makes use of information technology in the classroom on the lessons of the Polish language, how restrictions the teacher meets in school practice, what is the impact of new tools in shaping educational dialogue with a student, which today operates mainly on-line. In this perspective, an important issue is to educate information competence of students in Polish philology on teaching speciality. The quality of the implementation of this process will depend on the effective teaching of today's „tablet's children“.

Preferencje nauczycieli polonistów w zakresie doskonalenia zawodowego – diagnoza potrzeb

Temat przedkładanej publikacji brzmi: Polonista na rynku pracy. I choć przyglądamy się w niej głównie możliwościom dostosowania kształcenia studentów polonistyki do nowej rzeczywistości, to przecież polonistą funkcjonującym na rynku pracy, aktywnym zawodowo i kształcącym przyszłych studentów jest przede wszystkim nauczyciel polonista.

Swoją diagnozę preferencji nauczycieli w zakresie doskonalenia rozpoczęła od przeglądu badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich czterech lat przez instytucje powołane do wspierania, badania, ale także kontroli działań w tym zakresie. W artykule odwołam się do analizy dokumentacji (raportów IBE, ORE, NIK, wniosków konkursowych kierowanych do ORE związanych z realizacją projektu „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół”), własnej analizy jakościowej ankiety potrzeb rozwojowych nauczycieli – uczestników szkoleń oraz sieci współpracy i samokształcenia w jednym z powiatów wielkopolskich, w którym realizowany był projekt kompleksowego wspomaganie szkół. Moje spojrzenie będzie łączyło perspektywę ogólnopolską i regionalną.

W ostatnim czasie szczególną uwagę poświęca się doskonaleniu zawodowemu i wszelkim formom wsparcia, jakie oferowane są nauczycielom i szkołom. Związane jest to z funduszami unijnymi i realizowanymi w związku z tym projektami. Instytucjami, które przede wszystkim podjęły wyzwanie badania funkcjonujących rozwiązań, wdrażania i ewaluowania nowych, są Ośrodek Rozwoju Edukacji oraz Instytut Badań Edukacyjnych.

Ważne w kontekście rozpoczęcia działań o charakterze modyfikującym system doskonalenia zawodowego nauczycieli okazały się raporty przygotowane na podstawie przeprowadzonych diagnoz, czasami zakrojonych na szeroką skalę.

W kontekście analizowanego zagadnienia preferencji nauczycieli polonistów w zakresie doskonalenia zawodowego istotne wydają się zwłaszcza

dwa raporty: Danuta Elsner, Krzysztof Bednarek, *Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów. Raport końcowy z badań*, wydany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji¹, a także *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, pod red. merytoryczną Michała Federowicza, Jolanty Choińskiej-Miki i Dominiki Walczak, wydany przez Instytut Badań Edukacyjnych².

Ponadto w 2012 roku opublikowany został również Raport Najwyższej Izby Kontroli *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*³. Kontrola dotyczyła organów prowadzących szkoły, samych szkół i uczelni. Najwyższa Izba Kontroli oceniła negatywnie realizację zadań przez skontrolowane instytucje. Stwierdzono, że system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli nie zapewnia dostatecznego wsparcia dla szkół i nauczycieli. Raport NIK – jak zauważa Dorota Klus-Stańska – nosi jednak:

wszelkie znamiona dokumentu biurokratycznego, a nie pedagogicznego. [...] rekomendacje, poza pojedynczymi ogólnymi i nierozwiniętymi wskazaniem dotyczącymi diagnoz potrzeb szkoły, odnoszą się głównie do przejawów biurokratycznego funkcjonowania placówek jako instytucji: dokumentów, procedur, rejestrów itd. Opierają się na przekonaniu, które nie znalazło potwierdzenia w socjologii czy antropologii organizacji, że dokumentowanie i sprawozdawczość nie tylko zmieniają rzeczywistość zgodnie z intencją działających w niej ludzi, ale są najlepszym narzędziem zmiany⁴.

W badaniu przeprowadzonym na zlecenie ORE postawiono sobie dwa cele:

1. Pozyskanie opinii beneficjentów – nauczycieli (poziom niższy) i szkół (poziom wyższy) – na temat dostępności, częstotliwości, przydatności i efektywności pomocy dotychczas oferowanej przez doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli.

¹ D. Elsner, K. Bednarek, *Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów. Raport końcowy z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, [online] <www.ore.edu.pl/wspomaganie-pracy-szkol-i-przedszkoli/4459-raporty-z-badan> [dostęp: 14.05.2016].

² *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, red. M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, [online] <www.eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf> [dostęp: 14.05.2016].

³ *Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Raport Najwyższej Izby Kontroli, 2012, [online] <www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf> [dostęp: 14.05.2016].

⁴ D. Klus-Stańska, *Wspieranie rozwoju zawodowego nauczyciela. Kontrowersje, dylematy, rekomendacje*, w: *System wspierania rozwoju szkół w powiecie kartuskim*, red. A. Dereń, Kartuzy 2014, s. 4–5.

2. Wypracowanie wniosków i rekomendacji przydatnych w planowanych działaniach zmierzających do modyfikacji funkcjonowania aktualnie istniejącego systemu doskonalenia pracy nauczycieli i szkół⁵.

Autorzy raportu stwierdzają we wnioskach między innymi, że pomoc według nauczycieli powinna przede wszystkim polegać na: doradztwie, wspomaganium, wspieraniu i szkoleniach. Nauczyciele oczekują pomocy udzielanej w indywidualnym kontakcie. Podkreślają też potrzebę ukierunkowania na praktykę⁶. Dalej w raporcie czytamy:

Szkoły częściej korzystają z pomocy świadczonej przez pracowników systemu doskonalenia, niż pojedynczy nauczyciele, co nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w ofercie placówek. I szkoły, i nauczyciele pragną częstszych oraz systematycznych kontaktów z doradcami oraz konsultantami. Beneficjenci pomocy najczęściej korzystają ze szkoleń zewnętrznych i szkoleń dla rad pedagogicznych. Główną przyczyną zwracania się o pomoc do tych samych osób lub zaniechania tegoż są kompetencje doradców i konsultantów⁷.

Zdaniem większości badanych diagnoza potrzeb w zakresie pomocy jest przeprowadzana. Wśród wykonawców owej diagnozy wymieniają przede wszystkim podmioty wewnętrzne (dyrektor, zespoły nauczycieli, lider WDN). Rzadko pojawiają się tutaj podmioty zewnętrzne wobec szkoły, np. doradcy metodyczni czy konsultanci⁸. Respondenci podkreślają także wagę diagnozowania nie tylko potrzeb szkoły, ale również ich indywidualnych. Ponadto problemem okazuje się efektywność rozumiana jako zmiana na lepsze w konsekwencji zastosowania w praktyce nabytych na szkoleniach wiedzy i umiejętności. Za główne przyczyny braku zmian na lepsze jako efektu pomocy (szkoleń) uznano niską jakość szkoleń i brak zaangażowania nauczycieli w zmiany⁹.

Przeprowadzona diagnoza posłużyła między innymi do przygotowania założeń projektu systemowego (który ostatecznie stał się projektem konkursowym): „System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganium szkół”. Jej celem było przygotowanie zarysowanych zmian. Akcentują one w znacznie większym stopniu autonomiczność szkoły i podporządkowanie systemu doskonalenia nauczycieli indywidualnym potrzebom szkoły jako całości. System doskonalenia nauczycieli ma pomagać szkole w rozwiązywaniu jej własnych problemów na podstawie diagnozy potrzeb konkretnej szkoły. Dopelnieniem rocznych programów

⁵ D. Elsner, K. Bednarek, dz. cyt., s. 12.

⁶ Tamże, s. 29.

⁷ Tamże, s. 54.

⁸ Tamże, s. 61.

⁹ Tamże, s. 20.

wspomagania przygotowywanych we współpracy z zewnętrznym doradcą, który dla potrzeb projektu nazwany został Szkolnym Organizatorem Rozwoju Edukacji, mają być sieci współpracy i samokształcenia skupiające nauczycieli i dyrektorów szkół. Ich współpraca ma polegać na spotkaniach bezpośrednich oraz wymianie doświadczeń dzięki przeznaczonej do tego platformie internetowej¹⁰.

Nowy system kompleksowego wspomagania szkół łączy więc wspomaganie procesowe (diagnoza, doskonalenie pracy nauczycieli, pomoc w przełożeniu nowych umiejętności nauczycieli na szkolną praktykę, przygotowanie sprawozdania z rocznego planu wspomagania wraz z jego ewaluacją) z organizowaniem sieci współpracy i samokształcenia, które miały być odpowiedzią na potrzebę bardziej specjalistycznego, także w zakresie nauczanych przedmiotów, wsparcia. Ewaluacja formatywna dokonywana w trakcie realizacji projektu pozwoliła już sformułować wstępne wnioski.

Nowy model doskonalenia nauczycieli nie rozwiązuje wszystkich problemów szkoły i nauczycieli. W mniejszym stopniu odpowiada na potrzeby i oczekiwania poszczególnych nauczycieli, np. jeśli chodzi o doskonalenie umiejętności przedmiotowych. W tym zakresie potrzebne jest wspomaganie specjalistyczne. [...] W ogólnym ujęciu wielu respondentów podkreśla, że oprócz nowego modelu wspomagania, który koncentruje się na szkole jako organizacji, jest potrzebne równoległe indywidualne wsparcie dla nauczycieli¹¹.

Ważnym źródłem informacji na temat preferencji nauczycieli w zakresie doskonalenia pozostaje wspomniany już *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*. Jest on tym bardziej cenny, że różnicuje charakterystykę nauczycieli ze względu na reprezentowane specjalności. Polonistom poświęcono w nim duży fragment, a autorzy raportu odwołują się do danych zgromadzonych w kilku badaniach, np. *PISA, TALIS 2013, Badanie czasu i warunków pracy nauczycieli, Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*.

Z raportu wynika, że poloniści to

osoby zadowolone i czerpiące satysfakcję ze swojej pracy. Stale podnoszą swoje kwalifikacje – i to najczęściej bez bezpośredniej motywacji zewnętrznej, a z własnej inicjatywy. Podejmują kursy doszkalające, studia podyplomowe, wymieniają doświadczenia z innymi polonistami lub doksztalcają się samodzielnie¹².

¹⁰ *Raport o stanie edukacji...*, dz. cyt., s. 147.

¹¹ *Raport końcowy. Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt Systemu doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiu szkół*, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, [online] <www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-35397/category/121-raporty> [dostęp: 14.05.2016].

¹² *Raport o stanie edukacji...*, dz. cyt., s. 178.

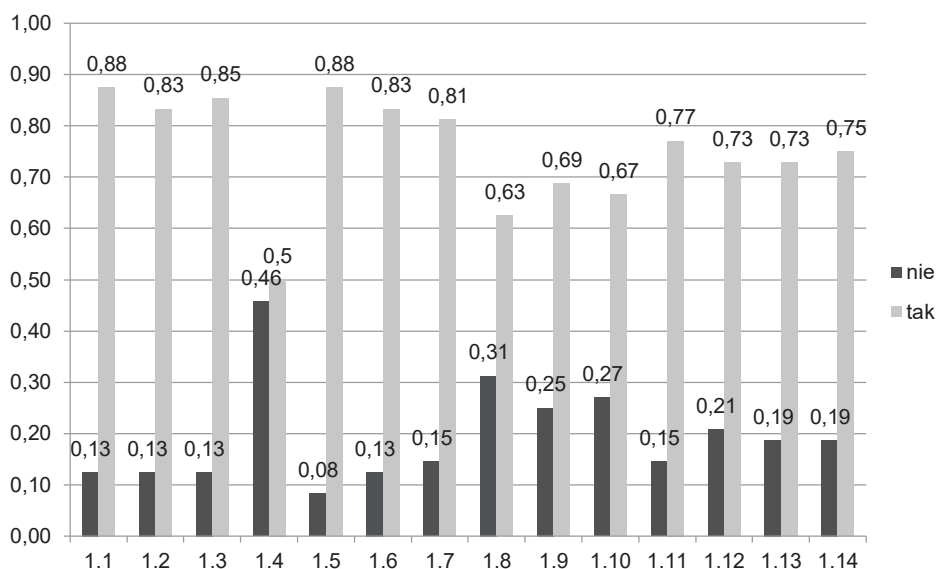
Z analizy form pracy na lekcji można wyciągnąć wniosek, że nie najlepiej radzą sobie z lekcjami z nauki o języku czy powtórzeniowymi. Formy pracy z tekstem wykazują dominację analizy strukturalnej, sami poloniści nie potrafią zdefiniować metodologii wykorzystywanych w procesie interpretacji. Wśród elementów procesu dydaktycznego sprawiających najwięcej trudności na lekcjach języka polskiego nauczyciele wymieniają przede wszystkim motywowanie uczniów do czytania lektur i innych książek, motywowanie uczniów do nauki czy rozwijanie ich kompetencji językowych. W streszczeniu raportu *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej* czytamy, że choć rozwiązania prawne dają już dziś nauczycielom autonomię w konstruowaniu własnych programów nauczania, to niewiele z niej korzysta. Ograniczeniem nie jest zapewne nadmiar pracy czy też odwrotnie – wygoda. Opracowanie autorskiego programu nauczania wymaga jednak wielu kompetencji, których nauczyciel być może nie posiada w zakresie niezbędnym do podjęcia tak dużego wyzwania, zwłaszcza że przyjmuje wówczas na siebie odpowiedzialność, że program taki pozwoli zrealizować podstawę programową w sposób zapewniający powodzenie na egzaminie.

Wnioski z diagnoz ogólnopolskich pozostają zbieżne z tymi o charakterze regionalnym. Diagnoza lokalna przeprowadzona została wśród 473 nauczycieli różnych przedmiotów i poziomów nauczania biorących udział w realizacji projektu „Kompleksowy Program Wspomagania Rozwoju Szkół oraz Przedszkoli na terenie Powiatu Jarocińskiego”. Poloniści stanowili 10% badanych (47 respondentów). Respondentom zaproponowano 14 zakresów tematycznych¹³. Poziom preferencji dotyczących doskonalenia we wskazanych

-
- ¹³ 1.1. Aktualizowanie wiedzy specjalistycznej z zakresu nauczanego przedmiotu
 - 1.2. Wsparcie metodyczne w realizacji podstawy programowej
 - 1.3. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne w zakresie przełożenia wiedzy specjalistycznej na praktykę lekcyjną i pozalekcyjną
 - 1.4. Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych
 - 1.5. Diagnozowanie uczniów
 - 1.6. Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych
 - 1.7. Kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów
 - 1.8. Kompetencje związane z ewaluacją pracy szkoły i pracy własnej
 - 1.9. Kompetencje w zakresie analizy i wykorzystania wyników badań (w tym egzaminów zewnętrznych)
 - 1.10. Planowanie i projektowanie działań w szkole
 - 1.11. Wykorzystywanie wiedzy z zakresu technik komputerowych i mediów
 - 1.12. Kompetencje komunikacyjne (nauczyciel-uczeń, nauczyciel-rodzic, nauczyciel-nauczyciel, w tym sytuacje konfliktu)
 - 1.13. Zachowanie uczniów i kierowanie klasą
 - 1.14. Nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych (rozwiązywanie problemów przez uczniów, uczenie się uczniów)

obszarach określali oni na sześciostopniowej skali (*zdecydowanie nie, nie, raczej nie, raczej tak, tak, zdecydowanie tak*), a same obszary zostały wyprowadzone z aktualnych rozporządzeń dotyczących ewaluacji zewnętrznej jako części nadzoru czy też pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Analiza ankiety wykazuje duże zainteresowanie nauczycieli różnymi obszarami doskonalenia zawodowego. Odpowiedzi *raczej tak, tak* i *zdecydowanie tak* kształtują się we wszystkich 14 obszarach od 88% do 50%. Natomiast odpowiedzi negatywne, czyli sytuacje, w których respondenci odpowiedzieli, że nie są zainteresowani doskonaleniem w podanym obszarze tematycznym (*zdecydowanie nie, nie, raczej nie*), wynoszą od 46% do 8% (rysunek 1).



Rys. 1. Zestawienie preferencji nauczycieli w zakresie obszarów doskonalenia zawodowego
Źródło: badania własne

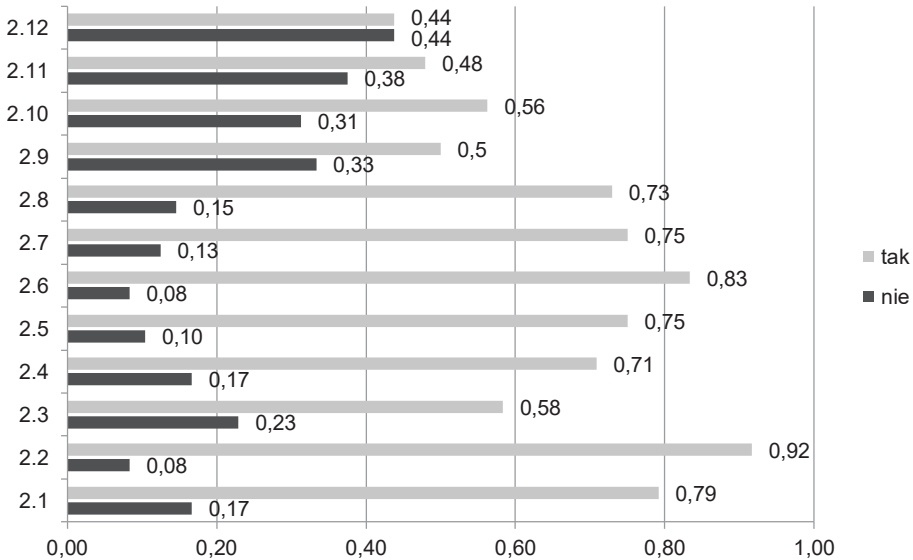
Z przeprowadzonej ankiety wynika, że największe zainteresowanie respondenci wykazują w obszarze aktualizowania wiedzy specjalistycznej z zakresu nauczanego przedmiotu oraz diagnozowania uczniów (88% odpowiedzi *raczej tak, tak, zdecydowanie tak*). Na drugim miejscu są kompetencje dydaktyczno-metodyczne w zakresie przełożenia wiedzy specjalistycznej na praktykę lekcyjną i pozalekcyjną (85%). Niewiele mniejszym zainteresowaniem cieszy się wsparcie metodyczne w realizacji podstawy programowej oraz pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (83%). Nauczyciele oczekują też możliwości rozwijania kompetencji związanych z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów (81%) oraz

wykorzystywaniem wiedzy z zakresu technik komputerowych i mediów (77%). Ankieta wykazała także, że 75% respondentów wybrało nauczanie umiejętności międzyprzedmiotowych (rozwiązywanie problemów przez uczniów, uczenie się uczniów), a 73% – kompetencje komunikacyjne (nauczyciel–uczeń, nauczyciel–rodzic, nauczyciel–nauczyciel, w tym sytuacje konfliktu) oraz zachowanie uczniów i kierowanie klasą jako ważne zagadnienia, w zakresie których chcieliby rozwijać się zawodowo. Kolejne obszary wskazane jako ważne w doskonaleniu polonistów to kompetencje w zakresie analizy i wykorzystania wyników badań (w tym egzaminów zewnętrznych) – 69%; planowanie i projektowanie działań w szkole – 67%; kompetencje związane z ewaluacją pracy szkoły i pracy własnej – 63%. Najmniejsze zainteresowanie, choć przekraczające 50%, wykazują respondenci kompetencjami dotyczącymi projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych (50%).

Komplementarnie do wyników odpowiedzi pozytywnych dotyczących preferencji w zakresie doskonalenia kształtują się odpowiedzi negatywne. Większość odpowiedzi negatywnych rozumianych tutaj jako brak zainteresowania danym obszarem doskonalenia kształtuje się poniżej 30%. Jedynie obszar kompetencji dotyczących projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych osiągnął 46% odpowiedzi negatywnych. Polonistów, którzy nie są zainteresowani doskonaleniem kompetencji związanych z ewaluacją pracy szkoły i pracy własnej było 31%. Respondentów, którzy nie oczekują wsparcia w zakresie planowania i projektowania działań w szkole było 27%, a ankietowanych, którzy nie są zainteresowani pomocą w zakresie kompetencji analizy i wykorzystania wyników badań (w tym egzaminów zewnętrznych) – 25%.

Przeprowadzona diagnoza nie była na tyle pogłębiona, aby można wyciągać wnioski na temat przyczyn większego czy też mniejszego zainteresowania określonym obszarem tematycznym. Niewątpliwie ciekawe byłoby pokazanie preferencji polonistów na tle wyborów dokonywanych przez nauczycieli innych przedmiotów. Natomiast zastanawiać może mniejsze zainteresowanie kompetencjami w zakresie projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych. Prawo oświatowe pozwala już dzisiaj placówkom i nauczycielom na dużą autonomię w zakresie konstruowania własnych programów nauczania, a jednak najczęściej korzystają oni z gotowych, dostępnych na rynku propozycji. Wielu nie widzi też potrzeby doskonalenia swych kompetencji w tym zakresie. Taką tendencję polegającą na niewykorzystywaniu przez nauczycieli możliwości tworzenia programów autorskich, indywidualizowanych w odniesieniu do środowiska, potwierdzają badania ogólnopolskie przeprowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w gimnazjach.

Drugie pytanie w ankiecie diagnozującej dotyczyło preferowanych form doskonalenia i wsparcia zawodowego, którymi respondenci byliby zainteresowani¹⁴. Uzyskano wyniki przedstawione w formie wykresu na rysunku 2.



Rys. 2. Zestawienie preferencji nauczycieli w zakresie form doskonalenia i wsparcia
Źródło: badania własne

Przeprowadzona diagnoza dotycząca preferowanych przez nauczycieli form doskonalenia zawodowego wykazała, że największy procent respondentów wybrał warsztaty (92%), formę pracy w małych grupach, wykorzystującą głównie aktywizujące, ćwiczeniowe metody pracy. Jako kolejne wskazano szkolenia rady pedagogicznej (83%) oraz konferencje (79%). Poloniści cenią sobie również konsultacje z innymi nauczycielami oraz

- ¹⁴ 2.1. Konferencje
2.2. Warsztaty
2.3. Konsultacje ze Szkolnym Organizatorem Rozwoju Edukacji
2.4. Konsultacje ze specjalistą/ekspertem
2.5. Konsultacje z innymi nauczycielami
2.6. Szkolenia rady pedagogicznej
2.7. Wymiana doświadczeń i współpraca w zespole nauczycieli z mojej placówki
2.8. Udział w lekcjach otwartych
2.9. Praca w sieci współpracy i doskonalenia nauczycieli z różnych szkół
2.10. E-learning
2.11. Wymiana doświadczeń na platformie e-learningowej połączona z cyklicznymi spotkaniami
2.12. Wizyty obserwacyjne w innych szkołach, firmach, przedsiębiorstwach, instytucjach publicznych, organizacjach pozarządowych

wymianę doświadczeń i współpracę w zespole nauczycieli z własnej płacówki (75%). Dużą popularnością cieszą się też lekcje otwarte (73%) oraz konsultacje ze specjalistą/ekspertem (71%). Jeśli skorelujemy preferencje w zakresie form doskonalenia (warsztaty, wymiana doświadczeń, konsultacje z ekspertem) z wyborami dotyczącymi tematów szkoleń, takimi jak aktualizowanie wiedzy specjalistycznej z zakresu nauczanego przedmiotu oraz nabywanie kompetencji dydaktyczno-metodycznych w zakresie przełożenia wiedzy specjalistycznej na praktykę lekcyjną i pozalekcyjną, to wyraźnie zarysowuje się zapotrzebowanie na takie wspomaganie, które pozostaje bezpośrednio powiązane z nauczaniem przedmiotem i wskazuje drogi przekazywania wiedzy przedmiotowej w sposób, który czyniłby nauczanie jej skutecznym.

Nauczyciele poloniści uczestniczyli także w sieci współpracy i samokształcenia: *Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania – jak nie zanudzić na lekcjach języka polskiego?* W przeprowadzonej na początku diagnozie potrzeb związanych z działaniem sieci¹⁵ w odpowiedziach na pytanie o oczekiwania związane z udziałem w niej wymieniają następujące motywy włączenia się w pracę sieci:

- chęć poznania skutecznych metod zachęcania do czytania (w tym także uczniów mających trudności w nauce), np.:

chcę się dowiedzieć, jak skutecznie zachęcić uczniów do czytania, bo to problem ogólnopolski, wszystkie badania na to wskazują, że polskie społeczeństwo nie czyta; w jaki sposób wzbudzić zainteresowania ucznia do czytania; jak skutecznie pomóc w czytaniu uczniom z trudnościami w nauce¹⁶;

- wymiana doświadczeń, np.:

dzielenie się ciekawymi rozwiązaniami metodycznymi w kontekście zachęcania uczniów do czytania; polecanie sobie nawzajem literatury metodycznej; dzielenie się refleksjami na temat nowości wydawniczych (może także godnych polecenia uczniom i zachęcających ich do czytania);

- pozyskanie wiedzy od ekspertów, np.:

pozyskanie wsparcia ekspertów; wykłady/spotkania z fachowcami/autorytetami, którzy wskażą sposoby rozbudzania zainteresowań czytelniczych wśród młodzieży.

¹⁵ W ankiecie potrzeb wzięło udział 42 uczestników sieci współpracy i samokształcenia *Skuteczne sposoby zachęcania uczniów do czytania – jak nie zanudzić na lekcjach języka polskiego?* w projekcie „Kompleksowy Program Wspomagania Rozwoju Szkół oraz Przedszkoli na terenie Powiatu Jarocińskiego”. Większość pytań miała charakter otwarty.

¹⁶ Wszystkie odpowiedzi to cytaty z ankiet.

Polonistka zapytana o to, co chciałaby zmienić w swojej pracy w związku z zakresem tematycznym sieci, odpowiada:

Chciałabym sprawić, żeby moi wszyscy uczniowie czytali obowiązkowe lektury. Pracuję w szkole średniej, a matura 2015 wymaga wręcz drobiazgowej znajomości obowiązkowych lektur. Mam nadzieję, że nowa formuła egzaminu w końcu sprawi, że uczniowie zaczną czytać, ale i my musimy ich do tego zmobilizować.

Poloniści wskazują także obszary, w których oczekiwaliby wsparcia ze strony różnych specjalistów; zagadnienia, w zakresie których chcieliby zwiększyć swoją wiedzę i kompetencje to: wiedza merytoryczna na temat współczesnych tekstów kultury czy najnowszych badań literaturoznawczych; tendencje we współczesnej metodyce języka polskiego, zwłaszcza w zakresie nauczania historii literatury; metody pracy na lekcjach języka polskiego, w tym zwłaszcza metody pracy z tekstem, z fragmentem tekstu; media cyfrowe i technologie informacyjne na lekcjach języka polskiego; praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub wychowawczych na lekcjach języka polskiego.

W sytuacji, w której dostrzegamy już efekty wprowadzania nowego systemu wspomagania szkół, zasadne okazuje się pytanie o rolę uniwersytetu wobec zdiagnozowanych potrzeb w zakresie wsparcia szkolnej polonistyki. Wszystkie przywołane wcześniej aspekty pracy merytorycznej i metodycznej nauczycieli polonistów to przecież potencjalne obszary wspomagania ich działań przez dydaktykę uniwersytecką, nie tylko w okresie studiów, ale także po nich.

Sytuacja polonistyki szkolnej i jej relacji z polonistyką uniwersytecką była przedmiotem szczególnego zainteresowania podczas I Kongresu Dydaktyki Polonistycznej, który miał miejsce w Krakowie w listopadzie 2013 roku. Maciej Wróblewski sformułował wówczas następujące postulaty:

Projektowanie kolejnych zmian, które są konieczne ze względu na znaczenie i kulturową rolę języka polskiego jako przedmiotu nauczania, powinno odbywać się w porozumieniu dwóch środowisk: uniwersyteckiego i szkolnego. Stopień współpracy między nimi, wzajemna wymiana informacji w odniesieniu do spraw szczegółowych są niezbędne. I znów niekoniecznie można ową współpracę sprowadzać do współtworzenia i opiniowania programów nauczania, recenzowania podręczników szkolnych. Akademicka polonistyka odpowiedzialna za przygotowanie do zawodu nauczyciela nie tylko powinna realizować wytyczne ministerialne, ale uwzględniać potrzeby i oczekiwania polonistyki szkolnej¹⁷.

¹⁷ M. Wróblewski, *Polonistyka szkolna, polonistyka uniwersytecka wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 1, Kraków 2014, s. 95.

Autor artykułu mocno podkreśla, że kondycja polonistyki szkolnej odzwierciedla poziom polonistyki uniwersyteckiej i choć polonistyka szkolna jest społeczno-kulturową praktyką, to diagnozowanie jej stanu nie jest działaniem li tylko pragmatycznym, sytuowanym często bliżej pedagogiki: „[...] zajęcia z dydaktyki przedmiotowej powinny odnosić się do aktualnej sytuacji na «lekcjach polskiego»”¹⁸.

Nie przewiduję, że oto nagle uniwersyteckie zakłady dydaktyki literatury i języka polskiego staną się ośrodkami doskonalenia nauczycieli. Nie mogą jednak pozostawać obojętne wobec marginalizacji kluczowego przedmiotu nauczania. Wsparcie merytoryczne i metodyczne kierowane do polonistów szkolnych może bowiem przyjmować najróżnorodniejsze formy, o czym szczególnie pisały Barbara Myrdzik, Małgorzata Latoch-Zielińska i Iwona Morawska w artykule *Relacje między uczelnią a szkołą jako przestrzeń i miejsce praktyk kulturowych*¹⁹. Przykłady ożywienia kontaktów uniwersytetu ze szkołą znaleźć można na większości oficjalnych stron internetowych uczelni i szkół.

W tym kontekście ważne okazuje się przeanalizowanie perspektyw w zakresie choćby finansowania wspomaganie nauczycieli polonistów. Projekt dotyczący kompleksowego wspomaganie trwa do końca 2015 roku. Funkcje kompleksowego wspomaganie pracy szkoły zgodnie z rozporządzeniami ministerialnymi od stycznia 2016 roku przypisano poradniom psychologiczno-pedagogicznym²⁰, które już dziś sygnalizują, że nie są do tego nowego obowiązku dostatecznie przygotowane. Koordynowanie pracy sieci współpracy i samokształcenia przypisano ośrodkom doskonalenia nauczycieli²¹, w których pozostają głównie konsultanci, natomiast coraz mniej jest doradców metodycznych, ponieważ finansujące ich działalność samorządy coraz częściej rezygnują z tej formy wsparcia pracy nauczycieli. Ponadto paradoksalnie projekt Ośrodka Rozwoju Edukacji, który miał się przyczynić do powstania Powiatowych Ośrodków Rozwoju Edukacji, wpłynął na zmniejszenie się liczby doradców metodycznych, a ze względu na brak nowych rozwiązań prawnych w zakresie finansowania, PORE powstały tylko w niewielu powiatach.

Nowa perspektywa dotycząca funduszy europejskich na lata 2014–2020 nie pozostawia złudzeń. Wielkopolski Regionalny Program Operacyjny na lata 2014–2020 w osi priorytetowej 8. Edukacja w typach projektów wymienia przede wszystkim te skierowane do uczniów, nauczycieli i szkół, które związane są z kształceniem ogólnym w zakresie przedmiotów matematycz-

¹⁸ Tamże, s. 97.

¹⁹ B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, *Relacje między uczelnią a szkołą jako przestrzeń i miejsce praktyk kulturowych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, dz. cyt., s. 70–82.

²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU z 2013 r., poz. 199).

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie planów doskonalenia nauczycieli (DzU z 2014 r., poz. 1041 z późn. zm.).

no-przyrodniczych, informatycznych, języków obcych oraz kształcenia zawodowego. Podobnie jest w przypadku Programu Operacyjnego o zasięgu centralnym WIEDZA ROZWÓJ EDUKACJA. Na jakie więc wsparcie mogą liczyć poloniści?

W słownikach języka polskiego PWN słowa „doskonalenie”, „wsparcie” i „wspomaganie” mają następujące znaczenia:

- doskonalić: „ulepszać, poprawiać”²²;
- doskonalić się: „zdobywać coraz większe umiejętności w jakiejś dziedzinie”;
- wsparcie²³: 1. „pomoc udzielona komuś, zwłaszcza pomoc materialna”, 2. „działania bojowe mające na celu wzmocnienie głównego ataku; też: oddziały bojowe prowadzące takie działania”;
- wesprzeć – wspierać: 1. „oprzeć o coś, podtrzymać czymś od dołu lub z boku”, 2. „udzielić pomocy materialnej, moralnej lub zbrojnej”, 3. „dostarczyć argumentów lub dowodów na poparcie jakiejś tezy”;
- wesprzeć się – wspierać się: 1. „podeprzeć się czymś, oprzeć się na czymś lub o coś”, 2. „o budowlach lub jej częściach: spocząć na podporze, zostać opartym na czymś”, 3. „podtrzymać się wzajemnie”, 4. „udzielić sobie nawzajem pomocy”, 5. „być czymś udokumentowanym, uzasadnionym”;
- wspomóc – wspomagać:²⁴ 1. „udzielić pomocy materialnej lub moralnej”, 2. „wzmóc działanie czegoś”.

Już z tak pobieżnego oglądu podstawowych znaczeń słów „doskonalić”, „wspierać” i „wspomagać” wynika, że doskonalili się coś, co już jest dobre. Doskonalenie jest działaniem samego podmiotu, który wyzwanie w zakresie doskonalenia podejmuje. Natomiast wsparcia i wspomaganie wymaga coś, co jest słabe, wsparcie jest działaniem zewnętrznym wobec podmiotu.

Konotacje znaczeniowe słów nie pozostają bez wpływu na ich odbiór, zwłaszcza jeśli nazywają one działania podejmowane celowo, nazywane tak systemowo, w odniesieniu do dużej grupy podmiotów. Lepiej się przecież czujemy, gdy możemy o sobie myśleć, że się doskonalimy niż wówczas, kiedy wiemy, że potrzebujemy wsparcia. I choć przyjmujemy je często z życzliwością, wszak udzielana nam pomoc ma szlachetne intencje, to przecież sami siebie musimy wówczas postrzegać jako tych, którzy pomocy potrzebują. Wydaje się, że sposób nazywania społecznie doniosłych działań ma swoje konsekwencje, których twórcy języka urzędowego nie zawsze są świadomi,

²² Słownik języka polskiego PWN, [online] <www.sjp.pwn.pl/szukaj/doskonalenie.html> [dostęp: 14.05.2016].

²³ Słownik języka polskiego PWN, [online] <www.sjp.pwn.pl/szukaj/wsparcie.html> [dostęp: 14.05.2016].

²⁴ Słownik języka polskiego PWN, [online] <www.sjp.pwn.pl/szukaj/wspomaga.html> [dostęp: 14.05.2016].

czasami też postępują wbrew pewnym przyzwyczajeniom czy nawykom językowym.

Dorota Klus-Stańska zaproponowała zadanie pytań kluczowych nakreślających kontekst wspierania nauczycieli. Pyta więc: kogo wspierać, a więc kim jest nauczyciel; w czym wspierać, a więc co to jest zawód; po co wspierać, a więc czym jest rozwój; jak wspierać, a więc na czym polega wsparcie? Konsekwencją tak postawionych pytań staje się zasygnalizowanie podstawowych dylematów, np. tych dotyczących istoty zawodu: czy nauczyciel to specjalista od przedmiotu, czy specjalista od nauczania; to rzemieślnik czy twórca; człowiek w służbie organizacji czy człowiek w służbie dzieci i młodzieży.

Najważniejsza jednak wydaje się rekonstrukcja sposobów definiowania wsparcia rozwojowego i systemów nadawania mu znaczeń. Klus-Stańska wymienia pięć różnych podejść do problemu wsparcia: podejście funkcjonalistyczno-behawioralne („wspierać to kierować”), podejście humanistyczno-adaptacyjne („wspierać to uczyć być sobą”), podejście konstruktywistyczno-rozwojowe („wspierać to organizować”), podejście konstruktywistyczno-społeczne („wspierać to współpracować”) i podejście krytyczno-emancypacyjne („wspierać to emancypować”)²⁵. Autorka wyraża równocześnie w swojej wypowiedzi protest wobec „szeroko rozpowszechnionych w Polsce działań pseudodoskonalących”²⁶. Pozbawiają one bowiem nauczycieli poczucia godności zawodowej.

Zdefiniowanie możliwości wsparcia polonistyki szkolnej przez uniwersytecką staje się ważnym wyzwaniem wobec marginalizacji znaczenia przedmiotu, a oczekiwania szkolnych polonistów związane z ciągle wyrażaną potrzebą czerpania wiedzy i umiejętności od ekspertów nie mogą pozostać bez odpowiedzi. Nie udzielią jej bowiem ani poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ani konsultanci ośrodków doskonalenia nauczycieli, ani pracownicy bibliotek pedagogicznych, ponieważ nie zastąpią indywidualnego i grupowego kontaktu ze znawcą przedmiotu. Zaangażowanie uniwersyteckich ekspertów mogłoby stanowić znaczne wsparcie w proponowanej nowej formie wspomaganie pracy nauczycieli, jaką mają być sieci współpracy i samokształcenia. Współpraca w tym zakresie uniwersytetu oraz instytucji powołanych do wspomaganie pracy nauczycieli (poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków doskonalenia nauczycieli i bibliotek pedagogicznych) może być szansą na wypracowanie takich metod pracy i motywowania uczniów na lekcjach języka polskiego, które nie tylko uatrakcyjnią ich przebieg, ale przede wszystkim będą wykorzystywały najnowsze osiągnięcia naukowe, np. te czerpane z neurodydaktyki. Alternatywą pozostaje jeszcze większa marginalizacja przedmiotu w kontekście nie tylko czasu poświęconego na jego nauczanie (coraz krótszego w porównaniu z nauką języków obcych), ale także bezradności wobec braku motywacji do jego uczenia się i nauczania.

²⁵ D. Klus-Stańska, dz. cyt., s. 8-9.

²⁶ Tamże, s. 9.

Bibliografia

- Elsner D., Bednarek K., *Pomoc doradców metodycznych i konsultantów placówek doskonalenia nauczycieli w opinii jej beneficjentów. Raport końcowy z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, [online] <www.ore.edu.pl/wspomaganie-pracy-szkol-i-przedszkoli/4459-raporty-z-badan> [dostęp: 14.05.2016].
- Klus-Stańska D., *Wspieranie rozwoju zawodowego nauczyciela. Kontrowersje, dylematy, rekomendacje*, w: *System wspierania rozwoju szkół w powiecie kartuskim*, red. A. Dereń, Kartuzy 2014.
- Myrdzik B., Latoch-Zielińska M., Morawska I., *Relacje między uczelnią a szkołą jako przestrzeń i miejsce praktyk kulturowych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 1, Kraków 2014.
- Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, Raport Najwyższej Izby Kontroli, 2012, [online] <www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf> [dostęp: 14.05.2016].
- Raport końcowy. Ewaluacja modernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli – projekt System doskonalenia nauczycieli oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganiiu szkół*, Poddziałanie 3.3.1 PO Kapitał Ludzki, [online] <www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-35397/category/121-raporty> [dostęp: 14.05.2016].
- Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, red. M. Federowicz, J. Choińska-Mika, D. Walczak, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, [online] <www.eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf> [dostęp: 14.05.2016].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych* (DzU z 2013 r., poz. 199).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 listopada 2009 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli* (DzU z 2014 r., poz. 1041 z późn. zm.).
- Słownik języka polskiego PWN*, [online] <www.sjp.pwn.pl/szukaj/doskonalenie.html> [dostęp: 14.05.2016].
- Słownik języka polskiego PWN*, [online] <www.sjp.pwn.pl/szukaj/wsparcie.html> [dostęp: 14.05.2016].
- Słownik języka polskiego PWN*, [online] <www.sjp.pwn.pl/szukaj/wspomagaac.html> [dostęp: 14.05.2016].
- Wróblewski M., *Polonistyka szkolna, polonistyka uniwersytecka wobec przemian kulturowych i cywilizacyjnych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, t. 1, Kraków 2014.

Polish Language Teachers' Professional Training Preferences – Diagnosis of Teacher Training Needs

Summary

The topic of this article is a situation of an active Polish language teacher in the context of their teacher training. The author analyses a problem from the overall Polish perspective as well as from a regional one. The author refers both to a few current reports on research covering the whole country and her own diagnosis carried out among several dozens of Polish teachers working on various levels of teaching. Owing to this fact, academic didactics faces new possibilities and tasks which are outlined at the end of this work.

Badania w działaniu a kompetencje społeczne badacza – studenta – nauczyciela

„Pracę otrzymuje się w 70% dzięki wiedzy fachowej i w 30% dzięki zdolnościom społecznym. Traci się ją zaś w 70% z braku zdolności społecznych i w 30% z braku kwalifikacji merytorycznych” – przypomina Paweł Smółka¹, a diagnoza społeczna² ciągle potwierdza niewielki procent wzajemnego zaufania i niskie zaangażowanie Polaków w społeczeństwo obywatelskie. Czy między tymi dwoma ciągami informacji jest tak ścisły związek, aby przytoczyć je jednym tchem? Nie wątpię! Deficyt kompetencji społecznych kładzie się cieniem zarówno na losach jednostek, jak i na naszych społeczno-politycznych obyczajach i relacjach. Nadal polityka rywalizacji góruje nad polityką współpracy, podejrzliwość nad zaufaniem. Dlatego nie sposób kwestionować konieczność rozwijania kompetencji społecznych³ również w kształce-

¹ A. Flis, *Wąskie gardło menedżera, czyli o brakach w kompetencjach społecznych menedżerów*, za: P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008, s. 17.

² *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2013, p. 158–164, [online] <www.diagnoza.com> oraz <www.ce.vizja.pl/en/download-pdf/volume/7/issue/3.1/id/297> [dostęp: 14.05.2016]. Regularnie badania składające się na diagnozę społeczną przeprowadza się od 2000 roku, ale w archiwum znajdują się także wcześniejsze podobne raporty z lat 1991–1997.

³ O konieczności rozwijania świadomości kompetencji społecznych świadczy także program wychowawczy będący efektem współpracy środowiska akademickiego oraz nauczycielskiego. „Jest to pierwszy program wychowawczy, który poświęcony jest psychoedukacyjnym kompetencjom interpersonalnym (poznawczym, adaptacyjnym, twórczego myślenia, komunikacyjnym, współdziałania, budowania kapitału społecznego, motywacji, pewności siebie, sprawnego zarządzania sobą, kulturowym i aksjologicznym) i który zakłada systematyczne rozwijanie tychże kompetencji” – czytamy we wprowadzeniu do instrukcji stosowania produktu finalnego wypracowanego w ramach projektu realizowanego w latach 2013–2014 w ramach *Priorytetu IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach, Działania 9.3 Upowszechnienie formalnego kształcenia ustawicznego w formach szkolnych* przez Wyższą Szkołę Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu. Podstawowe informacje o projekcie: [online] <www.wsnhid.pl/psychoedukacyjne-kompetencje.html> [dostęp: 14.05.2016].

niu uniwersyteckim. W żmudnym tworzeniu sylabusów do poszczególnych przedmiotów/modułów sprowadza się to, niestety, w wielu przypadkach do czczych deklaracji, ponieważ:

1. Istnieje przekonanie, że trening umiejętności społecznych przebiega samoczynnie, a rozpisywanie go między treści kształcenia to przejaw biurokratycznej opresji.

W polskiej tradycji akademickiej nie poświęcano temu przecież szczególnej uwagi, a i tak efekty w postaci poczucia społecznych zobowiązań polskiej inteligencji XIX i dużej części XX wieku są wystarczająco spektakularne⁴. Co więcej nie poprzestawała ona na „poczuciu”, ale imponowała rozległymi kompetencjami organizacyjno-administracyjnymi przy tworzeniu inicjatyw i zapewnianiu ich długofalowego działania (czytelnie Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności, najdłuższa wojna nowoczesnej Europy z germanizacją w Wielkopolsce w latach 1815–1918, TKN, KOR itp.).

2. Kompetencje społeczne (miękkie, interpersonalne, kluczowe, bazowe, transferalne) są definiowane nadzwyczaj płynnie, czego pochodną jest i rozmaite nazewnictwo⁵ (wspomniane powyżej), i fakt, że w sytuacji, gdy wszyscy wiedzą „o co chodzi”, niewielu potrafi nad tymi kompetencjami skutecznie pracować, ściśle łącząc to z umiejętnościami przedmiotowymi (merytorycznymi).

3. Nadal istnieje społeczna rezerwa wobec kompetencji miękkich, a więc postrzeganych jako słabo wyróżnialne i słabo mierzalne.

Tymczasem „ten rodzaj kompetencji ułatwia efektywne korzystanie z wszelkich innych kompetencji”⁶. Smółka uważa, że także twarde kompetencje zawodowe, techniczne dzięki kompetencjom społecznym zyskują na wartości, a rozwój kompetencji miękkich przekłada się m.in. na „umiejętność organizowania własnej pracy, radzenia sobie ze stresem, nawiązywania kontaktu i budowania relacji, zarządzania zespołem, wywierania wpływu”⁷. Na rodzimym gruncie dysponujemy już od dość dawna kryteriami oceny kompetencji społecznych⁸, ale nadal ich stosowanie wymaga przynajmniej profesjonalnego instruktazu⁹. Zarówno poloniści szkolni, jak i nauczyciele akade-

⁴ B. Cywiński, *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010.

⁵ M. Rosalska, *Kompetencje społeczne dorosłych w kontekście pedagogiki przeżyć* [wydruk komputerowy, materiał niepublikowany, udostępniony przez autorkę].

⁶ P. Smółka, dz. cyt., s. 37.

⁷ Tamże.

⁸ A. Matczak, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa 2001.

⁹ *Podręcznik metodyczny dla nauczycieli klas VI szkół podstawowych*, Poznań 2014 (materiały przygotowane w ramach projektu PI: *Innowacyjny program rozwijający psychoedukacyjne kompetencje interpersonalne u uczniów klas IV–VI z terenów wiejskich, wiejsko-miejskich i miast do 25 tys. mieszkańców województwa wielkopolskiego*). Podręcznik ten m.in. zawiera kwestionariusz kompetencji psychoedukacyjnych uczniów klas IV–VI opracowany przez naukowców dla ewaluacji programu.

miccy na razie zwykle intuicyjnie rozpoznają problem i/lub określają kierunek zmian postaw prospołecznych swoich uczniów i studentów.

Na ten mglisty status kompetencji społecznych w życiu akademickim nakłada się jeszcze zmiana statusu społecznego studenta, związana z upowszechnieniem studiowania i wyższego wykształcenia po 1989 roku. Spontaniczna aktywność i zaangażowanie w różnych obszarach życia akademickiego wyróżnia dziś jedynie małą grupę studentów i to niejednokrotnie ciągle tych samych. Rozwijaniu umiejętności społecznych pozornie nie sprzyja również obecna organizacja studiów: tworzenie grup „modułowych” na okres maksymalnie 3 semestrów, zapisywanie się na zajęcia przez USOS itp. Studenci są nie tylko administracyjnie atomizowani, kontakt z nauczycielami akademickimi minimalizowany, a ich grona bliskich przyjaciół w realu coraz węższe.

Z drugiej jednak strony projekty, które powoli będą wypierały znaną z XIX i XX wieku organizację pracy, nie zakładają konieczności zawierania głębokich przyjaźni, ani nawet zawiązywania grup towarzyskich, ale wymagają takich umiejętności, które obcym sobie ludziom pozwolą skutecznie porozumieć się ponad podziałami, choćby tylko ze względu na cel przedsięwzięcia.

Nasz przedmiot i jako metodyka nauczania, i jako szkolny język polski dostarcza nam materiału do rozwijania umiejętności społecznych poprzez swoją wielowymiarowość¹⁰ i interdyscyplinarność¹¹. Teksty kultury bezpośrednio i pośrednio pozwalają zwracać uwagę na różne przejawy „bycia w społeczeństwie”: zależności jednostki i wspólnoty, zaś kształcenie językowe w założeniu ma nie tylko służyć umiejętności interpretacji tych relacji, podnoszeniu świadomości językowej, ale i wzajemnemu wpływowi – świadomości na praktykę językową, praktyki na świadomość.

W jeszcze trwającym projekcie *Laboratorium Teatralne*¹² założyliśmy wzajemny wpływ edukacji kulturalnej (teatralnej) i umiejętności komunikacyjnych. W ramach kolejnych etapów badań w działaniu skłanialiśmy gimnazjalistów do podejmowania dyskusji nad trzema obejrzanymi spektaklami, dobranymi celowo pod względem trudności problematyki i konwencji (stopniowanie trudności – od znanego do nieznanego). Wybrane do

¹⁰ Z. Uryga, *Wymiary przedmiotu. Sytuacje komunikacyjne szkolnej lektury*, w: tegoż, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa–Kraków 1996.

¹¹ Zob. W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005; o interdyscyplinarności jako szansie na budowanie nowej wspólnoty, także uniwersyteckiej, zob. *Wizjerunki wspólnoty. Studia i szkice z literatury i antropologii porównawczej*, red. Z. Kadłubek, T. Sławek, Katowice 2008.

¹² Grant przyznany na projekt *Laboratorium Teatralne* w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pn. „Akademickie Centrum Kreatywności”. Zob. J. Kaniewski, „*Laboratorium Teatralne*” – prezentacja projektu, w: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*, red. B. Gromadzka, J. Kaniewski, W. Wantuch, Poznań 2015.

projektu spektakle miały za zadanie m.in. rozwijać świadomość komunikacyjną uczniów. *Cyber Cyrano* skłonił ich do refleksji nad etycznymi i nietycznymi zachowaniami w sieci; *Buntownicy*, nie tylko w indywidualnych narracjach, ale i „mową ciała” przekazywali niezgodę bohaterów na społeczne *status quo*; *W becze chowany* pokazywał sprzeczności idei wychowania i rodzicielskich oczekiwań wymuszanych wzorcami kulturowymi. Aby nie sprowadzić odbioru sztuk do tych tylko ujęć, unikaliśmy sugerowania widzom związku między celami projektu a sztukami w nim zaproponowanymi. Przebieg dyskusji wskazywał, że „podpowiedzi” byłyby zbyt cenne. Również opiekunowie doceniali wielowymiarowość przedstawień, mówiąc o tym, że np. *W becze chowany* to przekaz równie istotny dla dzieci, jak i dla rodziców, *Buntownicy* pokazują, że historie warte sztuki dzieją się wszędzie. Wizyty w teatrze otwierały na pytania i działania wymykające się przedmiotowemu szufladkowaniu, np. epizody dotyczące Cyrku Sarrasaniego w *Buntownikach* z jednej strony budziły ciekawość historycznych wydarzeń, z drugiej skłaniały do refleksji nad artystycznym sensem sięgnięcia po autentyczne notatki prasowe. Jednak ograniczeni czasem nie rozwijaliśmy interdyscyplinarnego potencjału spektakli. Jak widać, o integracji przedmiotowej na każdym etapie edukacji łatwiej mówić niż do niej wdrażać, wykorzystując choćby nadarzające się okazje, a przecież współczesne metodologie i literaturoznawcze, i językoznawcze, i pedagogiczne tendencje te wspierają¹³.

Na końcu ścieżki teatralnej uczniowie wspomagani przez studentów i nauczycieli, a ci z kolei – przez animatorów teatralnych stworzyli teatralne etiudy i wystawili je na prawdziwej scenie. Miernikiem wzrostu kompetencji komunikacyjnych uczyniliśmy „myślenie pytajne”, czyli zmianę proporcji pytań uczniowskich i nauczycielskich, która według reguły Flandersa kształtuje się zazwyczaj następująco: 2/3 czasu lekcyjnego zajmuje „gadanie”, a z tego – 2/3 wypowiedzi i pytania/polecenia nauczyciela.

Aby studenci nie tylko obserwowali dynamikę relacji społecznych w klasach objętych projektem, ale i sami podnosili swoje kompetencje społeczne za potencjalnie owocne doświadczenie studenckie, badawcze i nauczycielskie wybraliśmy metodologię badań w działaniu.

Badania w działaniu (*action research*) stwarzają szansę doświadczenia „w pigułce” znaczenia kompetencji społecznych i interdyscyplinarności. Dlatego, przy założeniu transferu doświadczenia poza czas jego trwania i grupę bezpośrednio w nich uczestniczącą, **badania w działaniu**¹⁴ **podjęte choć raz**

¹³ *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków 2012.

¹⁴ M. Łobocki, *Badanie w działaniu na usługach nauczycieli*, w: *Materiały konferencyjne. Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym. V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Przetrawianie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław 2004.

w toku studiów mogą stanowić obiecującą perspektywę w uświadamianiu sobie i korygowaniu deficytów, które są postrzegane jako coraz istotniejsza przeszkoda w rozwoju społeczeństwa ku postkonsumpcjonistycznej wspólnocie. Takie mniemanie jest pochodną dowartościowania doświadczenia jako kategorii antropologicznej; jest ona dla znaczenia metodologii badań w działaniu kluczowa, a ponadto uruchamia trzy wymiary uczenia się (poznawczy, emocjonalny i społeczny), najsilniej zaś jego wymiar społeczny:

Doświadczenie jest procesem, przez który człowiek – jednostkowo i kolektywnie – świadomie opanowuje rzeczywistość i dochodzi do ciągle nowego rozumienia tej rzeczywistości oraz swego stosunku do niej. [...] Doświadczenie jest [...] więc procesem subiektywnym, czyli takim, jakim postrzega [je] osoba doświadczająca. Lecz jest także procesem kolektywnym, ponieważ kiedy doświadczamy czegoś jako jednostka, to doświadczamy poprzez społecznie skonstruowaną świadomość. Jest ono wreszcie procesem aktywnym, krytycznym oraz twórczym, w którym zarówno obserwujemy rzeczywistość, jak i przystosowujemy się do niej¹⁵.

Ponadto osobność uniwersytetu i szkoły mimo rozlicznych deklaracji i prób „zasypywania przepaści” nadal pozostaje problemem dla obu stron. Nauczyciele praktycy w niewielkim stopniu korzystają z badań akademickich, czy to ogólnodydaktycznych, czy metodycznych¹⁶, być może dlatego, że nie wypracowuje się trwałych ścieżek przekładania ich na praktykę. Tymczasem badania w działaniu są rodzajem badań jakościowych w punkcie wyjścia połączonych z działaniem w badanym środowisku na rzecz emancypacji jego uczestników. Każdy z uczestników jest zarazem podmiotem i przedmiotem badania. Właściwie to pozytywistyczne rozróżnienie (na przedmiot i podmiot) nie ma tu większego sensu, a raczej jest spadkiem po takim rozumieniu badań naukowych, które wymagało od badacza „bycia na zewnątrz” badanego środowiska i zachowania obiektywizmu wobec jego problemów. Teoria tradycyjnie, nawet gdy relacje przedmiot – podmiot uległy zbliżeniu jak w badaniach stosowanych w naukach społecznych – nadal jest wtedy czymś głównym i nadrzędnym, a więc narzuca hierarchiczną zależność (teoria wyżej – praktyka niżej). Badania w działaniu zakładają zaś jedność teorii i praktyki, myślenia i działania, teoretyzowania i badania (zgodnie ze starożytną

¹⁵ H.S. Olesen tak ujął definicję doświadczenia wypracowaną przez niemieckiego socjologa Oskara Negta. Za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 161–162.

¹⁶ Ten problem poruszałam (za innymi pedagogami) w artykule *Badanie praktyki – praktykowanie badań*, „Polonistyka” 2011, nr 10, s. 44–48. Podobne obserwacje poczyniła podczas testowania narzędzi dydaktycznych (a więc działań bardzo praktycznych) M. Wójcik-Dudek, czemu dała wyraz, pisząc: „lektura zapisu przebiegu lekcji pozwoliła na sformułowanie wniosku, że działania metodyczne są raczej intuicyjne i rzadko znajdują teoretyczne umocowanie”, w: M. Wójcik-Dudek, *Polonistów portret własny?*, „Polonistyka-Innowacje” nr 1, [online] <<http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/891/794>> [dostęp: 15.05.2016].

koncepcją *fronesis* u Arystotelesa)¹⁷, są więc zaplanowanym doświadczeniem, które ma wywołać pożądaną zmianę.

Potencjał badań w działaniu w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych zilustruję epizodami z naszego projektu i to z przewagą obserwacji grupy, w której uczestniczyłam jako koordynator programu. Dotychczasowe efekty dowodzą jednak, jak badanie w działaniu jest nieprzewidywalne, a tym samym... przydatne w kształceniu kompetencji społecznych. Jak piszą bowiem psychologowie społeczni: modele, treningi, nawet o sprawdzonej skuteczności, jak klasyczny TUS (trening umiejętności społecznych), są w niektórych zawodach raczej drugorzędne wobec uczenia się w pracy z udziałem trenera, „który dostarcza bezpośrednich wskazówek i informacji zwrotnych, począwszy od najprostszych sytuacji, [bowiem – przyp. W.W.] umiejętność zachowania jest jednak czymś więcej niż znajomością reguł; potrzebna jest również praktyka”¹⁸, a ta często wymaga improwizacji.

Badania w działaniu mogą się składać od dwóch do ośmiu etapów, co dowodzi elastyczności metodologii, ale przeciwnikom może służyć za jeszcze jeden dowód ich nienaukowości. Dla dalszego ciągu mojej wypowiedzi sensowna wydaje się prezentacja ujęcia ośmioetapowego¹⁹ po to, aby m.in. uchwycić swoistość realizacji badań w działaniu w wersji projektu realizowanego w polskich realiach.

Pierwszy etap to ogólne, a nawet ogólnikowe sformułowanie problemu badawczego, którego rozwiązanie wydaje się istotne dla usprawnienia procesu nauczania i/lub wychowania.

Drugi etap przewiduje rozmowy z osobami zaangażowanymi w pożądaną zmianę, co powinno skutkować uszczegółowieniem danego problemu i dostosowaniem działań do potrzeb i możliwości danego środowiska i osób skłonnych włączyć się w działania na jego rzecz.

Trzeci etap zakłada zapoznanie się z literaturą przedmiotu, która może stanowić wsparcie dla procesu badania w działaniu.

¹⁷ Zob. B.D. Gołębiak, H. Červinková, *W poszukiwaniu emancypacyjno-transformacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010, s. XIII-XV. Do wiązania teorii i praktyki pedagogicznej inspirują nie tylko badania w działaniu, zob. *Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej*, red. M. Kowalczyk-Wałędziak, A. Korzeniecka-Bonar, K. Bocheńska-Włostowska, Kraków 2014. Na gruncie metodyki nauczania języka polskiego z różnych perspektyw zależność teoria-praktyka przedstawiali m.in.: J. Polakowski, B. Chrzastowska, M. Kwiatkowska-Ratajczak.

¹⁸ M. Argyle, *Umiejętności społeczne*, w: *Zdolności a proces uczenia się*, red. N.J. Mackintosh, A.M. Colman, tłum. J. Gilewicz, Poznań 2002, s. 133. Autor dodaje, że 80% nauczycieli brytyjskich przechodzi takie „mikroszkolenia” w małych klasach. Dowodzą one, że można ograniczyć liczbę błędów wynikających z nieumiejętnego reagowania na sytuacje w klasie zarówno u nauczycieli początkujących, jak i doświadczonych.

¹⁹ Etapy projektu za: M. Łobocki, dz. cyt., s. 315-316.

Czwarty etap zakłada jednoznaczne już sformułowanie problemu wynikające z poprzednich etapów, po to by go wzbogacić zestawem szczegółowych pytań i hipotez roboczych.

Piąty etap to decyzja co do doboru odpowiednich metod, udziału osób, przygotowania środków dydaktycznych i przydziału zadań.

Szósty etap wymaga ustalenia procedur oceniania tego, co dzieje się w toku badań w działaniu.

Pierwszych 6 etapów w tym ujęciu ma właściwie charakter przygotowawczy: rozpoznania, dogłębne analizy, weryfikacja hipotez poprzez lektury, spotkania z osobami oraz ze środowiskiem zainteresowanym zmianą. W obecnym systemie finansowania nauki tak czasochłonne i pracochłonne działania angażujące wiele osób wymagają znacznej determinacji. W sytuacji gdy czas na przygotowanie wniosku o grant jest bardzo krótki (w przypadku ACK – wrzesień 2014) trudno mówić o skrupulatnym dopełnieniu tych wieloetapowych działań. Ścisłe powiązanie we wspomnianym projekcie trzech wątków: teatralnego (wychowanie przez sztukę), komunikacyjnego (z włączeniem komunikacji internetowej na platformie eTwinning, co chwilowo pomijam) i badawczego wydaje się bardzo nośne, choć i czasami nieznośne ze względu na ograniczenie trwania projektu faktycznie do 10 miesięcy (formalnie do roku). Przy udziale ok. 100 osób trudno uniknąć tego, że powyższe etapy na siebie zachodzą, nie zawsze występują wedle zaplanowanej kolejności itp. Metodologia to toleruje, administrowanie projektem nie! Sposób tworzenia i zgłaszania wniosków konkursowych przyczynia się także do osłabienia badawczego potencjału nauczycieli i studentów przez faktyczne przesunięcie ciężaru tworzenia koncepcji, procedur oceniania, formułowania problemu badawczego na akademików. Po rozstrzygnięciu konkursu niewiele już można zmienić. Od razu zderzyło nas to z problemami etycznymi badań w działaniu jako badań emancypacyjnych.

„Mogą [one – przyp. W.W.] stać się narzędziem narzucania badanym kolejnego «reżimu prawdy» – obietnica «mówienia własnym głosem» nadal może pozostać niespełniona”²⁰. Po części zaś wynikają więc ze złożonej sytuacji, gdy programowo elastyczna metodologia styka się z coraz mniej elastycznymi procedurami przyznawania i rozliczania grantu.

Przedostatni – siódmy etap – obejmuje realizację projektu badawczego zgodnie z ustaleniami wcześniejszych etapów, której towarzyszą częste spotkania osób prowadzących badanie.

Ujęcie zasadniczego badania w jednym punkcie wymaga jednak rozwinięcia. Istotą badań w działaniu jest bowiem cykliczność: planowanie zmiany – działanie i obserwowanie wprowadzonych konsekwencji zmian – refleksja

²⁰ R. Johnston, *Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, dz. cyt., s. 201.

nad tymi procesami i konsekwencjami – powtórne planowanie wynikające z wcześniejszej refleksji itd. Czas wyznaczony ramami trwania projektu ograniczył tę cykliczność, choćby od planowania zmiany do kolejnej zmiany, tylko do niektórych wątków. Globalna refleksja i ocena będzie punktem wyjścia do aplikacji, które – mamy nadzieję – wykorzystają współpracujący z nami nauczyciele w dalszej pracy z uczniami. Na obecnym etapie trwania projektu wskazać można jedynie przykładowe znaczące epizody istotne z punktu widzenia rozwoju kompetencji komunikacyjnych studentów.

Bliskie zetknięcie siedemnaściorga studentów (głównie studiów magisterskich filologii polskiej) z rzeczywistością różnych szkół i osobowością tam pracujących polonistek skłoniło ich do spontanicznej intensyfikacji wzajemnych kontaktów społecznych i w grupach, na które podzielili się, i między grupami. Grupy od 5 do 6 osób trafiły do gimnazjów: podpoznańskiego (formalnie wiejskiego), do śródmiejskiego, nastawionego na wyrównywanie deficytów młodzieży z trudnych środowisk, i do prestiżowego, dobrze wypadającego w rankingach. Studenci spotkali się z różnymi postawami uczniów (od entuzjazmu po wstępną rezerwę wobec udziału w projekcie) i polonistek (innowacyjne wsparcie, krytyczne komentarze, nieobecność na warsztatach). Powinno to skutkować pogłębioną refleksją nad dynamiką małych grup oraz stylami pracy nauczycieli, ale raczej przeradzało się w intuicyjne „studia przypadków”.

W grupie, w której ja pełniłam rolę koordynatora, studentki zmierzyły się z trudnościami planowania własnego udziału w projekcie, nierównomiernego podziału zadań i wynikających stąd kłopotów w kontaktach z zaangażowaną polonistką oraz otwartym, ale wymagającym ciągłej stymulacji i jasnych komunikatów zespołem nastolatków o skomplikowanej dynamice ról. Demokratyczno-perswazyjny styl nauczycielki, która często brała stronę uczniów w sporach nad koncepcją najpierw scenariusza, a potem realizacji scenicznej, wywołał po stronie studentek opór i pragnienie autorytarnych rozstrzygnięć. Ponieważ odmówiłam przyjęcia roli negocjatora, studentki same podjęły kroki zmierzające do korekty nastawienia polonistki, która – jak twierdziły – na zbyt wiele pozwala uczniom, a szczególnie fraternizuje się z członkami koła teatralnego, ulegając ich manipulacji. Rozmowę, którą studentki przeprowadziły z nauczycielką należy uznać za obustronny sukces. Okazało się, że polonistka chętnie odstąpi rolę pierwszego reżysera studentce teatrologii, „naturalnie” do tego predestynowanej, a studentki zobowiązały się do stworzenia scenariusza. Problemy z konsekwentną realizacją przyjętych wówczas ustaleń kładły się jednak cieniem do końca, czego świadectwem opinia jednej z bardziej aktywnych uczestniczek projektu – studentki teatrologii Sary Kruszony²¹.

²¹ S. Kruszona, *Teatr szkolny w „Laboratorium teatralnym”- obserwacje i opinie*, w: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*, dz. cyt.

Obserwowaliśmy także progres od pierwszej po ostatnią (trzecią) wizytę w teatrze w zakresie: 1) rozwijania umiejętności studentów w moderowaniu dyskusji po spektaklach i refleksji nad przyjmowanymi strategiami organizowania dyskusji, 2) udziału gimnazjalistów w rozmowach o spektaklach i wzroście zainteresowań uczniów ofertą teatru – dla części wcześniej zupełnie obcą, przede wszystkim ze względu na różnorodność konwencji. Uczniowie coraz chętniej wychodzili poza porównywanie swoich doświadczeń z doświadczeniami bohaterów ku refleksji nad symboliką sztuk, poszukiwaniu nawiązań i kontekstów innych niż oczywiste²². Wizyty w teatrze i dyskusje po spektaklach w sposób znaczący wpływały na koncepcje etudy lub na uczniowskie przyzwolenie dla rozwiązań proponowanych przez aktora-animatora i studentów.

Dotychczasowe efekty i w zespołach studenckich, i uczniowskich ilustrują ciągle nie dość w społeczności akademickiej zadomowione przekonanie, że praca w grupach jest skuteczna. Szczególnie istotne wychowawczo zmiany obserwowaliśmy w grupie uczniów, choć byli oni raczej przekonani, że ostateczny efekt „badania” zależy od ich zaangażowania w pracę nad etudą. W obserwowanej przeze mnie klasie na początku roku bardzo skonfliktowanej (zazłości ze szkoły podstawowej) wzajemne animozje zniknęły (to także efekt pracy wychowawczyń). Co więcej uczniowie potrafili się „demokratycznej większości” wykorzystywać dla promowania swoich pomysłów. Sposób pracy w klasie, stopień zaangażowania i poczucia odpowiedzialności indywidualnej zmieniał się w trakcie prób, co z pewnością wynikało z dotychczasowych doświadczeń nie tylko szkolnych, ale i z indywidualnych możliwości uczniów. W tak krótkim czasie dało się ponadto dostrzec dynamiczne przesunięcia w zespole uczniowskim: udział dwóch osób, które po początkowych wahaniach i próbach wycofania się bardzo aktywnie pracowały nad rolą, przełożył się także na ich udział w lekcjach języka polskiego. Początkowy spektakularny sukces, gdy do zespołu spontanicznie dołączyła uczennica dotychczas korzystająca z nauczania indywidualnego ze względu m.in. na kłopoty w nawiązywaniu kontaktów, trzeba uznać za połowiczny. Przed samym spektaklem dziewczyna wycofała się.

Zarówno jednak dynamika grupy studentów, jak i grupy uczniów (kl. I) pozwala sądzić, że samo wyznaczenie konkretnego, społecznie aprobowanego celu zwykle bywa katalizatorem zmian, jak dowodzi Robert E. Slavin²³. Praca zmierzająca do realizacji tego samego celu (w sztywno wyznaczonym terminie), wspólny udział w warsztatach, przy różnym, ale samoogranicza-

²² Zob. B. Fijałkowska, *Sztuka teatralna w edukacji*, w: *Materiały konferencyjne. Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym*, dz. cyt. s. 79–85.

²³ R.E. Slavin, *Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczna?*, w: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ze wstępem A. Janowskiego, tłum. Z. Janowska, Warszawa 2013, s. 248–276.

jącym się interwencjonizmie nas, opiekunów projektu, skutkowałą integracją studentów, porządkowaniem relacji między nimi i stałym wzrostem odpowiedzialności za przyjęte zobowiązania. W tym przypadku oprócz nagrody – uznania dla udanej realizacji etudy lub kary, jaką byłaby spektakularna klęska, „skuteczność uczenia się opartego na współpracy zależy od spójności grupy”²⁴, a ta wzrastała z czasem i postępującymi przygotowaniem.

Ostatni – ósmy etap – to ostateczne uporządkowanie i interpretacja zebranych danych, wyciąganie z nich wniosków końcowych, ustalenie stopnia realizacji założonej zmiany poprzez zastosowanie kryteriów i procedur oceniania.

Zważywszy, że zdolność uczenia się na błędach postrzegana jest jako jedna z bardziej pożądaných metakompetencji w polskim społeczeństwie²⁵, zaś badania w działaniu służą także jej rozwojowi, należy wspomnieć o niedociągnięciach. Najsłabszą stroną realizacji projektu na tym etapie jest wpisana w metodologię konieczność systematycznych częstych podsumowań i omawiania bieżących dokonań i trudności (np. co dwa tygodnie). Okazało się to niemożliwe zarówno między prowadzącymi projekt, jak i między poszczególnymi podgrupami jego uczestników. Oprócz zadań projektowych wszyscy mamy inne zobowiązania i znalezienie czasu na spotkanie *face to face* graniczy z cudem. Wiele spraw organizacyjnych daje się załatwić poprzez Internet, ale bezpośrednia komunikacja służąca refleksji jest niezastąpiona. Systematyczna refleksja w przypadku badań w działaniu jest jej siłą napędową. Wywiedzione przez Donalda Schöna z koncepcji Thomasa Kuhna pojęcie refleksyjnego praktyka każe przywiązywać do refleksji najwyższą wagę i to zarówno w wymiarze jednostkowym (autorefleksja), jak i dla dobra współpracy:

Rozumienie refleksji we wskazanej koncepcji pozwala sądzić, że w procesie kształcenia ważne stają się wykraczanie poza analityczne, wyłącznie racjonalne, ukierunkowane procesy intelektualne, podejście do uczenia się. W takim przypadku refleksyjność zawiera w sobie zarówno to, co racjonalne, jak i to, co intuicyjne²⁶.

Przeniesienie tych dyskusji na Skype’a w moim przypadku było kapitulacją. Musiałam pogodzić się z faktem, że dla moich studentów rolę pierwszorzędną w komunikacji pełnią media, a nie kontakt osobisty. Tą drogą także o wiele swobodniej niż w realu porozumiewali się ze sobą studenci i uczniowie.

O ile wszyscy z konieczności realizujemy się w modelu refleksji w działaniu, to refleksja o charakterze statycznym nad działaniem, czyli „analitycz-

²⁴ Tamże, s. 268.

²⁵ A. Dembek, A. Goldys, *Zdolność do uczenia się na błędach*, w: *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy?* Przesłania Forum Kompetencji VI Kongresu Obywatelskiego, red. J. Szomburg, Gdańsk 2011 [Wolność i Solidarność, nr 41].

²⁶ I. Kopaczyńska, *Refleksyjność w procesie kształcenia. Możliwe rekonstrukcje*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 103.

ny [...] sposób świadomego uzasadniania sekwencji stosowanych procedur, prawidłowości, wartości i przekonania, które łączą się ze zrealizowanym działaniem”²⁷ często zawodzi. Odraczenie jej na koniec projektu (publikacja z udziałem uczestników i umocowana teoretycznie dyskusja panelowa są w projekcie przewidziane) może być mniej owocne niż regularne spotkania, także ze względu na rozwój umiejętności społecznych uczestników, którzy w natłoku zadań tracą z pola widzenia całość i mogą nie rozumieć zadań cząstkowych, np. pisanie raportów z lekcji i dyskusji po przedstawieniach, co powinno poprawiać ich umiejętność obserwacji i intelektualizacji dostrzeganych procesów. Wpływa to także na jakość gromadzonych danych. Tymczasem tempo realizacji zadań stanowiło dogodny pretekst (obserwujemy to zjawisko coraz powszechniej) do rezygnacji z teoretycznego zaplecza. Coraz częściej studenci i nauczyciele poprzestają na swojej intuicji i obserwacji, której doskonaleniu niezbyt są chętni. Jednak zmieniająca się sytuacja wymaga wielokrotnego strukturyzowania działań, co nie powinno być dokonywane w biegu. Tracimy wtedy szansę na rzetelne kształcenie przyszłych nauczycieli-badaczy. A pogłębiona refleksja: „ugruntowanie teorii” w praktyce i wyprowadzanie z niej kolejnych założeń służących zmianie praktyki odróżnia metodę projektów, metodę rozwiązywania zadań i problemów od badań w działaniu. Mimo że wszystkie one służą „przeważnie tylko do poszukiwania rozwiązań podejmowanych problemów na użytek nauczyciela-badacza”²⁸, to choć badania w działaniu są „interwencją na małą skalę w funkcjonowanie realnego świata i dokładnym badaniem efektów takiej interwencji”²⁹, tylko dzięki zachowaniu naukowej rzetelności (przy zmianie paradygmatu naukowego) mogą pretendować do ostrożnych uogólnień, a te w przypadku badań w działaniu wymagają korzystania z ustaleń np. psychologii, socjologii, czy coraz częściej – coachingu.

Nasi studenci, goszcząc na uniwersytetach poza Polską, komentują z aprobatą obecność wszelkich grupowych form zajęć i zadań³⁰. Nie ma powodu, aby i u nas nie stało się to ich udziałem, gdyż pracując w grupach: 1) uczą się wnikliwiej, jeśli zdobytą na zajęciach wiedzę mogą zastosować w przypadku rzeczywistych problemów i sytuacji; 2) takie uczenie w istotny sposób wspiera komunikację, współpracę, kreatywność i myślenie analityczne; 3) sukces zależy w dużej mierze od metod oceny zarówno w celu określenia zadania, jak i oceniania tego, co zostało przyswojone³¹.

²⁷ Tamże.

²⁸ M. Łobocki, dz. cyt., s. 314.

²⁹ L. Cohen i in., *Research Methods in Education*, cyt. za: M. Łobocki, dz. cyt., s. 313.

³⁰ Zob. A. Sielska, *Praktycznie i w grupach (Z indeksem zagranicznym)*, „Życie Uniwersyteckie” 2014, maj.

³¹ Zob. B. Barron, L. Darling-Hammond, *Uczenie się poprzez badanie – perspektywy i wyzwania*, w: *Istota uczenia się...*, dz. cyt.

Bibliografia

- Argyle M., *Umiejętności społeczne*, w: *Zdolności a proces uczenia się*, red. N.J. Mackintosh, A.M. Colman, tłum. J. Gilewicz, Poznań 2002.
- Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010.
- Barron B., Darling-Hammond L., *Uczenie się poprzez badanie – perspektywy i wyzwania*, w: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ze wstępem A. Janowskiego, tłum. Z. Janowska, Warszawa 2013.
- Cywiński B., *Rodowody niepokornych*, Warszawa 2010.
- Dembek A., Gołdys A., *Zdolność do uczenia się na błędach*, w: *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy? Przesłania Forum Kompetencji VI Kongresu Obywatelskiego*, red. J. Szomburg, Gdańsk 2011 [Wolność i Solidarność, nr 41].
- Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2013, p. 158–164, [online] <www.diagnoza.com> oraz <www.ce.vizja.pl/en/download-pdf/volume/7/issue/3.1/id/297> [dostęp: 14.05.2016].
- Fijałkowska B., *Sztuka teatralna w edukacji*, w: *Materiały konferencyjne. Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym. V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Przetrawianie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław 2004.
- Flis A., *Wąskie gardło menedżera, czyli o brakach w kompetencjach społecznych menedżerów*, za: P. Smółka, *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008.
- Gołębiak B.D., Červinková H., *W poszukiwaniu emancypacyjno-transformacyjnego wymiaru badań pedagogicznych i antropologicznych*, w: *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006.
- Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą a praktyką*, red. A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Grobler, Kraków 2012.
- Johnston R., *Etyka, badania emancypacyjne i bezrobocie*, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, red. H. Červinková, B.D. Gołębiak, Wrocław 2010.
- Kaniewski J., „Laboratorium Teatralne” – prezentacja projektu, w: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*, red. B. Gromadzka, J. Kaniewski, W. Wantuch, Poznań 2015.
- Kopaczyńska I., *Refleksyjność w procesie kształcenia. Możliwe rekonstrukcje*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008.
- Kruszona S., *Teatr szkolny w „Laboratorium teatralnym”- obserwacje i opinie*, w: *Uczeń – nauczyciel – badacz w przestrzeni teatru*, red. B. Gromadzka, J. Kaniewski, W. Wantuch, Poznań 2015.
- Łobocki M., *Badanie w działaniu na usługach nauczycieli*, w: *Materiały konferencyjne. Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym. V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Przetrawianie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania*, Wrocław 2004.
- Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa 2001.
- Rosalska M., *Kompetencje społeczne dorosłych w kontekście pedagogiki przeżyć* [wydruk komputerowy, materiał niepublikowany, udostępniony przez autorkę].
- Podręcznik metodyczny dla nauczycieli klas VI szkół podstawowych*, Poznań 2014 (materiały przygotowane w ramach projektu PI: *Innowacyjny program rozwijający psychoedukacyjne kompetencje interpersonalne u uczniów klas IV–VI z terenów wiejskich, wiejsko-miejskich i miast do 25 tys. mieszkańców województwa wielkopolskiego*).
- Sielska A., *Praktycznie i w grupach (Z indeksem zagranicznym)*, „Życie Uniwersyteckie” 2014, maj.

- Slavin R.E., *Uczenie się oparte na współpracy: dlaczego praca w grupach jest skuteczna?*, w: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, ze wstępem A. Janowskiego, tłum. Z. Janowska, Warszawa 2013.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Kraków 2008.
- Twórcze wiązanie teorii i praktyki pedagogicznej*, red. M. Kowalczyk-Wałędiak, A. Korzeniecka-Bonar, K. Bocheńska-Włostowska, Kraków 2014.
- Uryga Z., *Wymiary przedmiotu. Sytuacje komunikacyjne szkolnej lektury*, w: tegoż, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa-Kraków 1996.
- Wantuch W., *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005.
- Wantuch W., *Badanie praktyki – praktykowanie badań*, „Polonistyka” 2011, nr 10.
- Wizerunki wspólnoty. Studia i szkice z literatury i antropologii porównawczej*, red. Z. Kadłubek, T. Sławek, Katowice 2008.
- Wójcik-Dudek M., *Polonistów portret własny?*, „Polonistyka-Innowacje” nr 1, [online] <<http://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/891/794>> [dostęp: 15.05.2016].

Action Research vs Social Skills of Researcher – Student – Teacher

Summary

Main goal of this article is to show importance of educational action research in creating social competences of students – future teachers and researchers. The author, who is also coordinating the project, describes based on selected episodes experiments in project “Theater’s laboratory”.

Polonista przy tablicy. Kompetencje potrzebne w zawodzie nauczyciela

1. Różnica między oczekiwanym a otrzymanym

Na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat diametralnie zmieniło się oblicze polskiej szkoły. Świat zewnętrzny oraz rozwój ekonomiczny spowodowały większe zaangażowanie zawodowe rodziców. Obarczeni pracą, zestresowani konkurencją, żyją w pośpiechu, przerzuciwszy obowiązki domowe w dużej mierze na dzieci. Odpowiedzialność za wychowanie została zrzucana na szkołę. Sytuacji domowej nie poprawia częsta niestabilność finansowa, bezrobocie lub poczucie nietrwałości związków (wzrost liczby rozwodów). Zabieganie, w jakim się żyje, może doprowadzić do braku reakcji w odpowiednim czasie na zachowanie dzieci, do przeciążenia ich zajęciami, krytyki i porównywania z innymi dziećmi (wypadające na niekorzyść własnych). Trudną sytuację współczesnego ucznia pogłębia także brak ochrony przed szkodliwymi zachowaniami, np. nadmiernym oglądaniem telewizji czy korzystaniem z Internetu¹.

Student filologii polskiej uczęszcza wprawdzie na takie zajęcia, jak psychologia czy pedagogika. Na metodyce uczy się sposobów prowadzenia zajęć, odbywa praktyki. Wybrał specjalizację nauczycielską, bo albo jest entuzjastką, zapatrzonym w Stasię Bozowską, albo marzy o spokojnej pracy od 8 do 13, dziesięć miesięcy w roku. Planuje interesujące lekcje, rozwijające potencjał uczniów, i trafia do szkoły: do różnych klas pełnych różnych osób, dominacji papierologii nad pasją, ograniczania działań przez coraz to nowe ustawy i rozporządzenia, niepodzielnej władzy dyrektora, roszczeniowości rodziców. Różnica między oczekiwanym a otrzymanym jest kolosalna. Niewątpliwie trafnie stwierdziły inicjatorki akcji „Cała Polska czyta dzieciom”, że przygotowanie nie tylko polonistów pozostawia wiele do życzenia:

¹ O szkodliwości mediów na psychikę dzieci, zob. I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Poznań 2014, s. 8.

Nauczyciele nie są bowiem przygotowani do rozwijania myślenia u swych uczniów, nie mają wiedzy psychologicznej, często brak im umiejętności porozumiewania się, motywowania uczniów, są bezradni w sytuacji konfliktów, przeciążeni programem, sfrustrowani niskimi zarobkami i słabą pozycją społeczną, ograniczani przepisami, które każą im promować uczniów niedostatecznych oraz zbierać mnóstwo wątpliwej jakości zaświadczeń do uzyskania awansu zawodowego².

Zmieniła się nie tylko sytuacja szkoły, zmienił się także sposób myślenia o nauce. Potrzeby uczniów niekoniecznie odpowiadają przekonaniom nauczycieli³. Dla wielu własna interpretacja to kwestia autorytetu. W efekcie jej obrony łatwo stać się antynauczycielem⁴. Według M. Wróblewskiego

jedną z istotniejszych właściwości edukacji ponowoczesnej jest dynamika i ruchliwość w wymianie idei, dyskursów; system tak konstruowany lub – powiedzieć by należało – permanentnie konstruowany pozostaje otwarty, nieszczelny i gotowy na inicjatywy o charakterze innowacyjnym⁵.

Wiele osób – zauważył S. Bortnowski – nie wytrzymuje pracy w tej konfliktowej instytucji, wpada we frustrację i nie może dojść do równowagi, gdyż nie umie znaleźć właściwych relacji z kierownictwem, rodzicami i przede wszystkim z uczniami⁶.

Czasem zapomina się, że prawdziwy autorytet nauczyciela nie pochodzi z nadania. Budowany jest własnym zachowaniem, stosunkiem do uczniów i innych osób, do obowiązków zawodowych, do życia. Warto pamiętać, że dzisiaj nauczycielowi zostały wyznaczone nowe zadania: zamiast uczyć faktów, uczyć ich interpretacji. Trudnością, z którą trzeba się zmierzyć współcześnie, jest pogodzenie podstawy programowej z oczekiwaniami uczniów, zmierzenie się z dominacją mowy i języka oraz – co za tym idzie – dominacją tekstu. Czytanie fragmentu coraz częściej zastępuje całość, pisanie – mówienie, pytania zamknięte, testowe – uczniowskie przeżycie, zrozumienie utworu⁷.

² I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2014, s. 20.

³ O zagrożeniach płynących z nieelastycznej postawy nauczyciela wobec interpretacji tekstu, zob. S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2010, s. 15–16.

⁴ Takiego antynauczyciela poznać można po zachowaniu: obwinia, oskarża ucznia (upokarza go na forum klasy, szkoły); obraża, nadaje etykiety, także ironizuje; odgraża się lub rzuca groźby; wydaje rozkazy; wygłasza kazania; odgrywa męczennika; porównuje z krytyką; wieszczy zły koniec.

⁵ M. Wróblewski, *Innowacja i refleksyjność. Między obszarami niezmiennymi w kształceniu polonistycznym a wyzwaniem kulturowo-cywilizacyjnymi współczesności*, „Polonistyka” 2012, nr 4.

⁶ S. Bortnowski, *Przewodnik...*, dz. cyt., s. 32.

⁷ O usytuowaniu celów języka polskiego między sprzecznymi biegunami, zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013, s. 77.

Nade wszystko trzeba jednak pamiętać, że adresatem dzieła literackiego jest zwykły czytelnik – do niego należy prawo interpretacji. Do lamusa odchodzą jedyne i właściwe odczytania utworów. Każdy tekst można potraktować jako pretekst do zabawy, jak projekt. W szkołach nadszedł czas na pogłębienie empatii wobec uczniów. Do najważniejszych kompetencji współczesnego polonisty zaliczam postawę akceptacji uczuć i pragnień dzieci, wprowadzenie ich w świat wartości moralnych oraz motywowanie do nauki.

2. Akceptacja uczuć i pragnień uczniów

Szacunek rozumiany jako godność jest cechą i prawem każdego człowieka, nie zależy od płci, wieku ani pozycji społecznej. Trzeba podkreślić, że poważanie nie należy się tylko nauczycielowi, ale także uczniowi oraz rodzicowi. Zamiast krytykować, wypytywać, udzielać rad, należy zaakceptować i potwierdzać uczucia oraz pragnienia⁸. Zwłaszcza dzieci tego potrzebują bez względu na wiek. Oprócz okazania zrozumienia ważne jest zaakceptowanie uczuć, nawet jeśli zachowanie jest nie do przyjęcia. Czasem warto wyjaśnić tę różnicę dziecku, istotne, by nie oceniać.

Szacunek to również ochrona uczuć drugiej osoby. Zdarza się, że nauczyciel ignoruje emocje dzieci – ograniczony przez przepisy, podstawę programową, program nauczania. Strofuje je na forum klasy, wygłasza ironiczne uwagi. Nie dotrzymuje słowa, nie powtarza, bo inne sprawy są ważniejsze i pilniejsze. Należy pamiętać, że jeśli nie będzie się brało pod uwagę uczuć uczniów, wpłynie się negatywnie na ich samopoczucie i samouznanie, co z kolei zaważy na zdrowym i pełnym rozwoju ich potencjału⁹.

Rezultatem okazywania szacunku jest wzrastająca chęć dzieci do współpracy. Wysoką mobilizację wykazują często uczniowie w szkole podstawowej, ale co zrobić z tymi, którym już się nie chce? Istnieje wiele metod na przekształcenie przymusu nauki w fascynującą grę zespołową. Autorki publikacji *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole* proponują siedem sposobów zachęcania dzieci do współpracy¹⁰: od opisanie problemu i udzielenia informacji przez zaproponowanie wyboru i jego aprobatę do wyrażenia tego na piśmie. Warto zauważyć, że – jak napisał Jere Brophy – „wiele czynności dydaktycznych, także opartych na posługiwaniu się przez uczniów wcześniej opanowaną wiedzą, można skonstruować tak, by zawierały elementy

⁸ Zob. A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, przeł. B. Horosiewicz, Poznań 2006, s. 35.

⁹ Cytowane już inicjatorce akcji „Cała Polska czyta dzieciom” wiele miejsca w swojej refleksji poświęciły właśnie samouznaniu, zob. I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem...*, dz. cyt., s. 53.

¹⁰ A. Faber, E. Mazlish, dz. cyt., s. 47–67.

kojarzone zwykle z grami i zabawami”¹¹. Gra często jest nazywana szkołą społecznego zachowania. Uczy kompromisu, nie toleruje egoizmu, wymaga poszanowania porządku, szacunku dla współzawodników, umiejętności integrowania się z grupą oraz swobody wyrażania swojego zdania. Szczególnie dydaktyczny jest jej wyraźnie określony rezultat (wygrana lub przegrana, sformułowanie wniosku, rozwiązanie problemu, wydobycie najważniejszych aspektów prezentowanego tematu).

Jeśli nauczyciel zacznie od tworzenia atmosfery solidarności, łatwiej będzie mu uczyć dzieci samodzielnego rozwiązywania problemów. Konflikty w klasie zbyt często kończą się przegraną którejś ze stron. Albo nauczyciel narzuca swoją wolę, uczniowie są zmuszeni do rezygnacji; albo obie strony konfliktu walczą tak zaciekle, że obie na tym tracą. Należy poszukać takich rozwiązań, aby obie strony były zadowolone i odniosły korzyść. Łatwiej zmobilizować dziecko, jeśli nauczymy się wspólnie rozwiązywać problemy¹².

Istotne jest poczucie, że każdy ma głos w rozwiązywaniu problemu. Trudną rolą nauczyciela jest przewidzenie konsekwencji wybranego rozwiązania oraz umiejętne pokierowanie „burzą”, by nie zaszkodzić. W takim przypadku należy wykazać się znajomością uczniów, ich charakterów, stosunków panujących między nimi. Aby ich lepiej poznać, dobrze zgłębić także kulturę, w której żyją na co dzień¹³. Podobną tezę sformułowała M. Kwiatkowska-Ratajczak:

W świetle diagnoz współczesności i tego, co dostrzegamy za oknem, nauczyciel polonista nie może poruszać się wyłącznie w sferze elitarnej sztuki słowa, ale – jeśli nie chce stracić kontaktu z uczniami i rzeczywistością – w proces edukacyjny musi wprowadzać wszystkie inne odmiany tekstów. Nie może ograniczać materiału do literatury, ale musi korzystać z całego zasobu wytworów kultury¹⁴.

Nie tyle chodzi o słuchanie popowych piosenek, ile o niedeprecjonowanie kultury bliskiej młodym. Jeśli pokaże się im jej znaczenie sytuacyjne i zrekonstruuje reprezentowane przez nią formy społecznej świadomości¹⁵, możliwy będzie refleksyjny kontakt ze sztuką. Warto pokazać, że współczesna kultura korzysta z dorobku poprzedników, bo – jak stwierdził Terencjusz w prologu do *Eunucha* – „Nullum est iam dictum, quod non sit dictum prius”. Celem szkoły jest bowiem rozwój jednostki, w związku z czym nie można tracić kontaktu z rzeczywistością pozaszkolną.

¹¹ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 136–137.

¹² Zob. A. Faber, E. Mazlish, dz. cyt., s. 122–123.

¹³ Taki postulat wysunął m.in. S. Bortnowski: pokazywać różne oblicza kultury, nauczyć ją oceniać, pokazywać podobieństwa motywów, uczyć odbioru, zob. S. Bortnowski, *Polonista zanurzony w kulturze*, w: tegoż, *Przewodnik...*, dz. cyt., s. 477–523.

¹⁴ M. Kwiatkowska-Ratajczak, dz. cyt., s. 22.

¹⁵ Tamże, s. 43.

Już trzydzieści lat temu A. Kłoskowska napisała:

Aktualny stan kultury nie polega na bezwzględnym wypieraniu kultury wyższej ze społecznego obiegu. W istocie elementy tej kultury nigdy nie miały równie szerokiego zasięgu, ale też nigdy nie były tak skutecznie przemieszane z elementami niższego poziomu. W rezultacie tego procesu kultura masowa pozbawiona jest jedności stylu i prezentowana w sposób przyczyniający się do zachwiania hierarchii wartości¹⁶.

3. Wprowadzenie w świat wrażliwości moralnej i uczuciowej

Kto łatwiej pokaże uczniom drzwi do świata emocji, jeśli nie polonista? „Sztuka literacka – przekonują współcześni filozofowie – wpływa na zdolność rozumowania moralnego. Jej edukacyjna wartość polega na tym, że angażuje czytelnika, pozwala ćwiczyć i rozwijać emocje moralne”¹⁷. Trzeba jednak zaznaczyć, że dzieci instynktownie wyczuwają wartości jedynie deklaratywne, zauważają brak spójności między tym, co dorośli im nakazują, a jak sami postępują.

Uczciwość zatem zobowiązuje obie strony. Jeśli pragniemy wspierać dziecko w procesie budowania przez nie własnego mocnego systemu wartości, nie możemy dopuścić do tego, że będzie go stosowało w strachu przed karą lub pod presją. Bycie uczciwym powinno wypływać z wewnętrznego przekonania i potrzeby, a także sprawiać radość i dumę¹⁸. Ważne jest, by nauczyć odróżniania prawdy od nieprawdy, wskazać na przyczyny kłamania (tożsame dla dzieci i dorosłych!), pokazać różne oblicza uczciwości (rzetelność, poszanowanie cudzej własności, mówienie prawdy).

Kolejną z wartości niezbędnych do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie jest odpowiedzialność. Tę cechę identyfikować można z wieloma innymi: to dotrzymywanie słowa, punktualność, rzetelność, umiejętność przewidywania i przyjmowania konsekwencji, wyznaczenie stałych, jasnych reguł postępowania, to także umiejętność radzenia sobie z uczuciami. Należy mieć na uwadze, że dzieci uczą się od dorosłych, świadomie lub też nie. Doznawanie przemocy przyzwyczajają je do takiego traktowania innych, zwłaszcza słabszych, do rozładowywania frustracji¹⁹. Brak pozytywnej uwagi prowadzi do eskalacji negatywnych zachowań i w rezultacie do nadmiernych wybuchów złości. Warto pokazać, że gniew może być emocją konstruktywną, że można dojrzałe ją wyrażać przez uzmysłowienie sobie prawdziwej przy-

¹⁶ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1983, s. 358.

¹⁷ M. Kwiatkowska-Ratajczak, dz. cyt., s. 87.

¹⁸ Zob. I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem...*, dz. cyt., s. 79–80.

¹⁹ Tamże, s. 130.

czynny naszej złości, ocenę konsekwencji, bez wyładowywania na przypadkowych osobach czy rzeczach.

Tegoroczny egzamin gimnazjalny uzmysłowił nauczycielom, że uczniowie rozumieją sławę jako rozgłos, bycie znanym i rozpoznawanym²⁰. Podobny problem dotyczy pojmowania odwagi. Dla wielu młodych ludzi jest równoznaczna z brawurą; pomniejszają znaczenie siły psychiki i charakteru, nie zauważają różnicy między tchórzostwem a brakiem odwagi. Deprecjonowaną wartością wydaje się także sprawiedliwość, której podstawą jest jedno prawo dla wszystkich.

Z punktu widzenia szkoły samodyscyplina byłaby pewnie cechą bardzo docenianą. Wspomniałam już o konieczności przewidywania i przyjmowania konsekwencji, ponadto chodzi o rozwijanie własnego potencjału (intelektu, wyobraźni, sprawności ciała, uzdolnień, wartości duchowych). Warunkiem *sine qua non* nauczania tego są proste i jasne reguły w wychowaniu oraz konsekwentne przestrzeganie ograniczeń, które ponadto dają dziecku poczucie ładu i bezpieczeństwa, świadczą o miłości rodziców²¹. Im większe poczucie własnej wartości, tym większa pewność siebie i możliwość nawiązywania dobrych i ciepłych kontaktów z ludźmi, czemu nie przeszkadza ani wygląd, ani stan majątkowy.

To tylko kilka wartości, za których ugruntowanie się u dziecka może odpowiadać nauczyciel. Z pewnością najlepszą metodą jest czytanie. Nie jest łatwo wprowadzić ucznia w świat wrażliwości moralnej i uczuciowej na czterech godzinach w tygodniu, przy nawale materiału i dużej liczebności w klasach. Dlatego warto poświęcić ten czas na lekturę, bo:

Czytanie rozwija język, pamięć i wyobraźnię, uczy myślenia i koncentracji, przynosi ogromną wiedzę, rozbudza zainteresowania. Czytanie buduje więź pomiędzy rodzicem [lub nauczycielem – przyp. A.A.] i dzieckiem, wspiera rozwój psychiczny dziecka, wzmacnia jego samouznanie. Czytanie wreszcie jest znakomitym sposobem na budowanie mocnego systemu wartości dziecka i kształtuje jego wrażliwość moralną²².

Dla polonisty to świetny sposób na wzbogacenie zasobu słów dziecka i doskonalenie znajomości struktur językowych. Warto pamiętać, że „nauczyciel nie jest w stanie nadrobić zaległości językowych wyniesionych przez dziecko z domu”²³. Najważniejsze są pierwsze lata życia, kiedy tworzy się

²⁰ Tematem rozszerzonej odpowiedzi było napisanie opowiadania o podróży, w trakcie której bohater stał się sławny. Choć zdarzyły się prace wybitne, wiele traktowało o osobach, które np. dzięki filmikom na YouTube zyskały rozgłos i pieniądze lub grające na ulicy usłyszał łowca talentów.

²¹ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem...*, dz. cyt., s. 116.

²² I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 15. O zaletach codziennego czytania dziecku, zob. tamże, s. 45–46 oraz rozdz. 12.

²³ Tamże, s. 56.

najwięcej połączeń neuronowych. Z drugiej strony czytanie poprawia dziecięcą koncentrację, rozproszoną przez nieustanne bombardowanie szybko zmieniającymi się obrazami i dźwiękami. Wpływa ponadto na wyobraźnię oraz związane z nią myślenie perspektywiczne.

Badania Biblioteki Narodowej na temat czytania książek przez dorosłych i przez dzieci nie napawają optymizmem. W 2014 roku przeczytanie co najmniej jednej książki w ciągu roku zadeklarowało 41,7% respondentów. W 16% gospodarstw domowych nie ma żadnych książek, w 15% są tylko podręczniki szkolne i książki kupione na potrzeby dzieci. Natomiast współcześni rodzice są w większym stopniu świadomi roli, jaką w rozwoju dziecka odgrywa czytanie mu na głos książek. Z raportu wynika, że „bez domowej socjalizacji czytelniczej w dzieciństwie oraz, później, mobilizującego do czytania wpływu rodziny, kręgów przyjacielskich i zawodowych, szkoła nie jest w stanie samodzielnie wykształcić trwałych nawyków czytelniczych”²⁴. Czytanie coraz częściej wydaje się anachronizmem.

4. Motywacja i motywowanie

Konieczna jest stała refleksja nad relacjami między dwoma istotnymi w edukacji obszarami uczniowskiego rozwoju – sferą poznawczą a motywacyjną. Zachęcanie uczniów do nauki nie jest trudne, lecz wymaga innego, niż tradycyjne, podejścia. Niewątpliwie język polski jest przedmiotem niezwykle istotnym dla kształcenia i wychowania dziecka. Im lepsze opanowanie mowy, im wyższa świadomość językowa, tym łatwiejsza staje się nauka, przyswajanie wiedzy, rozwijanie inteligencji. Warto zatem zastanowić się, co można zrobić, by uczniowie bawili się na lekcjach. Efektowne, ale łatwe techniki przyciągają uwagę. Tematy powinny być interesujące, a zadania i ćwiczenia urozmaicone. Bolączką współczesnych szkół jest trudność w dostępie do ciekawych materiałów, jednak ich przydatność jest niewątpliwa. Zamiast wykładu i pokazu – warsztaty. Przed wszystkim należy angażować zmysły i zaskakiwać uczniów²⁵. G. Wiśniewska radzi ponadto, by łamać stereotypy, sporządzić z dziećmi kontrakt, zaintrygować je oraz stworzyć atmosferę tolerancji i akceptacji²⁶.

Aby lekcja języka polskiego była efektywna, uczeń powinien mieć świadomość żywotności języka. Mowa ojczysta żyje, zmienia się, dostosowuje

²⁴ I. Koryś, D. Michalak, R. Chymkowski, *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014*, Warszawa 2014, s. 11.

²⁵ Zob. A. Badowska, O. Mazurek, E. Olinkiewicz, R. Otolinińska, *Inspiracje, pomysły. Książka pomocnicza dla twórczego nauczyciela*, Wrocław 2000, s. 12–13.

²⁶ Zob. G. Wiśniewska, *Uczyć polskiego, bawiąc i wychowując. Propozycja metodyczna dla szkoły podstawowej i gimnazjum*, Kielce 1999, s. 13–21.

do czasów współczesnych. S. Falkowski stwierdził, że „język to tworzywo nieustannej gry komunikacyjnej, budulec literatury i model kultury”²⁷. Uczeń, który ma poczucie przydatności wiedzy, jest zmotywowany i łatwiej przyswaja nowe wiadomości. W tym pomóc mu mają gry dydaktyczne, stosowane w każdej dziedzinie nauczania języka polskiego. W nawale nowych instrumentów nie można zapominać o dokonaniach przeszłości:

Innowacyjne, nowoczesne kształcenie i wychowanie nie sprowadza się bowiem wyłącznie do korzystania z Internetu i platform e-learningowych, używania komputerów i tablic interaktywnych czy wprowadzania na lekcje tekstów hip-hopowych bądź najnowszej sztuki, literatury ostatnich lat. Paradoksalnie, w cyfrowym i popkulturowym świecie przydatna może okazać się także nauka czytania starych książek. To one pomagają młodym ludziom i w procesie samoidentyfikacji, i zrozumienia ich indywidualnego miejsca w kulturze²⁸.

Ciekawe możliwości daje pedagogika zabawy, która – według G. Wiśniewskiej – jest „ciągłym poszukiwaniem twórczych rozwiązań, wspomagających i ułatwiających proces uczenia”²⁹. Jednym z jej postulatów jest budowanie sprzyjającej atmosfery w klasie, przede wszystkim wobec konieczności sprawdzenia wiedzy i umiejętności uczniów. Z pewnością zbyt często można zauważyć brak kwalifikacji do oceniania, zwłaszcza uczniów z dysfunkcjami. Warto pamiętać, że dziecko wciąż krytykowane przestaje się starać, skoro dorosły udowadnia mu, że i tak nigdy niczego nie zrobi dobrze.

Małe dzieci mają nieograniczoną wiarę w swoje możliwości. Dopiero my, dorośli, ją niszczymy, stawiając przed nimi zbyt duże wymagania, krytykując je, wprowadzając dużo niepotrzebnych zakazów i negatywnych porównań³⁰.

W zależności od tego, czego potrzebuje dziecko, nauczyciel musi dopasować swój styl kierowania: od instrującego do wspierającego. Na początku pracy z uczniem należy wyznaczyć cele i zadania, zaplanować i zorganizować pracę, wyznaczyć role (z określeniem zakresów kompetencji i władzy), wreszcie nauczyć, jak wykonać dane zadanie. Następnie nauczyciel powinien monitorować działania uczniów, oceniać, podawszy wcześniej metody obserwacji i wyznaczony priorytety, systematycznie informować o postępach. W miarę zaawansowania prac nauczyciel ograniczy się do działań wspierających: aktywnego słuchania, wyrażania uznania i dowartościowywania oraz

²⁷ S. Falkowski, *Między „słupkami z gramatyką” a językową przygodą (Egzemplifikacja zjawisk językowych na lekcjach języka polskiego)*, „Polonistyka” 1992, nr 3, s. 154.

²⁸ M. Kwiatkowska-Ratajczak, dz. cyt., s. 85.

²⁹ G. Wiśniewska, dz. cyt., s. 9.

³⁰ I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem...*, dz. cyt., s. 163.

stwarzania warunków do otwartego dialogu i wymiany pomysłów. Dzięki budowaniu relacji i zaufania poprzez dzielenie się własnymi doświadczeniami i przeżyciami ułatwi samodzielne rozwiązywanie problemów, włączając uczniów do procesu podejmowania decyzji.

5. Model idealnego nauczyciela i pracownika

Pytanie o model idealnego nauczyciela postawiłam nieco przewrotnie. Lista cech zależałaby od doświadczeń osób pytanych: od ich statusu (rodzic, uczeń, nauczyciel, dyrektor), wieku, poziomu szkoły itp. Pełnej listy nikt nie sprostaby. Na zagrożenie płynące z dążenia do doskonałości i tworzenia modeli idealnych wielokrotnie wskazywał S. Bortnowski³¹. W *Przewodniku* wyróżnił cztery typy polonistów: rzemieślnika, erudytę, artystę i moralistę. B. Kozusznik natomiast wskazała takie typy, jak: przyjaciel (styl empatyczny), entuzjasta (styl emocjonalny), myśliciel (styl analityczny) i szef (styl dyrektywny)³². Bez względu na to, do której z tych grup możemy siebie zaliczyć, żadna nie jest idealna. Styl każdej z nich należy dopasować do konkretnego ucznia, konkretnej klasy, gdyż

jeżeli nawet najwznioślejsze nauki przekazujemy dziecku w sposób nieprzyjazny, traktujemy je bez szacunku, krytykujemy, upokarzamy – wywołujemy w nim bunt i złość. Dziecko nie tylko nie jest wówczas w stanie się uczyć, ale odrzuci te nauki³³.

Najcenniejszym efektem, który może osiągnąć nauczyciel, mądrze wpierając rozwój dziecka, jest jego postawa życiowa cechująca się wiarą w siebie i optymizmem, otwartością i zyczliwością, chęcią poznawania świata i entuzjazmem.

Bibliografia

- Badowska A., Mazurek O., Olinkiewicz E., Otolińska R., *Inspiracje, pomysły. Książka pomocnicza dla twórczego nauczyciela*, Wrocław 2000.
- Bortnowski S., *Jakim ma być dobry polonista?*, „Polonistyka” 1995, nr 2.
- Bortnowski S., *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2010.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002.
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, przeł. B. Horosiewicz, Poznań 2006.

³¹ Zob. S. Bortnowski, *Jakim ma być dobry polonista?*, „Polonistyka” 1995, nr 2.

³² B. Kozusznik, *Kierowanie zespołem pracowniczym*, Warszawa 2005.

³³ R. Campbell w rozmowie z I. Koźmińską, I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 310.

- Falkowski S., *Między „słupkami z gramatyką” a językową przygodą (Egzemplifikacja zjawisk językowych na lekcjach języka polskiego)*, „Polonistyka” 1992, nr 3.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 1983.
- Koryś I., Michalak D., Chymkowski R., *Stan czytelnictwa w Polsce w 2014*, Warszawa 2014.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Poznań 2014.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2014.
- Kożusznik B., *Kierowanie zespołem pracowniczym*, Warszawa 2005.
- Kwiatkowska-Ratajczak M., *Po stronie praktyki. Szkice polonistyczne z dydaktyki szkolnej i akademickiej*, Poznań 2013.
- Wiśniewska G., *Uczyć polskiego, bawiąc i wychowując. Propozycja metodyczna dla szkoły podstawowej i gimnazjum*, Kielce 1999.
- Wróblewski M., *Innowacja i refleksyjność. Między obszarami niezmiennymi w kształceniu polonistycznym a wyzwaniem kulturowo-cywilizacyjnymi współczesności*, „Polonistyka” 2012, nr 4.

Polish Teacher in Front of the Blackboard. Competences Required in Teacher’s Profession

Summary

Due to changing situation of present students it is needed to redesign teachers’ duties. Author of this article has classified attitude of acceptance of children’s feelings and desires, introducing them to the world of moral values and motivation for learning as key competences of present Polish teacher. Mutual respect facilitates communication in a class and contributes to build positive work’s atmosphere. Important matter is also related with participation in contemporary culture which is close to teenagers. Literature allows to introduce to students essential values: honesty, responsibility, courage, self-discipline. It is worth to reflect on the role of reading in the process of progress and education of students. Definitely influence on teaching has personality of the teacher: how to motivate yourself and children, how to assess competently, how to speak to force students to learn and, above of all, how to listen. The article is ended by attempt to present the model of an ideal teacher.

Mikronauczanie w kształceniu akademickim nauczycieli języka polskiego

Historia mikronauczania (*microteaching*)¹, techniki stosowanej w celu usprawnienia procesu dydaktycznego, sięga lat 60. XX wieku. Wtedy to profesor Dwight W. Allen², wraz ze swoimi współpracownikami skupionymi wokół Stanford Teacher Education Program³, opracował innowacyjny model kształcenia uniwersyteckiego, w którego centrum znalazło się przekonanie o potencjale dydaktycznym wzajemnej konstruktywnej krytyki podejmowanej w celu podnoszenia kompetencji edukacyjnych przyszłych nauczycieli. Model stanfordzki zakładał obserwację dwóch dziesięciminutowych mikrolekcji przygotowywanych i prowadzonych przez studentów w ramach zajęć akademickich. W czasie, gdy przyjmujący rolę nauczyciela student prowadził zaprojektowane przez siebie mikro zajęcia, pozostali słuchacze odgrywali rolę uczniów. Mikronauczanie w tej formie realizowano w ramach ścisłego schematu zakładającego: rejestrowany przy użyciu kamery proces dydaktyczny (mikrolekcja), następnie szczegółową i wielostronną recenzję nagrania (konstruktywna krytyka), w efekcie której student powracał do procesu dydaktycznego uwzględniającego omówione zmiany (mikrolekcja). Z czasem zespół badaczy ze Stanford Graduate School of Education, kierowany przez profesora D.W. Allena, opracował i wprowadził równoległe uproszczoną wersję metody, zastępując niedoskonałą technikę rejestracji i słabą jakość nagrań VHS kwestionariuszem oceny. W tym modelu dziesięciminutowe prezentacje oceniano pod względem ich realizacji w systemie 2 + 2, co oznaczało konieczność wskazania przez słuchaczy dwóch mocnych stron oglą-

¹ J.C. Fortune, J.M. Cooper, D.W. Allen, *The Stanford Summer Micro-Teaching Clinic*, „Journal of Teacher Education” 1967, December, vol. 18, no. 4, s. 389–393.

² Ur. w 1931 roku, od 1959 roku pracował jako profesor Stanford Graduate School of Education. W latach 1968–1975 był dziekanem w Kolegium Edukacji Uniwersytetu Massachusetts. Autor wielu publikacji na temat reformy systemu edukacji i kształcenia nauczycieli.

³ D.W. Allen, *Micro-Teaching: A Description*, Stanford University 1967.

danej mikrolekcji i dwóch proponowanych zmian. W nowym modelu silnie zaakcentowano potrzebę konstruktywnej krytyki, jednak poprzez rezygnację z rejestracji student prowadzący omawianą lekcję musiał zawierzyć ocenom i sugestiom kolegów, ponadto nie można było wracać do poszczególnych fragmentów lekcji, a omówienie miało charakter jednorazowy i musiało nastąpić bezpośrednio po prezentacji. Metoda ta w obu przedstawionych wariantach, a także licznych lokalnych modyfikacjach, zyskała uznanie i trwale wpisała się w programy kształcenia nauczycieli w wielu krajach.

W tradycji polskiej dydaktyki mikronauczanie najczęściej stosowane jest przez lektorów jako metoda szkolenia nauczycieli języków obcych. W dydaktyce języka polskiego mikronauczanie zostało uwzględnione w klasyfikacji Wincentego Okonia, gdzie określane jest jako

metoda twórczego uczenia się złożonych czynności praktycznych, polegająca na grupowej obserwacji fragmentu lekcji szkolnej, a następnie na jej analizie i ocenie w celu zaprojektowania modyfikacji działań dydaktycznych w taki sposób, aby były one bardziej efektywne⁴.

Przy czym, podobnie jak w modelu stanfordzkim, badacz wskazywał na możliwość realizacji metody w niewielkich grupach uczestników, a następnie na konfrontację ich stanowisk.

Współczesne realia kształcenia uniwersyteckiego, akcentujące potrzebę refleksji nad zawodowymi kompetencjami absolwentów i ich miejscem na rynku pracy, a także rozwój nowych mediów, stwarzają dogodne warunki do dyskusji nad mikronauczaniem. Ta powszechnie stosowana w licznych ośrodkach naukowych na całym świecie metoda pozostaje nadal stosunkowo niepopularna w metodyce języka polskiego, pomimo wpisywania się w istotne trendy *technology in education* i *technology of education*⁵. Miejscem, w którym mikronauczanie może zaistnieć, przynosząc wymierne korzyści, są realizowane na specjalności nauczycielskiej programy nauczania metodyki.

Studenci uczestniczący w tych zajęciach, przyszli nauczyciele, dysponują już pewną częścią wiedzy proceduralnej⁶. Każdy z nich ma za sobą przynajmniej 12-letnie doświadczenie uczniowskie, w czasie którego kształtowały się jego sympatie i antypatie dydaktyczne, przyjmowane były świadomie lub bezrefleksyjnie modele kształcenia.

Ponadto specjalność nauczycielska, podobnie jak krytycznoliteracka czy logopedyczna, związana jest na równi z humanistycznym, uniwersyteckim,

⁴ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 265–266.

⁵ Zob. J. Morbitzner, *Pracownia Technologii Nauczania – czym się zajmujemy*, „Konspekt” 2000, lipiec, nr 3, [online] <www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/ptn.html> [15.05.2016].

⁶ Odwołuję się w tym miejscu do podziału na wiedzę deklaratywną i proceduralną, zob. R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 2002, wyd. III zmienione, s. 263–264 i 490–492.

ale i zawodowym modelem kształcenia studentów, przez co akcentuje relację między teorią a praktyką.

W Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu od 2010 roku podejmowane są próby wprowadzania metody mikronauczania w ramach zajęć i warsztatów z metodyki na studiach licencjackich. W efekcie tych działań w 2013 roku powstał *Katalog nagrań lekcji języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum*⁷ zawierający 20 nagranych lekcji wraz ze skryptami ułatwiającymi korzystanie ze zbioru⁸. W toku prowadzonych badań udało się również przekształcić stanfordzki model metody i w efekcie wypracować autorski wariant mikronauczania.

W wersji zmodernizowanej i dostosowanej do tradycji polskiej dydaktyki⁹, akcentującej m.in. potrzebę hospitacji pełnych jednostek lekcyjnych, mikronauczanie stało się istotnym elementem zajęć z metodyki. Gromadzone i opisywane nagrania lekcji języka polskiego na drugim i trzecim etapie edukacji, które stały się bazą *Katalogu*, uwzględniają takie elementy, jak: kształcenie językowe, literackie i literacko-kulturowe, zastosowanie aktywizujących metod nauczania, pracę w klasie integracyjnej, pracę w klasie masowej i w pracy z uczniem szczególnie zdolnym. Zawierają przykłady odwołujące się zarówno do edukacji w szkole publicznej, jak i prywatnej.

Pojedyncza lekcja jest rejestrowana w sposób statyczny, przypominający poetykę dokumentu. Oznacza to, że kamera na statywie stoi centralnie, w tylnej części klasy na osi tablicy, a raz ustawiony kadr – obejmujący całą salę – pozostaje niezmienny przez całe 45 minut. Dzięki temu interpretacja nagrania nie jest odgórnie projektowana, jak miałoby to miejsce w przypadku zmieniania kadru i naprowadzania przyszłego widza na elementy uznane za istotne. Oko kamery zastępuje oko bezstronnego obserwatora i z jego perspektywy rejestruje przebieg zajęć. Nagranie rozpoczyna się z chwilą wejścia uczniów do klasy i obejmuje wszystkie czynności przygotowawcze do lekcji. Rejestracja kończy się w momencie, w którym nauczyciel żegna się z klasą, a uczniowie opuszczają salę. Warunki realizacji projektu dotyczą uzyskania zgody dyrektorów szkół, nauczycieli i rodziców. Rodzice uczniów biorących udział w projekcie są proszeni o wydanie *Zgody na zarejestrowanie i przetwarzanie wizerunku* ich dzieci oraz zapoznają się z jej uzasadnieniem. Zarejestrowana, a następnie odtworzona na zajęciach z metodyki lekcja, daje studentom możliwość wielokrotnego kontaktu z tą samą sytuacją dydaktyczną. Przede wszystkim jednak ma ważne konsekwencje z punktu widzenia kształcenia akademickiego. Służy rozwijaniu kreatywności studentów i tworzeniu

⁷ *Katalog nagrań lekcji języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum*. Opracowanie materiałów dydaktycznych dla Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego UAM.

⁸ Nadzór merytoryczny nad projektem sprawuje prof. UAM dr hab. Beata Gromadzka.

⁹ Uwzględniającej miejsce mikronauczania w klasyfikacji Wincentego Okonia.

najefektywniejszych rozwiązań dydaktycznych. Zapis wideo daje szansę podziału lekcji na sekwencje i na wielokrotny powrót do tego samego elementu lekcji, co umożliwia prowadzącemu zajęcia zwrócenie uwagi na wielopoziomą strukturę zdarzeń lekcyjnych. Dzięki temu studenci mogą wnikliwie obserwować relacje nauczyciel-uczeń, uczeń-uczeń, zachowania werbalne i niewerbalne uczestników komunikacji, wykorzystywane przez nauczyciela techniki i metody oraz oceniać ich skuteczność w poszczególnych epizodach lekcyjnych. Pogłębiona analiza umożliwia skuteczniejsze rozpoznanie struktury lekcji i wyodrębnienie jej poszczególnych faz, co w efekcie przyczynia się do lepszego przygotowania zawodowego studentów. Skutki stosowanej metody można dostrzec również poprzez porównanie formy notatek studenckich wykonywanych w czasie typowej hospitacji i w czasie lekcji nagrywanej. W pierwszym przypadku mogą to być albo konspekty odtwórcze, uwzględniające cele, metody i formy pracy, a także przebieg zajęć, albo mniej lub bardziej szczegółowe komentarze metodyczne. Tak sytuacja przedstawia się w teorii, bo w praktyce przyszli poloniści często nadmiernie ufają własnej pamięci i notują niewiele, spodziewając się pobieżnego, bo przecież „wspomnieniowego” omówienia lekcji, następującego zwykle po tygodniu od jej oglądania. Dydaktycznie jest to sytuacja pozbawiona sensu, w której w procesie edukacyjnym praktyka istnieje niby przed teorią, jednak jej potencjał zostaje wykorzystany jedynie w niewielkim stopniu. W istocie zaś oglądana ze studentami lekcja może stać się przedmiotem ożywionej i wielowątkowej dyskusji, w której studenci nie tylko będą uczyli się poprzez uczestniczenie w konkretnej sytuacji lekcyjnej, ale – omawiając ją – zweryfikują też swoją dotychczasową wiedzę teoretyczną.

W tym wariantcie mikronauczania elementem warunkującym realizację metody jest materiał badawczy – w postaci nagranej lekcji prowadzonej przez nauczyciela w jego klasie i autentycznych realiach szkolnych. Mikronauczanie wspomaga tu silnie obecną w tradycji polskiej dydaktyki praktykę hospitowania ze studentami lekcji prowadzonych przez doświadczonych nauczycieli. Analiza nagrania na zajęciach akademickich umożliwia omawianie lekcji jako całości metodycznej, merytorycznej i wychowawczej, ale również pozwala pochylić się nad fragmentem. Przede wszystkim jednak, i stanowi to kolejny element ważki z perspektywy tego przedsięwzięcia, w przypadku analizy nagrania – a zatem wiarygodnego, rzeczywistego obrazu konkretnej lekcji – ważne jest to, co się zdarzyło, a nie tylko to, co zostało zapamiętane. Jednocześnie równie istotne jest, dlaczego było właśnie tak i w jaki sposób zmiana poszczególnych elementów pozwoliłaby uzyskać efekt inny niż zarejestrowany. W ten sposób nagrania służą doskonaleniu umiejętności studentów w zakresie analizy, a także refleksji nad przebiegiem procesu dydaktycznego i w tym sensie są uzupełnieniem lekcji warsztatowych odbywanych przez studentów w szkołach.

Drugi spośród stosowanych wariantów mikronauczania polega na porównywaniu fragmentów nagranych lekcji i umożliwia wielokrotne, twórcze korzystanie ze zgromadzonego w *Katalogu* materiału. Na przykład nagranie wykonane w listopadzie 2011 roku w klasie trzeciej gimnazjum¹⁰ stanowi obraz lekcji poświęconej metaforom świata i życia. Jednym z elementów tej lekcji jest burza mózgow. Nagranie pozwala zatem nie tylko zanalizować pod względem metodycznym i wychowawczym sposób wprowadzenia i przebieg tej metody, ale także omówić lekcję jako całość i zastanowić się nad zasadnością wprowadzenia burzy mózgow w tym, a nie innym jej momencie. Daje również możliwość porównania nagrania tej konkretnej metody z inną realizacją burzy mózgow w innej klasie, czy wreszcie pozwala prześledzić metodę burzy mózgow na różnych poziomach edukacyjnych.

Dzięki komparatystycznym możliwościom pracy z *Katalogiem* i wpisaniem mikronauczania w proces hospitacji lekcji języka polskiego możliwe stało się badanie nie tylko skutków wprowadzanej metody, ale również metarefleksji nad samą metodą mikronauczania i warunkami jej realizacji w różnych grupach odbiorców. W tym celu opracowano trzy grupy ankiet: dla uczniów, studentów i nauczycieli. Wyniki badań opracowywane są wraz z zakończeniem każdego kolejnego roku akademickiego i zawierają potencjał dydaktyczny interesujący dla każdej ze stron.

Na kolejnej po nagrywanej lekcji języka polskiego uczniowie proszeni są o wypełnienie anonimowej ankiety. W celu identyfikacji zaznaczają jedynie klasę i rodzaj szkoły. Następnie odpowiadają na cztery polecenia:

1. Zaznacz, w jakiej części sali ustawiona była kamera.

Z przodu.	
Z tyłu.	
Z prawej strony pod ścianą.	
Z lewej strony pod oknem.	
Nie wiem.	

2. Jak myślisz, kto będzie oglądał ten film? Zaznacz właściwą odpowiedź.

Nauczyciel języka polskiego.	
Wychowawca.	
Dyrektor.	
Rodzic.	
Studenci.	
Ja sam chciałbym go obejrzeć.	

¹⁰ W listopadzie 2011 roku rejestrowaną lekcję języka polskiego w klasie III gimnazjum prowadziła mgr Hanna Kozłowska (Gimnazjum nr 2 w Zespole Szkół z Oddziałami Integracyjnymi nr 3 im. Powstańców Wielkopolskich w Poznaniu).

3. Oceń w skali od 0 do 5 swoje zachowanie w czasie nagrania.

Starałem/am się zgłaszać częściej niż zazwyczaj.	
Nie pamiętałem/am o kamerze.	
Wstydziłem/am się, że źle odpowiem.	
Kamera mi przeszkadzała.	
Starałem/am się zachowywać lepiej niż zwykle.	
Była to dla mnie okazja do zabawy.	

4. Jak sądzisz, dlaczego nagrywa się takie filmy? Odpowiedz w kilku zdaniach¹¹.

.....

Na podstawie przeanalizowanych do tej pory ankiet z czterech klas szkoły podstawowej i sześciu klas gimnazjalnych należy stwierdzić, że pomimo obecności na każdej lekcji około 10 studentów z opiekunem, jedynie nieliczni uczniowie obu poziomów edukacyjnych nie potrafią określić usytuowania kamery w sali lekcyjnej. Uczniowie szkoły podstawowej, tu przede wszystkim klas czwartych, podejrzewali przeważnie, że zarówno nauczyciel, wychowawca, dyrektor, jak i rodzic będą oglądali ten film. Uczniowie rzadziej wskazywali studenta jako odbiorcę zarejestrowanego materiału, dostrzegając jego obecność na lekcji. Zwykle również sami wyrażali chęć obejrzenia nagrania. Warto zauważyć, że korzyści płynące dla zespołu klasowego z takiej projekcji, na przykład na lekcji wychowawczej, mogłyby być znaczące. Uczniowie gimnazjum natomiast najczęściej pamiętali zapewne sposób, w jaki nauczyciel informował ich o nagrywanej lekcji i jako jej odbiorcę wskazywali niemal bez wyjątków – studenta. Tu zdania na temat ewentualnej projekcji filmu w szkole były podzielone, od kategorycznej odmowy po zapis z trzema wykrzyknikami na „tak”. Równy pluralizm towarzyszył odpowiedziom na trzecie pytanie. Zarówno gimnazjaliści, jak i uczniowie szkoły podstawowej zaznaczali najczęściej kilka odpowiedzi, co świadczyć może o zmiennych odczuciach w poszczególnych momentach lekcji. Najciekawsze odpowiedzi pojawiły się, czego można się było spodziewać, na pytanie ostatnie – otwarte: uczniowie puszczali wodze fantazji¹², nawet wtedy, gdy poprzednie odpowiedzi świadczyły o tym, że znają rzeczywiste przeznaczenie filmu.

Badając recepcję mikronauczania wśród nauczycieli, zwrócono uwagę na pierwszą reakcję w momencie, kiedy byli zapraszani do udziału w projekcie oraz kiedy poproszono ich o wypełnienie ankiety ewaluacyjnej. Do tej pory w badaniu wzięło udział sześciu nauczycieli. Jednocześnie należy zaznaczyć, że są to nauczyciele dyplomowani, od lat współpracujący z Zakładem Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nauczyciele ci akcento-

¹¹ W autentycznej ankiecie, w każdym przypadku przy pytaniu otwartym, miejsce na odpowiedź zajmuje około pół strony.

¹² Odpowiedzi te stanowią wartościowy materiał dydaktyczny.

wali silniejszy niż zazwyczaj element stresu związany z prowadzeniem rejestrowanej lekcji. Nauczyciele, wypełniając ankietę anonimowo, poproszeni zostali o podanie stażu pracy i rodzaju szkoły, a następnie o odpowiedź na sześć pytań i poleceń:

1. Proszę krótko scharakteryzować zespół klasowy, który uczestniczył w projekcie.
.....

2. Czy miał/a Pan/Pani dostęp do kopii filmu nagranych z Państwa udziałem?
TAK NIE*

3. Proszę ocenić w skali od 0 do 5.

Jakość nagrania.	
Ustawienie kadru.	
Czytelność sytuacji lekcyjnej.	

4. Które z możliwości wykorzystania nagrania są dla Pana/Pani szczególnie istotne? Proszę ocenić w skali od 0 do 5.

Czynniki wychowawcze wynikające z możliwości pokazania filmu klasie, która brała udział w nagraniu.	
Samodoskonalenie warsztatu nauczyciela.	
Promocja szkoły.	
Edukacja studentów specjalności nauczycielskiej na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM.	
Udokumentowanie własnych kompetencji zawodowych.	

5. Jaki status miał dla Pana/Pani udział w nagraniu? Proszę ocenić w skali od 0 do 5.

Był wyróżnieniem.	
Wymagał staranniejszego przygotowania do lekcji niż zazwyczaj.	
Było to doświadczenie obciążające psychicznie.	
Jego status określam jako neutralny.	
Było to doświadczenie negatywne.	
Inny.....	

6. Proszę krótko scharakteryzować reakcję klasy na nagrywaną lekcję.

W momencie gdy klasa dowiedziała się, że weźmie udział w nagrywanej lekcji.
.....

W czasie lekcji.
.....

Po nagranej lekcji.
.....

* Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź.

Nauczyciele obszernie i krytycznie charakteryzowali zespoły klasowe, dobrze oceniali elementy związane z jakością nagrania, wszystkim też zapewnił dostęp do kopii nagranych filmów. Jedynie jeden nauczyciel entuzjastycznie zareagował na możliwość obejrzenia filmu wspólnie z klasą, pozostali zachowali dystans w tej kwestii. Istotne dla nauczycieli było samodoskonalenie oraz deklarowana pomoc w kształceniu studentów. Nauczyciele szczegółowo opisywali reakcje klasy, które zgodnie z przypuszczeniami w sposób istotny zmieniły się w momencie, gdy klasa dowiadywała się, że weźmie udział w nagraniu (w czasie lekcji oraz bezpośrednio po jej zakończeniu).

Ostatnią badaną grupą są studenci, którzy nie tylko uczą się, korzystając z nagrań lekcji, ale sami biorą udział w badaniu, wypełniając ankiety. Wcielają się też w rolę naukowców, analizując wyniki całego projektu. W ten sposób przekazujemy studentom wiedzę i umiejętności niezbędne przy prowadzeniu projektów badawczych, co stanowi kolejny zysk poznawczy związany z tą metodą.

Łącznie do tej pory w projekcie wzięło udział 56 studentów specjalności nauczycielskiej II i III roku studiów licencjackich na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Przyszli nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie roku i rodzaju studiów, a następnie zaznaczali swoją obecność osobno na rejestrowanej lekcji i osobno na jej omówieniu oraz odpowiadali na pytania i polecenia:

1. Proszę ocenić w skali od 0 do 5.

Jakość nagrania.	
Ustawienie kadru.	
Czytelność sytuacji lekcyjnej.	

2. Jaki wpływ na sytuację lekcyjną miała Pana/Pani zdaniem jej rejestracja kamerą wideo? Proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź.

	UCZNIOWIE	NAUCZYCIEL
Mobilizujący.		
Neutralny.		
Negatywny.		
Deprymujący.		

3. Czy chciałby Pan/ Pani poprowadzić lekcję ćwiczeniową, która zostanie zarejestrowana kamerą wideo?

TAK NIE*

Proszę krótko uzasadnić swoją odpowiedź.

4. Jak ocenia Pan/Pani pod względem dydaktycznym zasadność analizowania nagrań hospitowanych lekcji na zajęciach akademickich?

* Proszę zaznaczyć wybraną odpowiedź.

Pod względem wartości badawczej najistotniejsze są oczywiście te ankiety, na których student zaznaczył jednocześnie obecność na hospitowanej lekcji, jak i na jej omówieniu. Przy uwzględnieniu tego kryterium otrzymujemy 45 ważnych ankiet. W przypadku dwóch pierwszych pytań studenci są zgodni: przeważnie wysoko oceniają jakość nagrania i wskazują mobilizujący wpływ rejestracji zarówno na uczniów, jak i na nauczyciela. Znaczące różnice w odpowiedziach pojawiają się w przypadku pytań otwartych. Studenci pytani o to, czy chcieliby poprowadzić nagrywaną lekcję, silnie akcentują element stresu, który w większości nie byłby dla nich motywujący. Tylko nieliczni chętnie skorzystaliby z takiej możliwości, jednak niemal wszyscy podkreślają, że gdyby mogli zobaczyć popełniane przez siebie błędy, zapewne już by ich nie powtarzali. Eksperymentalnie od 2014 roku stworzono chętnym studentom możliwość poprowadzenia nagrywanych lekcji i omówienia ich na indywidualnych konsultacjach. W pierwszym semestrze wyzwanie to podjęło dwoje studentów, którzy wspólnie poprowadzili lekcję poświęconą środkom artystycznego wyrazu w piątej klasie szkoły podstawowej. Sami prowadzący, jak i hospitujący zajęcia inni studenci, uznali lekcję za bardzo udaną i wspólnie zdecydowali się na omawianie nagrania na zajęciach akademickich. W tym przypadku rola moderatorów przypadła parze prowadzącej zarejestrowaną lekcję. Wykazywali oni mocne strony lekcji i elementy ich zdaniem wymagające korekty, proponowali alternatywne rozwiązania i scenariusze. Należy przy tym zaznaczyć, że byli dla siebie znacznie bardziej krytyczni i surowi niż pozostali obserwatorzy. Grupa doceniła wartość tego doświadczenia i w drugim semestrze zajęć wszyscy studenci uczestniczący w tym konwersatorium (w sumie osiem par) poprowadzili w ramach praktyk śródrocznych nagrywane lekcje. Następnie otrzymali płyty i zostali poproszeni o stworzenie komentarza metodycznego do własnych lekcji. To pozytywne doświadczenie pozwala z nadzieją myśleć o trzecim wariantcie adaptowanej metody, którym mają się stać docelowo nagrywane lekcje języka polskiego prowadzone przez studentów i następnie omawiane na zajęciach akademickich.

Wzajemne uzupełnianie się trzech stosowanych modeli mikronauczania pozwala myśleć rozwojowo o przyszłości tej metody i możliwościach zorganizowania wokół niej procesu dydaktycznego. Skłania też ona do refleksji nad adekwatnym dla mikronauczania miejscem w dyskursie akademickim, którego potencjał nie sprowadza się jedynie do pomocy dydaktycznej, ale może pretendować do rangi osobnego przedmiotu w ramach specjalności nauczycielskiej. Wartością mikronauczania jest zbudowany wokół niego dyskurs akademicki, w którym istotna jest nie tyle sama metoda rejestracji, ale przede wszystkim sposób jej wykorzystania, różnorodność przykładów i aktywność studenta. Spojrzenie badawcze, zdolność do autorefleksji i samokształcenia to w moim przekonaniu podstawowe elementy, które powinny cechować zawodowe, ale przecież jednocześnie uniwersyteckie kształcenie nauczycieli języka polskiego.

Bibliografia

- Allen D.W., *Micro-Teaching: A Description*, Stanford University 1967.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 2002, wyd. III zmienione, s. 263–264 i 490–492.
- Fortune J.C., Cooper J.M., Allen D.W., *The Stanford Summer Micro-Teaching Clinic*, „Journal of Teacher Education” 1967, December, vol. 18, no. 4, s. 389–393.
- Morbitzner J., *Pracownia Technologii Nauczania – czym się zajmujemy*, „Konspekt” 2000, lipiec, nr 3, [online] <www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt3/ptn.html> [15.05.2016].
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 265–266.

Microteaching in the Academic Education of Polish Language Teachers

Summary

Microteaching is a technique designed to improve the teaching process used in teachers' education. Since 2010, microteaching is being introduced to the Faculty of Polish and Classical Philology at Adam Mickiewicz University in Poznan as a method of educating students on the teaching specialty. *A Catalog of Polish Language Lessons in Elementary School and Junior High School Recordings* is the basis for working with this method and is constantly supplemented by recordings of lessons given by the students. The project is evaluated on an ongoing basis through surveys among all its participants: pupils, students and teachers. The survey results are monitored and used to inform modifications to the microteaching.

Część IV

**MIĘDZY UNIWERSYTYTEM
A RYNKIEM PRACY**

Polonista w bibliotece – wyzwania, oczekiwania, możliwości rozwoju zawodowego

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie perspektyw zawodowych absolwenta filologii polskiej jako potencjalnego pracownika biblioteki naukowej lub publicznej. Próbę sformułowania współczesnych realiów zawodu oraz oczekiwań pracodawcy warto jednak poprzedzić głosem czytelnika. Na początku lat 80. ubiegłego wieku Umberto Eco wygłosił wykład o przyszłości bibliotek z okazji 25-lecia istnienia Biblioteki Miejskiej w Mediolanie. Przedstawił tam obraz „biblioteki na miarę człowieka”, w której można swobodnie poruszać się pomiędzy regałami, wędrować z książkami po całym gmachu, wykonywać nieskończoną liczbę fotokopii. Wizyta w takiej bibliotece stawała się intelektualną przygodą, gdyż nigdy nie wiadomo było, dokąd doprowadzą gościa biblioteczne labirynty. Co najważniejsze jednak – czytelnik nie znajdował tam bibliotekarza, którego Eco nazwał „cerberem”: pilnie strzegącego cennych ksiąg, ograniczającego dostęp do nich, stojącego na straży zbiorów. Bibliotekarz, pojęty jako pośrednik między czytelnikiem a księgą, jest niewidoczny w „bibliotece na miarę człowieka”, co wymownie świadczy o anachroniczności postrzegania biblioteki jako tezaury¹. Takie usytuowanie bibliotekarza wydaje się po części korespondować z wyobrazeniami zawartymi w dawnych definicjach biblioteki, które w centrum jej powinności stawiały udostępnienie książki czytelnikowi:

Najważniejszym obowiązkiem jego [bibliotekarza] będzie, aby nie tylko wiedział, co jest w bibliotece, ale umiał to wskazać użytkującemu. [...] bibliotekarz powinien, jeżeli nie posiadać, to o wszystkich umiejętnościach o ile być może mieć wyobrażenie. [...] musi być wolnym od przesądów politycznych i religijnych i pamiętać, że przeznaczeniem jego jest być na usługi publiczności, a szczególnie dla uczonych i uczących się, aby znaleźli w nim żywą bibliotekę i więcej mogli skorzystać z jego obszernej i uprzej-

¹ U. Eco, *O bibliotece*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 2007.

mej erudycji aniżeli z katalogów. Przede wszystkim zaś grzeczność i uczynność, jak wszystkich ludzi, tak bardziej jeszcze zdobyć powinna bibliotekarza, bo głównym jego zadaniem jest zachęcać czytelnika, ale nie odstręczać od biblioteki².

Autor powyższego hasła z *Encyklopedii powszechnej* z 1860 roku zdaje się antycypować wymagania późnego wnuka, który życzyłby sobie „biblioteki otwartej”, pozostawiającej wiele swobody czytelnikowi. Dziś owa „biblioteka otwarta”, jaką niekiedy obserwował w Stanach Zjednoczonych Umberto Eco, jest naszą rzeczywistością i wcale nie brak w niej bibliotekarzy erudytów. Co jakiś czas jednak powracają w literaturze przedmiotowej wizje biblioteki bez bibliotekarza³. Są to ponure, choć – wydawałoby się – zgodne z duchem czasu przewidywania upadku zawodu bibliotekarza, a nawet jego zaniku, poparte zakorzenionymi w ogólnej świadomości stereotypowymi wyobrażeniami pracownika biblioteki. Nie ulega wątpliwości, że zmiany, jakie dokonały się w ostatnich latach w bibliotekach za sprawą rozwoju społeczeństwa informacyjnego i rewolucji cyfrowej, spowodowały potrzebę redefinicji tego zawodu. Nie dając wiary pesymistycznym sądom, warto podkreślić ogromny potencjał, jaki z tych zmian wynika dla funkcjonowania bibliotek oraz dla jej pracownika, absolwenta studiów polonistycznych.

Zacząć wypada od konstatacji, że zawód bibliotekarza podlega w ostatnich latach daleko idącej specjalizacji. Jak zauważa Jacek Wojciechowski, wobec dynamiki przemian społecznych i rozwoju technologii informatycznych „podstawowy paradygmat współczesnego bibliotekarstwa to świadczenie usług komunikacyjnych i informacyjnych”⁴. Obecnie biblioteki postrzegane są jako nowoczesne centra multimedialne oraz informacyjne, natomiast bibliotekarz to jeden z tych zawodów, którego przedstawiciele najszybciej przysposobili się do funkcjonowania w sferze szeroko pojętej humanistyki cyfrowej. W realiach społeczeństwa wiedzy najistotniejsze funkcje spełniają w bibliotece pracownicy informacji, którzy odpowiadają za zarządzanie in-

² S. Orgelbranda *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 3, Warszawa 1860, s. 124. Warto dopowiedzieć, że w XIX-wiecznych wyobrażeniach powinności pracownika biblioteki na czołowym miejscu znajdowało się sporządzanie katalogów (zob. S. Dunin-Borkowski, *O obowiązkach bibliotekarza*, Poznań 1929); dziś w nomenklaturze bibliotecznej funkcjonuje natomiast pojęcie bibliotekarza-katalogera zwanego „poławiaczem opisów”, opracowującego nie katalogi, lecz standardy opisu katalogowego.

³ A. Jazdon, *O nowych stanowiskach, specjalnościach i zawodach*, w: *Zawód bibliotekarza dziś i jutro*, red. J. Nowicki, Warszawa 2003, s. 113–114. Autor przedstawia strukturę biblioteki, w której zatrudnieni są różnego rodzaju specjaliści, żaden jednak nie jest określony jako bibliotekarz; w projektowanej bibliotece przyszłości rezerwatem dla bibliotekarzy zdaje się pozostawać dział zbiorów specjalnych. Zob. też J. Wojciechowski, *Czy ten zawód zniknie?*, w: tegoż, *O bibliotekach po mojemu*, Warszawa 2012, s. 93–103.

⁴ J. Wojciechowski, *Bibliotekarstwo: zawód czy zatrudnienie?*, w: *Zawód bibliotekarza dziś i jutro*, dz. cyt., s. 43.

formacją, organizują proces komunikacyjny, są przewodnikami nie tylko po księgozbiornicy, ale przede wszystkim po bibliotekach cyfrowych, katalogach wirtualnych i elektronicznych bazach danych; muszą zatem legitymować się nie tylko gruntowną wiedzą dziedzinową, ale także biegłością w posługiwaniu się nowoczesnymi narzędziami pozyskiwania informacji. Pracownicy informacji bywają nazywani w dyskursie bibliotekarskim „menedżerami wiedzy”, wykazując wyraźne pokrewieństwo z zdomowionym już na rodzimym rynku pracy infobrokerem, którego eksperci do spraw zatrudnienia włączyli do zawodów z tzw. pozytywnym trendem wzrostowym⁵. Infobroker, jako osoba pośrednicząca w wyszukiwaniu informacji na zamówienie według określonych kryteriów, weryfikuje i opracowuje informacje, dbając o ich jakość, gdyż poświadcza je – niczym notariusz – własnym nazwiskiem. Infobroker nie tylko posiada wiedzę fachową i interdyscyplinarną, ale także narzędzia i strategie pozyskiwania informacji. Zapotrzebowanie na infobrokerów występuje w różnych branżach. Kompetencje współczesnego pracownika informacji znacznie jednak wykraczają poza sprawne wyszukiwanie danych i podawanie gotowej wiedzy, zgodnie z wytycznymi *Kodeksu etyki bibliotekarza i pracownika informacji*, który misję zawodu określa w sposób następujący: „bibliotekarze [...] mają za zadanie rozpoznawać, zaspokajać i rozwijać potrzeby informacyjne, edukacyjne, naukowe, kulturalne, estetyczne i rozrywkowe”⁶. Niemniej uniwersyteckie studia bibliotekarskie w Polsce oferują specjalizację broker informacji oraz studia podyplomowe z infobrokeringu⁷, mające na celu kształcenie pracowników potrafiących sprawnie wyszukiwać oraz weryfikować informacje; także w koncepcji nauczania bibliotekarzy szkolnych przewiduje się rozwój kompetencji w kierunku stanowiska brokera-tutora⁸. Pracownicy informacji naukowej (najczęściej bibliotekarze dziedzinowi) są najbardziej widoczni w przestrzeni biblioteki. O nich też wypowiadają się czytelnicy, zapytywani w badaniach ankietowych o cechy najbardziej cennie u bibliotekarzy. Wyniki owych badań pokazują, że współczesny biblio-

⁵ Są to prognozy specjalistów na 2020 rok, które do najbardziej pożądaných zawodów w przyszłej dekadzie zaliczają także brokera edukacji oraz telewykładowcę, zob. M. Kowalska, *Nowe role i specjalności pracowników bibliotek: broker informacji*, [online] <<https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/416/Broker.pdf?sequence=1>> [dostęp: 14.05.2016].

⁶ *Kodeks etyki bibliotekarza i pracownika informacji*, Warszawa 2005, s. 6.

⁷ Przykładem są studia podyplomowe z infobrokeringu w Instytucie Informacji Naukowej i Nauk Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego; specjalizacja: broker informacji na kierunku: informacja w środowisku cyfrowym w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego; nadto w ramach studiów polonistycznych na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Zielonogórskiego słuchacze studiów stacjonarnych I stopnia mają do wyboru specjalność: broker informacji.

⁸ Zob. E. Szelejewska, M. Dembiński, *Edukacyjna misja bibliotekarza brokera-tutora w społeczeństwie informacyjnym, w kontekście komunikacji interpersonalnej. Próba zarysu zawodu: bibliotekarz brokera-tutor*, w: *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę?*, red. W. Heller, Poznań–Kalisz 2011, s. 133–147.

tekarz nadal jest postrzegany w społeczeństwie jako dobrze wykształcony i fachowy doradca. Dopowiedzmy, że dużą popularnością cieszy się uruchomiona w wielu bibliotekach w ostatnich latach funkcja „bibliotekarza online”, z powodzeniem przenosząca relacje z czytelnikiem do rzeczywistości wirtualnej. Współczesny bibliotekarz – „menedżer wiedzy” – staje się zatem godnym następcą XIX-wiecznego bibliotekarza erudyty, pojmowanego jako „żywa biblioteka”, natomiast absolwent filologii polskiej ze swymi ogólnymi kompetencjami (przygotowanie historycznoliterackie, sprawność językowa i orientacja na rynku książki) wydaje się osobą szczególnie predestynowaną na stanowisko pracownika informacji.

Jesteśmy obserwatorami rozkwitu bibliotek hybrydowych, funkcjonujących równolegle w formie tradycyjnej instytucji oraz w rzeczywistości wirtualnej. Najważniejsze zajęcia bibliotekarza – gromadzenie, opracowywanie i udostępnianie zbiorów – wykonywane są na obu płaszczyznach, powodując istotne zmiany w pragmatyce zawodu: konieczność osobnego warsztatu pracy i często nietożsamyh kompetencji. Bibliotekarz hybrydowy, w literaturze przedmiotu określany także jako bibliotekarz cyfrowy⁹, przeprowadza selekcję zasobu, redaguje dokumenty elektroniczne, tworzy opisy, których funkcją jest identyfikowanie dokumentu w przestrzeni wirtualnej, a więc różniące się znacznie od tradycyjnego opisu katalogowego. Ma kompetencje bibliotekarskie i informatyczne, wykorzystuje gruntowną wiedzę dziedzinową w nowym środowisku pracy. Przykładem wirtualnej kolekcji literackiej jest opracowanie zbioru *Kraszewsciana* dla Wielkopolskiej Biblioteki Cyfrowej, które powstało w Bibliotece Raczyńskich w ramach zadania „Digitalizacja kolekcji XIX-wiecznych wydań książek J.I. Kraszewskiego” (Wieloletni Projekt Rządowy KULTURA+, Priorytet Digitalizacja). Do cyfryzacji przeznaczono kolekcję XIX-wiecznych wydań książek autora *Starej baśni*, znajdujących się w Pracowni-Muzeum J.I. Kraszewskiego Biblioteki Raczyńskich¹⁰. W przygotowaniu kolekcji wirtualnej uczestniczyli pracownicy zbiorów specjalnych pod kierownictwem merytorycznym kustosza Pracowni-Muzeum; wykonano blisko 140 tys. skanów, wprowadzono do Wielkopolskiej Biblioteki Cyfrowej 600 rekordów, co oznacza dostęp online do blisko dwustu pierwszych wydań powieści Kraszewskiego, fotografii z kolekcji muzealnej, kilku roczników czasopisma redagowanego przez pisarza („Athenaeum”) oraz numerów czasopism zawierających utwory Kraszewskiego (m.in. „Gwiazdy”). Warto podkreślić, że wirtualne kolekcje zbiorów zabytkowych powstają często w odpowiedzi na czytelnicze zapotrzebowanie; monitorowanie odwiedzin pozwa-

⁹ M. Nahotko, *Bibliotekarze cyfrowi w środowisku cyfrowej nauki, biblioteki i cyfrowych publikacji*, [online] <www.ebib.pl/2006/80/a.php?nahotko> [dostęp: 14.05.2016].

¹⁰ Księgozbiór, na który złożyły się m.in. pierwsze wydania dzieł Kraszewskiego, pochodzi z bibliofilskiej kolekcji Mariana Walczaka, ofiarowanej Prezydentowi Miasta Poznania w 1979 roku w dniu jubileuszu 150-lecia Biblioteki Raczyńskich.

la określić stopień zainteresowania odbiorców kolekcją. Ponadto tworzenie kolekcji wirtualnych, oparte na nowoczesnych technologiach i wymagające od bibliotekarza wykształcenia nowego warsztatu pracy, stanowi w istocie powrót do podstawowych celów biblioteki (kształtowanie i udostępnianie zbiorów) oraz jej funkcji tezaurycznej (ochrona oryginału, bez konieczności ukrywania jego treści).

Zakrojony na szeroką skalę, masowy proces digitalizacji zasobów stanowi obecnie priorytetowe zadanie bibliotekarzy, którzy – zajmując się naukowym opracowaniem zbiorów rękopisów – tworzą równolegle wirtualne kolekcje. Wydawałoby się, że w rzeczywistości biblioteki cyfrowej zanika relacja czytelnik–bibliotekarz, należy jednak mocno podkreślić, że dobrze opracowany dokument elektroniczny jest dziełem przede wszystkim fachowego, kompetentnego bibliotekarza. Instytuty bibliotekoznawstwa oferują specjalizację: biblioteki cyfrowe, które pozwalają bibliotekarzom nabyć niezbędnych umiejętności informatycznych. Dodajmy, że większość tradycyjnych dziedzin bibliotekarstwa naukowego funkcjonuje dziś w rzeczywistości cyfrowej. Kolejnym wyzwaniem dla bibliotekarzy staje się opracowywanie cyfrowych bibliografii i wykorzystywanie w tym celu nowatorskich baz elektronicznych.

Współczesna biblioteka jest nie tylko centrum informacyjnym, ale i ośrodkiem kultury, dlatego nowe strategie zarządzania biblioteką ogromny nacisk kładą na działalność promocyjną. Jakkolwiek biblioteki zatrudniają specjalistów od marketingu i PR-u, wizerunek biblioteki budują przede wszystkim bibliotekarze, którzy rozpoznawszy specyfikę środowiska czytelniczego i zapotrzebowania użytkowników, tworzą w bibliotece przestrzeń otwartą, atrakcyjną nie tylko dla miłośnika książki. Bibliotekarz to zawód bardzo potrzebny w świecie, w którym dostępność informacji może paradoksalnie doprowadzić do swoistego paraliżu informacyjnego. Jakkolwiek pojawiają się głosy o zdegradowaniu roli bibliotekarza do „sprzątacza cyberprzestrzeni” oraz przewidywanie zastąpienia go przez infomaty¹¹, zmiana wizerunku biblioteki i nowe zadania stawiane jej pracownikom doprowadziły przecież do wzrostu prestiżu tego zawodu, odejścia od stereotypu osoby podającej książki z za lady.

W jaki sposób wymaganiom nowoczesnej biblioteki odpowiada absolwent polonistyki? W profilu absolwenta Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu określono podstawowe kwalifikacje osoby kończącej studia magisterskie: jest to, poza kapitałem wiedzy fachowej, gotowość do podejmowania wyzwań zawodowych i nieustannego rozwoju. Ta kompetencja wydaje się kluczowa wobec zmieniających się szybko realiów wielu profesji adresowanych współcześnie do humanistów.

¹¹ I. Augustynowska, B. Zwolak, *Nowe wyzwania w zawodzie bibliotekarza*, w: *Bibliotekarz: zawód czy powołanie?*, red. M. Geryk, Gdańsk 2010, s. 165–166.

Studia polonistyczne w Poznaniu oferują studentowi I stopnia wybór specjalności dokumentalistyczno-bibliotekarskiej, która przygotowuje absolwenta do podjęcia pracy w bibliotekach różnego rodzaju. Specjalność powstała na Wydziale w roku akademickim 2004/2005 – do tej pory ukończyło ją około 60 osób. Co najmniej połowa absolwentów pracuje dziś w zawodach bibliotekarza, muzealnika lub animatora kultury; pod warunkiem ukończenia specjalności pedagogicznej dokumentaliści mogą także podjąć pracę w bibliotece szkolnej. W ciągu minionej dekady specjalność przeszła ewolucję w kierunku uzawodowienia: w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki nastąpiła modernizacja przedmiotów specjalności: regionalistyki literackiej i biografistyki literackiej, ukierunkowana w stronę praktycznych aspektów budowania warsztatu pracy dokumentalisty, z silnym naciskiem na poznanie i dokumentowanie dziejów regionu. W ramach zmodernizowanych przedmiotów studenci wykonywali prace badawcze: przygotowywali aparat krytyczny do tekstu źródłowego (istniejącego tylko w formie rękopiśmiennej pamiętnika Konstancji Morawskiej), a także uczestniczyli w tworzeniu przewodnika literackiego (wielkopolski szlak Mickiewiczowski¹²). Zadania te nastawione były na samodzielne działania i inicjatywy studentów, mające pokazać atrakcyjny, niemal detektywistyczny wymiar prowadzenia prac dokumentacyjnych: pozyskiwanie informacji, nawiązywanie kontaktów z regionalistami i lokalnymi ośrodkami kultury, podejmowanie konsultacji z tekstologami i badaczami rękopisów. Dokumentaliści wyszli też w przestrzeń miejską oraz prowincjonalną, odbywając wyprawy dydaktyczne, opracowując i przeprowadzając gry miejskie w Poznaniu; nadto współorganizowali konferencję popularnonaukową w Kopaszewie, która była zwieńczeniem kursu regionalistyki literackiej, nastawionej w semestrze 2012/2013 na czytanie „krajobrazu kulturowego”¹³. W ramach zabiegów modernizacyjnych regionalistyki literackiej powstała też strona internetowa dokumentalistyki. Efektem tych zabiegów był nowy, atrakcyjny wizerunek specjalności. Do programu wprowadzone zostały nowe przedmioty, np. warsztaty terenowe, w trakcie których studenci poznawali historię dzielnic i okolicznych miejscowości (Wilda i Turek); w ten sposób zdobyte na zmodernizowanych przedmiotach kompetencje i elementy warsztatu dokumentalistycznego były przekładane na konkretne zadania badawcze. Rozwój specjalności nastąpił też za sprawą zmiany formuły studiów dokumentalistycznych, polegającej na zainicjowaniu bloku przedmiotów bibliotekarskich, opracowanych w ści-

¹² Zob. *Na tropach Adama Mickiewicza w Wielkopolsce*, red. J. Borowczyk, Z. Dambek-Giallelis, E. Lijewska, Poznań 2013.

¹³ Konferencja „Kopaszewo – mozaika możliwości”, której tematem było budowanie marki regionu dzięki potencjałowi kulturowemu małych miejscowości, współorganizowana przez Pracownię Dokumentacji Literackiej UAM, odbyła się w pałacu Chłapowskich w Kopaszewie 8 czerwca 2013 roku.

słym porozumieniu z przedstawicielami zawodu, prowadzonych przez pracowników Biblioteki Uniwersyteckiej w Poznaniu. Studenci, poza gruntowną wiedzą o regionie oraz szerokimi kompetencjami w zakresie prowadzenia pracy źródłowej, zyskują także praktyczną wiedzę dotyczącą organizacji biblioteki, gromadzenia, przechowywania i opracowywania zbiorów, wykorzystywania cyfrowych źródeł informacji, prowadzenia pracy na rzecz animacji kultury i promocji czytelnictwa. W ramach specjalności studenci odbywają praktyki zawodowe w wybranych bibliotekach, muzeach i ośrodkach dokumentacji. W ciągu minionych czterech lat miałam okazję prowadzić praktyki ośmiorga studentów dokumentalistyki; większość z nich odbywała staże w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. W Ośrodku Dokumentacji Wielkopolskiego Środowiska Literackiego¹⁴ studenci wykonywali prace związane z opracowywaniem archiwów pisarzy oraz sporządzaniem bibliografii zawartości czasopism. Poznali specyfikę pracy nad archiwaliami literackimi, wymagającej długotrwałych kwerend i podejmowania ukierunkowanych studiów biobibliograficznych. Przygotowywali opisy jednostek rękopiśmiennych i kart katalogowych, powierzano im więc najbardziej prymarne obowiązki bibliotekarza. Prowadzili kwerendy w bibliotekach cyfrowych, bazach bibliograficznych, budowali warsztat pracy dla konkretnego zadania dokumentacyjnego, poznawali źródła niezbędne do właściwego opracowania spuścizny literackiej, a także standardy opracowywania rękopisów w bibliotekach polskich, zawarte w opracowaniach wzorcowych. Jakkolwiek spuścizny literackie Biblioteki Raczyńskich nie zostały jeszcze wprowadzone do przestrzeni wirtualnej, można przewidzieć w nieodległej przyszłości powstanie baz elektronicznych, które będą istniały równoległe z tradycyjnymi katalogami rękopisów w formie kodeksu, metodologia opracowywania wirtualnego archiwum będzie jednak oparta na dotychczasowych doświadczeniach, metodach opisu i klasyfikacji zbiorów. Tak przekształcona dokumentalistyka stanowi atrakcyjną alternatywę dla podyplomowego studium bibliotekarstwa; przygotowuje absolwenta zarówno do pracy bibliotekarza naukowego, jak i do stanowiska pracownika informacji naukowej, muzeum literackiego, ośrodka dokumentacji. W trakcie zajęć i praktyk, zgodnie z założeniami modernizacyjnymi, studenci kształtują swoje kompetencje zawodowe w zetknięciu z konkretnymi zadaniami badawczymi i problemami metodologicznymi, jako partnerzy w pracy zawodowej, zyskują zatem solidne podstawy umożliwiające sprawne funkcjonowanie w środowisku biblioteki hybrydowej. Absolwent dokumentalistyki ma możliwość nabycia nowych, potrzebnych w zawodzie kompetencji, wybierając na studiach magisterskich

¹⁴ Ośrodek Dokumentacji Wielkopolskiego Środowiska Literackiego (Dom Literatury) jest oddziałem Biblioteki Raczyńskich, w którym przechowywane i opracowywane są archiwa pisarzy wielkopolskich oraz dokumentacja aktywności lokalnego środowiska literackiego.

specjalność edytorstwo naukowe, którego elementy okazują się szczególnie ważne przy opracowywaniu archiwaliów pisarzy, a wśród nich autografów tekstów literackich¹⁵.

Wobec szybko zmieniających się realiów pracy w bibliotece nietrudno przewidzieć, że absolwent studiów polonistycznych postawiony zostanie wobec potrzeby gotowości do ciągłego rozwoju; poświadczają tę diagnozę opinie pracodawców i specjalistów zajmujących się wymaganiami rynku pracy, którzy twierdzą, że przygotowany do zatrudnienia absolwent dysponuje przede wszystkim świadomością własnych predyspozycji i umiejętności, potrafi też określić sferę swych potencjalnych zawodowych preferencji¹⁶. Owa świadomość, pozwalająca uniknąć (lub zminimalizować) rozczarowania w zderzeniu z realiami rynku pracy, ułatwi też konsekwentne rozporządzanie własną drogą zawodową. Praca w nowoczesnej bibliotece, instytucji o ogromnym potencjale rozwojowym, z pewnością stanowi atrakcyjną perspektywę dla polonisty, posiadającego kapitał w postaci gruntownej wiedzy dziedzinowej oraz przygotowania praktycznego, ale nadto pasję i ochotę do podejmowania zawodowych wyzwań.

Bibliografia

- Augustynowska I., Zwolak B., *Nowe wyzwania w zawodzie bibliotekarza*, w: *Bibliotekarz: zawód czy powołanie?*, red. M. Geryk, Gdańsk 2010.
- Dunin-Borkowski S., *O obowiązkach bibliotekarza*, Poznań 1929.
- Eco U., *O bibliotece*, przeł. A. Szymanowski, Warszawa 2007.
- Jazdon A., *O nowych stanowiskach, specjalnościach i zawodach*, w: *Zawód bibliotekarza dziś i jutro*, red. J. Nowicki, Warszawa 2003.
- Kodeks etyki bibliotekarza i pracownika informacji*, Warszawa 2005.
- Kowalska M., *Nowe role i specjalności pracowników bibliotek: broker informacji*, [online] <<https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/416/Broker.pdf?sequence=1>> [dostęp: 14.05.2016].
- Na tropach Adama Mickiewicza w Wielkopolsce*, red. J. Borowczyk, Z. Dambek-Giallelis, E. Lijewska, Poznań 2013.
- Nahotko M., *Bibliotekarze cyfrowi w środowisku cyfrowej nauki, biblioteki i cyfrowych publikacji*, [online] <www.ebib.pl/2006/80/a.php?nahotko> [dostęp: 14.05.2016].

¹⁵ Studia polonistyczne w Polsce oferują pokrewne specjalności, na przykład: turystyka dziedzictwa kulturowego (Uniwersytet Rzeszowski), animacja kultury (Uniwersytet Opolski), a także kierunek teksty kultury i animacja sieci w Instytucie Filologii Polskiej KUL.

¹⁶ Opinie przedstawicieli nauki, pracodawców, absolwentów polonistyki i innych uczestników forum dyskusyjnego „Wymagania współczesnego rynku pracy w kontekście akademickiego kształcenia humanistów” oraz panelu dyskusyjnego „Polonistyka – możliwości, wyzwania, ograniczenia”, które odbyły się na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej w dniach 18–19 maja 2015 r. Opinie te korespondują z przeprowadzoną rok wcześniej z inicjatywy Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej debatą, która dowiodła, że pracodawcy reprezentujący różne dziedziny chętnie zatrudniają humanistów, postrzeganych jako ludzi z otwartymi umysłami, o szerokich horyzontach, gotowych do zdobywania nowych doświadczeń.

- S. Orgelbranda *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 3, Warszawa 1860.
- Szelejewska E., Dembiński M., *Edukacyjna misja bibliotekarza brokertutora w społeczeństwie informacyjnym, w kontekście komunikacji interpersonalnej. Próba zarysu zawodu: bibliotekarz brokertutor*, w: *Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę?*, red. W. Heller, Poznań–Kalisz 2011.
- Wojciechowski J., *Czy ten zawód zniknie?*, w: *tegoż, O bibliotekach po mojemu*, Warszawa 2012.
- Zawód bibliotekarza dziś i jutro*, red. J. Nowicki, Warszawa 2003.

Graduate of Polish Philology in Library – Challenges, Expectations, Capabilities of a Professional Development

Summary

The article presents a professional profile of Polish Philology's graduate as a potential employee of public or scientific library. Profession of librarian, which subject changes in last years by the reason of technological revolution and development of information society, has gained new definition. A modern librarian works in an environment of widely comprehended digital humanities and a hybrid library, which existed as a traditional institution, but also create a digital library. A worker of contemporary library uses modern information instruments, participates in process of digitalization, create and exploit electronic databases and virtual collections (for example museum's collection of Józef Ignacy Kraszewski's manuscripts and first edition in the Digital Library of Wielkopolska collection created from stocks of Raczyński's Library in Poznań); he is defined as „manager of knowledge”, because of his competences of person who organize communication and information processes. In the article there is also a presentation of a documentary-librarian's speciality, offered by Faculty of Polish and Classical Philology at Adam Mickiewicz University in Poznań. Students of speciality gain competences for work in libraries, museums or centres of documentation. Graduate of a documentary-librarian's speciality, who has wide competences in range of source's research and knowledge from domain of activity of modern library, and also has a great language proficiency, as a librarian gain an attractive perspective of a professional development.

Pisanie przewodników turystycznych jako praktyka komunikacji społecznej

Uwagi wstępne

Pisanie przewodników turystycznych jawi się jako samodzielny zawód, niezależny i prestiżowy, dający satysfakcję i predestynowany dla polonistów. Przed omówieniem szczegółów istotnych w pracy autora przewodników, pragnę przedstawić szerszą analizę startu zawodowego filologów polskich.

Problematyka startu zawodowego polonistów to obszar interdyscyplinarnych analiz specjalistów różnych branż, szczególnie w dobie rynkowego spojrzenia na proces kształcenia humanistów.

Start zawodowy absolwenta polonistyki to finał procesu edukacji, który rozpoczął się przyjęciem na studia, formacją studenta w obrębie nauk humanistycznych, oferowaniem mu studiów licencjackich i magisterskich:

- według formuły studiów tradycyjnych;
- z programem indywidualnym, międzywydziałowym;
- z formułą zaliczania semestrów na uczelniach zagranicznych, w języku obcym;
- z rozbudowaną ofertą staży i praktyk zawodowych.

Proces edukacji studenta poprzedzają, jeszcze przed przyjęciem na studia, szeroko zakrojone działania i zabiegi organizacyjne uczelni polegające na analizach:

- demograficznych (ilu absolwentów liceów można potencjalnie zainteresować studiami humanistycznymi);
- rynku pracy (jakie instytucje prywatne i publiczne mogą być zainteresowane filologami);
- ofert edukacyjnych uczelni polskich, jakie przygotowywane są na każdy rok akademicki.

Powyższe działania nie powinny powstrzymywać uczelni przed spojrzeniem na profil programowy studiów jeszcze bardziej dociekliwie i szczegółowo, a więc poprzez pryzmat potencjalnych i rzeczywistych zawodów swoich absolwentów.

Takie analizy ułatwia najnowsze *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności*

na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (DzU z 2014 r. poz. 1145), w którym można odszukać zawody dla polonistów.

Tylko pobieżna analiza tego dokumentu pokazuje, że studiom w zakresie filologii polskiej można przypisać zaskakująco dużo zawodów. Podaję je poniżej w formie zestawienia. Pomijam dział 1 klasyfikacji dedykowany przedstawicielom władz publicznych i kierownictwom firm, który jest zwykle niedostępny dla absolwentów studiów (brak doświadczenia związanego z pracą w urzędach administracji publicznej czy na stanowiskach kierowniczych).

Wypada zaznaczyć, że kreatywny polonista może otworzyć np. własne biuro podróży, teatr, dom kultury, agencję reklamową, biuro tłumaczeń czy marketingu internetowego, przez co automatycznie będzie uznany za kierownika, dyrektora czy prezesa firmy, którą zarządza.

Oczywiste jest, że nie wszyscy absolwenci mają predyspozycje, chęci i odwagę, aby zakładać własną firmę. To już zupełnie inne pokolenie niż to, które brało sprawy w swoje ręce w okresie transformacji ustrojowej po 1989 roku. Wówczas w Polsce odradzał się biznes prywatny w rozmiarach niespotykanych od zakończenia II wojny światowej, stając się największym rynkiem pracy.

Podczas analizy omawianego rozporządzenia założyłem, że poszukiwania miejsc pracy absolwenta polonistyki będą ukierunkowane na zawody ujęte w działach 2, 4 i 5, które dotyczą specjalistów, pracowników biurowych, pracowników usług i sprzedawców, oraz dokonałem subiektywnego zestawienia zawodów w zamieszczonych tu tabelach 1, 2 i 3.

Tabela 1. Zestawienie zawodów dla polonistów. Dział 2. Specjaliści

231 Nauczyciele akademicki

231006 Nauczyciel akademicki – nauki humanistyczne

231018 Nauczyciel akademicki – sztuki filmowe

231021 Nauczyciel akademicki – sztuki teatralne

233 Nauczyciele gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych

233008 Nauczyciel języka obcego

233012 Nauczyciel języka polskiego

234 Nauczyciele szkół podstawowych i specjaliści do spraw wychowania małego dziecka

234104 Nauczyciel języka obcego w szkole podstawowej

234108 Nauczyciel języka polskiego w szkole podstawowej

235 Inni specjaliści nauczania i wychowania

235914 Wychowawca w placówkach oświatowych, wsparcia dziennego, wychowawczych i opiekuńczych oraz instytucjach pieczy zastępczej

235915 Wykładowca na kursach (edukator, trener)

235916 Animator czasu wolnego młodzieży trudnej (pracownik młodzieżowy)

235917 Korepetytor

235918 Nauczyciel domowy

243 Specjaliści do spraw sprzedaży, marketingu i public relations

243102 Autor tekstów i sloganów reklamowych (copywriter)

243107 Specjalista do spraw reklamy

243108 Specjalista do spraw mediów interaktywnych

262 Bibliotekoznawcy, archiwiści i muzealnicy

- 262101 Archiwista
- 262201 Analityk informacji i raportów medialnych
- 262202 Analityk ruchu na stronach internetowych
- 262203 Bibliotekoznawca
- 262204 Broker informacji (researcher)
- 262205 Menedżer zawartości serwisów internetowych
- 262206 Specjalista informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej
- 262207 Specjalista zarządzania informacją

264 Literaci, dziennikarze i filolodzy

- 264101 Edytor materiałów źródłowych
- 264102 Pisarz
- 264103 Poeta
- 264104 Redaktor wydawniczy
- 264105 Scenarzysta
- 264201 Dziennikarz
- 264202 Fotoedytor
- 264203 Krytyk artystyczny
- 264204 Redaktor programowy
- 264205 Reporter radiowy / telewizyjny / prasowy
- 264206 Krytyk kulinarny
- 264207 Redaktor serwisu internetowego
- 264301 Filolog klasyczny
- 264302 Filolog języka nowożytnego
- 264303 Filolog polski
- 264304 Tłumacz
- 264310 Tłumacz języka migowego

Źródło: Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (DzU z 2014 r. poz. 1145)

Tabela 2. Zestawienie zawodów dla polonistów. Dział 4. Pracownicy biurowi

422 Pracownicy do spraw informowania klientów

- 422101 Pracownik biura podróży
- 422102 Rezydent biura turystycznego
- 422401 Recepcjonista hotelowy
- 422501 Informator ruchu pasażerskiego
- 422502 Pracownik informacji turystycznej

441 Pozostali pracownicy obsługi biura

- 441101 Pomocnik biblioteczny
- 441301 Kodowacz (koder)
- 441302 Korektor tekstu
- 441401 Archiwista dokumentów elektronicznych
- 441402 Archiwista zakładowy
- 441403 Technik archiwista
- 441901 Asystent do spraw wydawniczych

Źródło: Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (DzU z 2014 r. poz. 1145)

Tabela 3. Zestawienie zawodów dla polonistów. Dział 5. Pracownicy usług i sprzedawcy**511 Stewardzi, konduktorzy i przewodnicy**

511301 Pilot wycieczek

511302 Przewodnik turystyczny górski

511303 Przewodnik turystyczny miejski

511304 Przewodnik turystyczny terenowy

511390 Pozostali przewodnicy turystyczni i piloci wycieczek

Źródło: Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (DzU z 2014 r. poz. 1145)

Powyższe zestawienie może stanowić istotną wskazówkę dla działu kształcenia oraz biura karier uczelni. Istnieje prawdopodobieństwo, że część studentów pierwszego roku dokonywała świadomego wyboru kierunku studiów, przyporządkowując swoje zainteresowania do uczelni, wydziału i kierunku. Można przyjąć, że oczekiwali oni, że po zaliczeniu pensum godzin edukacji akademickiej uzyskają podstawy zawodu i będą mogli aplikować o pracę na stanowiskach zaprezentowanych w analizie działów 2, 4 i 5.

Już tylko wrywkowy przegląd oferty edukacyjnej polskich uniwersytetów pokazuje, że poloniści mają dostęp do bardzo ciekawych specjalizacji, które nadążają za współczesnym rynkiem pracy. Na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu kreatywny student może ze swoim opiekunem tak ułożyć profil studiów międzywydziałowych, aby – po zaliczeniu licencjatu czy magisterium – studia spełniły jego oczekiwania w zakresie sylwetki zawodowej i późniejszej, wymarzonej pracy.

Profil oferty edukacyjnej UAM jest zbliżony do przedstawionej powyżej klasyfikacji zawodów, gdyż studenci polonistyki na międzywydziałowych studiach humanistycznych i społecznych zdobywają wiedzę w zakresie np. dziennikarstwa, przydatną w pracy w mediach, a także w zakresie pilotażu wycieczek i przewodnictwa turystycznego, przydatną w prowadzeniu własnego biura podróży czy zawodowego pilotażu wycieczek.

Zaprezentowany wykaz zawodów nie wyczerpuje możliwości, które dla polonistów pojawiają się także poza korpusem międzywydziałowych studiów humanistycznych.

1. Przewodnikopisarstwo jako zawód i praktyka komunikacji społecznej

Pisanie przewodników turystycznych może być interesującą formułą spełnienia zawodowego, zwłaszcza że autorów brak, a instytucje promocji kultury czy wystawiennicze organizują konkursy ogólnopolskie w zakresie publikacji przewodnikowych, aby podnieść prestiż społeczny pisarzy i zachęcać ich do podejmowania wyzwań twórczych.

Podjmujący się przewodnikopisarstwa autor powinien umieć szeroko patrzeć na swoje dzieło. Ważne, aby było to spojrzenie interdyscyplinarne, a nawet badawcze, wykraczające poza izolowane dzieło literackie, a dotycząca procesów komunikacji społecznej. Jak sformułował to Stefan Żółkiewski:

[...] z grubsza obserwujemy dla celów badawczych autorów, pośredników, utwory literackie, sytuacje komunikacyjne i ich czytelników we wzajemnych związkach, w ich funkcjonowaniu, włączając w to społeczne efekty tegoż¹.

Autor powinien potrafić odpowiedzialnie spojrzeć na wszystkie elementy stosunku komunikacyjnego, w którym uczestniczy (w tym szczególnie na siebie): jako nadawcę (pisarza), na swój komunikat (tekst, dzieło literackie) i odbiorcę (czytelnika)².

Okazuje się, że próby pisarskie mogą być dla polonistów trudne ze względu na praktyczny wymiar komunikacji społecznej, w którym podczas tworzenia publikacji należy uwzględniać szereg spraw dotyczących konsumenta, wydawnictw, technologii drukarskich, zasad typografii kongenialnej (połączenie estetyki z czytelnością i funkcjonalnością), sposobów dystrybucji i promocji publikacji.

Nie wypada pominąć zastosowań nowych technologii, które stwarzają możliwość równoległego wydawania przewodników w wersji tradycyjnej i internetowej. Pozwala to na szybką aktualizację treści, druk na życzenie, wykorzystanie przewodnika w wersji mobilnej także przez osoby zawodowo pracujące w turystyce, np. informatorów turystycznych, pilotów wycieczek i przewodników turystycznych³.

Zasygnalizowałem obszary tematyczne, które zapewne pojawiają się w zakresie nauczania polonistów. To omówienie nie wyczerpuje katalogu wszystkich wyzwań stających przed twórcami publikacji przewodnikowych. Dodatkowo niezbędna jest szeroka wiedza dotycząca konsumenta uprawiającego turystykę oraz znajomość trendów w nowoczesnej turystyce i ich implikacji w przewodnikach turystycznych⁴.

Autor przewodnika turystycznego intencjonalnie rozumie, że jest on adresowany do osoby (podmiot aktu turystycznego), a bardziej grupy osób o jednorodnych zainteresowaniach turystycznych (podmiot zbiorowy). Oprócz

¹ S. Żółkiewski, *Wiedza o kulturze literackiej*, Warszawa 1980, s. 6.

² Zob. S. Żółkiewski, *Socjologia pisarstwa – role społeczne pisarzy*, w: tegoż, *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka*, Warszawa 1979, s. 437.

³ W. Nowotarski, K. Hauke, *Wpływ nowych technologii na jakość pracy pilota wycieczek i przewodnika turystycznego*, w: *Specjalizacja i profesjonalizacja we współczesnym pilotażu i przewodnictwie*, red. Z. Kruczek, Kraków 2012, s. 99–104.

⁴ W. Nowotarski, *Trendy w turystyce i ich implikacje treściowe w przewodnikach turystycznych*, w: *Turystyka uzdrowiskowa w gospodarce regionu i kraju*, Ogólnopolska Konferencja Kłodzko, 23 czerwca 2006, Wrocław 2006.

wiedzy o podmiocie, jako podstawowej kategorii ontologicznej turystyki, niezbędna jest jego wiedza w zakresie całej złożonej struktury aktu turystycznego, w skład którego wchodzi (jako osobna kategoria ontologiczna):

- przedmiot (obiekty kultury nieożywionej i atrakcje przyrodnicze na trasie peregrynacji);
- pokonywanie przestrzeni, przemieszczanie się, wędrówka, ruch;
- intersubiektywny, intencjonalny „sens podejmowanych działań podróży” mający funkcje wychowawcze⁵;
- organizacyjne i techniczne elementy umożliwiające odbycie podróży nazywane instrumentarium turystycznym⁶.

Z punktu widzenia nadawcy i odbiorcy, ważny jest także historycznie ukształtowany schemat pisania przewodników turystycznych, jako tekstów informacyjno-promocyjnych o charakterze perswazyjnym. Dodatkowo literatura amerykańska zwraca uwagę na dostosowanie tekstu do odbiorcy, upraszczanie języka, także na okładkach publikacji⁷.

2. Przewodnik turystyczny w formie książki

Przewodnik turystyczny w formie książki to dzieło jako przedmiot semiotyczny o funkcji rzeczowej i tekst.

Tekstom autorskim, by stały się komunikatami zdolnymi do społecznego funkcjonowania, trzeba nadać kształt książki – produktu, przekształcić je w towary zdolne do społecznego funkcjonowania⁸.

Według Karola Głombiowskiego:

Książka jest historycznie i społecznie ukształtowanym narzędziem materialnym utrwalania i przekazywania za pomocą znaków graficznych pisma tekstów piśmienniczych zgodnie z oczekiwaniami zbiorowości społecznej⁹.

Równocześnie K. Głombiowski stwierdził, że należy uznać nadrzędność i pierwotność aspektu komunikacyjnego (publikacji przewodnikowych jako literatury użytkowej). Tym samym przewodniki turystyczne można opisać

⁵ W. Nowotarski i in., *Funkcje wychowawcze turystyki kwalifikowanej*, w: *Turystyka kwalifikowana w Albanii na podstawie turystycznych wydawnictw promocyjnych*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa Iliricum – Skanderbeg – wspólna Europa. Europejska Tożsamość Albanii, Gniezno, 9–10 maja 2006 [niepublikowane materiały konferencyjne], s. 3–4.

⁶ Zob. J. Lipiec, *Filozofia turystyki*, w: *Nauki o turystyce*, red. R. Winiarski, Kraków 2003, s. 86–89.

⁷ B. Osuchowska, *Poradnik autora, tłumacza i redaktora*, Warszawa 2005, s. 214.

⁸ S.A. Kondek, *Zagadnienia wydawnicze i księgarskie*, Warszawa 2010, s. 14.

⁹ K. Głombiowski, *Książka w procesie komunikacji społecznej*, Wrocław 1980, s. 26.

jako konglomerat (system) elementów (struktur) funkcjonalnych i materialnych, wzajemnie zależnych, które wydobywają z książki jej podstawową funkcję jako środka komunikacji społecznej porozumiewania się ludzi. Jak widać, ważna jest nie tylko sama książka, ale

[...] proces komunikacyjny, tj. progresywny układ działań, świadomie i celowo ze sobą powiązanych, w których dzieła piśmiennicze są utrwalane i przekazywane dzięki książce za pomocą znaków graficznych pisma jako podstawowego środka wyrażania książkowego i układu wydawniczo-plastycznego jako wtórnego środka wyrażania oraz upowszechniane w obiegu księgarskim, bibliotecznym i pozainstytucjonalnym, a odbierane przez czytelników w zależności od ich oczekiwań i kompetencji¹⁰.

Jak już wcześniej wspomniałem, publikacja przewodnika turystycznego w formie książki to dzieło z jego funkcją rzeczową. Funkcja rzeczowa przewodnika turystycznego jako literatury użytkowej jest bogatsza od funkcji rzeczowej dzieła literatury pięknej m.in.: ze względu na zawartość zdjęć, foliowanych map, okładek ze skrzydełkami, zakładek, indeksów, spisów literatury, a czasami płyt DVD z tekstem przewodnika.

Należy zgodzić się ze stwierdzeniem S. Żółkiewskiego: „Funkcja rzeczowa literackiego przedmiotu jest uboga w porównaniu z jego funkcją semiotyczną”¹¹. Funkcja rzeczowa każdego literackiego przedmiotu semiotycznego jest zróżnicowana i wiąże się z jego rolą i miejscem w interakcjach społecznych, które zależą m.in. od: zasięgu publikacji w przestrzeni społecznej, wielkości nakładu zaplanowanego przez wydawnictwo, wyboru i dostępności kanałów komunikacyjnych, wartości rynkowej egzemplarza, warunków kolportażu oraz upowszechniania, społecznych przymusów lekturowych, społecznych rytuałów dla tego typu publikacji oraz sytuacji komunikacyjnej związanej z aktualizowaniem funkcji rzeczowych i semiotycznych¹².

3. Oczekiwane umiejętności autorów publikacji turystycznych

Istnienie książki w jej funkcji rzeczowej i towaru społecznej wymiany nie powinno przesłaniać faktu, że publikacje przewodnikowe są wydawane i rozpowszechniane ze względu na teksty (treści piśmiennicze), w których autorzy chcą przekazać czytelnikom teorię i praktykę podróżowania na pod-

¹⁰ K. Głombiowski, *Teoria i metodologia nauki o książce. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk 1984, s. 188–189.

¹¹ S. Żółkiewski, *Przedmiot semiotyczny i jego funkcje*, w: tegoż, *Wiedza o kulturze literackiej*, dz. cyt., s. 167–168.

¹² Na podstawie: S. Żółkiewski, *Tekst kultury i jego analiza*, w: tegoż, *Teksty kultury*, Warszawa 1988, s. 23–32; S. Żółkiewski, *Przedmiot semiotyczny i jego funkcje*, w: tegoż, *Wiedza o kulturze literackiej*, dz. cyt., s. 168–176.

stawie swojej wiedzy i własnego doświadczenia praktycznego, tak jak miało to miejsce w historii przewodnikopisarstwa.

Nie bez znaczenia są wyrażane w przewodnikach własne emocje, wrażenia, nastroje czy racje autora. Możliwości oddziaływania na czytelnika dodatkowo wzrastają, gdy autor nie unika w tekście dzieła realizacji transcendentnych wartości podstawowych: prawdy, dobra, piękna, sacrum.

Stefan Żółkiewski zwrócił także uwagę na potrzebę pozytywnego nastawienia autora do swojej pracy:

Decyduje w wielu przypadkach nastawienie na sytuację, często wyobrażaną sobie przez nadawcę w węższym sensie, nastawienie indywidualne autora, określone jego właściwościami¹³.

Autor przewodnika turystycznego ma wszelkie dogodne warunki do kształtowania postaw i zaspokajania potrzeb czytelników (zapewne turystów) w zakresie ich stosunku do świata, idei, osób, rzeczy, wytworów umysłu, serca i rąk¹⁴. Jak podaje Franciszek Gamulczak¹⁵, są one rezultatem pozytywnego stosunku do:

- podstawowych idei humanistycznych;
- siebie;
- innych osób;
- własnego narodu, państwa, kraju;
- świata przyrody żywej;
- świata rzeczy martwych;
- pracy (np. fachowość, rzetelność, wysoka jakość, odpowiedzialność).

Poloniści mają wystarczające kompetencje językoznawcze i literaturoznawcze, aby zredagować poprawny tekst publikacji czy ocenić poziom jego mglistości¹⁶. Czy mają także inną wiedzę i umiejętności niezmiernie ważne dla twórcy publikacji przewodnikowych?

Nabywana wraz z doświadczeniem życiowym wiedza autorów przewodników pozwala na „intuicyjną twórczość zgodną z oczekiwaniami społecznymi”. Autor przewodników turystycznych powinien osiągnąć umiejętności¹⁷:

¹³ S. Żółkiewski, *Problemy pisarza*, w: *Wiedza o kulturze literackiej*, dz. cyt., s. 125.

¹⁴ K. Denek, *Wartości wychowawcze wakacyjnych wędrówek*, w: tegoż, *Na wakacyjnych szlakach*, Toruń 1996, s. 27.

¹⁵ Zob. F. Gamulczak, *Jak wychowywać, żeby wychować*, „Głos Nauczycielski” 1982, nr 36, s. 34–42.

¹⁶ Mglistość języka jako cecha, która utrudnia percepcję tekstu, zależy od długości zdań i długości wyrazów. Mglistość ma znaczenie w języku komunikacji publicznej stosowanym w przewodnikach turystycznych.

¹⁷ Zaadaptowano zestawienie umiejętności według K. Denka, zob. K. Denek, *Wartości wychowawcze wakacyjnych wędrówek*, dz. cyt., s. 29–30.

- docieklivości poznawczej, obserwowania, analizowania i oceniania zjawisk przyrodniczych i społecznych¹⁸;
- odkrywania rzeczywistości społecznej, kulturowej, historycznej, przyrodniczej, opisywania kraju przez pryzmat zagadnień gospodarczych, demograficznych, historycznych, kulturowych, przyrodniczych, ekologicznych;
- informowania o obiektach w kategoriach znaczenia, niezwykłości, dawności, nowoczesności, z uwzględnieniem wieku i wykształcenia czytelników;
- porównywania i dostrzegania wspólnych cech oraz różnic w przedmiotach, zjawiskach i sytuacjach;
- dostrzegania ważniejszych części w całości;
- dostrzegania wewnętrznych związków między zjawiskami i przedmiotami;
- krytycznej analizy i wnioskowania;
- odróżniania spraw pierwszorzędnych od drugorzędnych, opanowania nawyków w posługiwaniu się wiadomościami i umiejętnościami ich katalogowania.

4. Specyfika zawodowa pisarza przewodnika turystycznego

Obserwacje własne (bo trudno tu o szczegółowe statystyki skrzętnie skrywane przez wydawnictwa) dają podstawy do stwierdzenia, że praca w charakterze autora przewodników turystycznych podejmowana jest przez niewielkich. Istnieje co najmniej kilka powodów:

1. Niezmiernie ważne są kompetencje dotyczące komunikacji społecznej w turystyce.
2. Autor przewodnika turystycznego powinien znać adresatów publikacji, do których jest skierowana.
3. Trzeba znać specyfikę i rodzaj, trendy rozwojowe turystyki, którą się opisuje, a wręcz ją uprawiać.
4. Należy przewidzieć sytuacje, w których publikacja będzie wykorzystywana (jako produkt).
5. Przewodnik turystyczny po mieście będzie zupełnie inny niż po górach, i to nie tylko z powodu innego obszaru fizjograficznego, ale z powodu innych oczekiwań czytelników i sposobu wykorzystywania publikacji.
6. Autorzy są traktowani przez wydawnictwa jako dostarczyciele „półproduktu” – wydruku komputerowego tekstu przyszłego przewodnika, na którego materialną postać zazwyczaj nie mają wpływu.

¹⁸ L. Tuross, *Turystyka a samokształcenie*, Siedlce 1984.

7. Autor powinien sobie wyobrazić, co z tekstem może zrobić wydawnictwo, a satysfakcjonująca komunikacja twórca-wydawca i dodatkowo typograf wymaga dużo cierpliwości.
8. Rzadko dochodzi do profesjonalnej współpracy autora z redakcją i satysfakcji związanej nie tylko z wysiłkiem intelektualnym twórcy (redagowanie tekstu i opracowanie architektury informacji), ale również z finałem wspólnych, zintegrowanych działań edytorskich i typograficznych, nadających publikacji książkowej formę produktu i towaru stanowiącego dla turysty swoiste *sacrum*¹⁹.

Podsumowanie

Podczas pisania tego artykułu nie znalazłem informacji o kursach lub warsztatach pisania przewodników turystycznych. Problematyka „formacji autora przewodników turystycznych” pozostaje więc jego samodzielną drogą, którą przechodził każdy znany mi autor przewodników turystycznych. Można ją przedstawić następująco:

1. Głębokie, indywidualne zainteresowanie turystyką w wymiarze hobby.
2. Samodzielne podróże po terenach, które interesowały autora.
3. Fascynacja dostępną literaturą z zakresu podróży.
4. Kontakty z doświadczonymi autorami w celu budowy „własnego warsztatu pisarskiego”.
5. Pisanie pamiętników, przewodników (w tym internetowych), blogów z podróży.
6. Pisanie publikacji turystycznych na zapotrzebowanie wydawnictw, departamentów promocji administracji publicznej i informacji turystycznych.

W dobie globalizacji, pojawiania się i jednocześnie zacierania wąskich specjalizacji zawodowych, bardzo szybko może okazać się, że powstaną międzywydziałowe i międzyuczelniane studia humanistyczno-techniczne. Studia, które dzięki wspólnemu korpusowi wiedzy oferowanej na uniwersytetach technicznych i humanistycznych, wykształcą autora – twórcę bez trudu kreującego nowoczesny przewodnik turystyczny w wyniku kompetencji i posiadanej interdyscyplinarnej wiedzy polonistycznej, edytorskiej, typograficznej czy z zakresu socjologii produktu.

¹⁹ Niektórzy mówią o przyjemności i wydzielanych endorfinach przy obcowaniu z nowo wydanym przewodnikiem turystycznym; traktują go jak obiekt *sacrum* i produkt kultury wyższej z powodu możliwości odbioru wszystkimi zmysłami (kolor okładki, papieru i zdjęć, zapach papieru, farby drukarskiej, gładkość dotyku i szelest wertowanych kart przewodnika).

W podsumowaniu można postawić kilka istotnych pytań retorycznych, integralnie związanych z tematyką artykułu oraz nieusystematyzowanych pod względem wagi:

1. Czy nie należy spojrzeć na kształcenie polonistów poprzez pryzmat produktów kultury i tekstów kultury, które sami będą kreować, które będą tym lepsze, im szersze horyzonty (także techniczne) zaproponuje absolwentom uczelnia wyższa?
2. Dlaczego, ucząc liter, czytania nie uczy się zasad komponowania nowoczesnych przewodników turystycznych jako produktu kultury polskiej, skoro w polskiej tradycji historycznej dotyczącej tej literatury użytkowej istnieje tak wiele pierwiastków patriotycznych, które pozwoliły przetrwać narodowi polskiemu okres braku państwowości?
3. Czy przewodnik turystyczny nie powinien być traktowany jako obiekt szczególnego zainteresowania polonistów, zwłaszcza w dobie wielokulturowości, zacierania różnic kulturowych, skoro na jego kartach można odszukać informacje na temat zabytków historycznych, obiektów sacrum, muzeów, folkloru, regionalizmów, atrakcji polskiej flory i fauny, a te pierwiastki (wszystkie razem i każdy oddzielnie) stygmatyzują kulturę Polski i mówią, jakie są korzenie polskości i Polaków?
4. Czy tęsknota za humanizmem w technice, na uniwersytetach technicznych, może być zaspokojona przez polonistów humanistów studiujących wiedzę z poligrafii na politechnikach; humanistów wiedzących co to etyka (zawodowa), wartości absolutne, a która to wiedza tak potrzebna jest inżynierom w dobie „krwiożerczego kapitalizmu”, zwłaszcza że etyka nie jest wykładana na politechnikach?
5. Czy międzyuczelniane studia humanistyczno-inżynierskie nie są panaceum na dyfuzję wiedzy i wartości, tak ważną w nauczaniu akademickim; czy będzie to powrót do korzeni, do starożytnych uczelni, jednakże przy poszanowaniu i zachowaniu integralności nauk humanistycznych, technicznych i społecznych, wyodrębnionych metodologicznie w historii rozwoju kultury?

Bibliografia

- Denek K., *Na wakacyjnych szlakach*, Toruń 1996.
- Gamulczak F., *Jak wychowywać, żeby wychować*, „Głos Nauczycielski” 1982, nr 36.
- Głombowski K., *Książka w procesie komunikacji społecznej*, Wrocław 1980.
- Głombowski K., *Teoria i metodologia nauki o książce. Wybrane zagadnienia*, Gdańsk 1984.
- Kondek S.A., *Zagadnienia wydawnicze i księgarskie*, Warszawa 2010.
- Lipiec J., *Filozofia turystyki*, w: *Nauki o turystyce*, red. R. Winiarski, Kraków 2003.
- Nowotarski W., *Trendy w turystyce i ich implikacje treściowe w przewodnikach turystycznych*, w: *Turystyka uzdrowiskowa w gospodarce regionu i kraju*, Ogólnopolska Konferencja Kłodzko, 23 czerwca 2006, Wrocław 2006.

- Nowotarski W. i in., *Funkcje wychowawcze turystyki kwalifikowanej*, w: *Turystyka kwalifikowana w Albanii na podstawie turystycznych wydawnictw promocyjnych*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa Iliricum –Skanderbeg – wspólna Europa. Europejska Tożsamość Albanii, Gniezno, 9–10 maja 2006 [niepublikowane materiały konferencyjne].
- Nowotarski W., Hauke K., *Wpływ nowych technologii na jakość pracy pilota wycieczek i przewodnika turystycznego*, w: *Specjalizacja i profesjonalizacja we współczesnym pilotażu i przewodnictwie*, red. Z. Kruczek, Kraków 2012.
- Osuchowska B., *Poradnik autora, tłumacza i redaktora*, Warszawa 2005.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (DzU z 2014 r. poz. 1145).
- Turos L., *Turystyka a samokształcenie*, Siedlce 1984.
- Żółkiewski S., *Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka*, Warszawa 1979.
- Żółkiewski S., *Teksty kultury*, Warszawa 1988.
- Żółkiewski S., *Wiedza o kulturze literackiej*, Warszawa 1980.

Writing Tourist Guides as a Practice of Social Communication

Summary

The article presents the specific nature of a professional tourist guide writer, a profession possible to take by the polonists. Guide writing as a profession and practice of social communication requires from author the ability of broad look at his work. This look should be both interdisciplinary, and research. Due to the practical dimension of social communication when creating publication there should be included matters relating to the consumer, publishing, printing technologies, principles of typography congenial, methods of distribution and promotion of publications. It is also crucial to have knowledge in the field of tourism act structure.

Zawód: logopeda dyplomowany

1. Kształcenie logopedów w Polsce

Kształcenie logopedów w Polsce nie jest jednorodne. Pierwszą uczelnią, na której można było kształcić się w tym kierunku, był Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. W latach 70., z inicjatywy profesora Leona Kaczmarka, absolwenci studiów polonistycznych i pedagogicznych mogli zdobywać wiedzę na dwuletnich podyplomowych studiach logopedii korekcyjnej oraz rocznych studiach logopedii szkolnej. W latach 90. utworzono czterosemestralne Podyplomowe Studia Logopedii jako studia zawodowe dla absolwentów studiów filologii polskiej, pedagogiki, psychologii i innych kierunków studiów magisterskich, następnie zaś dwusemestralne Podyplomowe Studia Neurologopedii i Podyplomowe Studia Surdologopedii – adresowane do logopedów pragnących zdobyć specjalizację zawodową¹. Studia podyplomowe stanowiły podstawową formę kształcenia w zakresie logopedii, powstawały w każdym większym mieście, początkowo przy uniwersytetach. Obecnie prawie każda uczelnia (zarówno państwowa, jak i prywatna) ma w swojej ofercie studia tego typu. Przykładowo w Poznaniu podyplomowo logopedię można studiować na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza (na Wydziale Studiów Edukacyjnych) oraz w Collegium Da Vinci (dawniejszej Wyższej Szkole Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa).

Na przełomie lat 80. i 90. pojawiła się inna możliwość wobec studiów podyplomowych – nauka na specjalności logopedycznej, realizowanej przy studiach na filologii polskiej lub pedagogice. W 1989 roku utworzono pierwsze pięcioletnie studia logopedyczne jako specjalność na kierunku pedagogika specjalna w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Aktualnie ofertę studiowania logopedii w ramach specjalności

¹ Program kierunku studiów logopedia z audiologią, [online] <<http://www.phavi.umcs.pl/at/attachments/2014/0312/115715-opis-programu-studiow-logopedia-z-audiologia-program-joli.pdf>> [dostęp: 26.05.2016].

w systemie bolońskim ma większość uczelni w Polsce. W Poznaniu logopedię można studiować na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej (studia licencjackie i magisterskie na filologii polskiej), w Wyższej Szkole Uni-Terra (studia licencjackie na kierunku pedagogika specjalna, specjalność: logopedia z terapią pedagogiczną) oraz na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM (studia licencjackie na kierunku pedagogika specjalna, specjalność: logopedia – profilaktyka i terapia).

Na początku XXI wieku uruchomiono stacjonarne dwustopniowe studia na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – logopedię z audiologią oraz na Uniwersytecie Gdańskim – logopedię z językiem polskim. Od 2011 roku nabór na dwustopniowe studia prowadzi Uniwersytet Warszawski (a dokładnie Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego wraz z Wydziałem Lekarskim Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego – na kierunek logopedia ogólna i kliniczna. Obecnie liczba uczelni proponujących naukę logopedii na dwustopniowych studiach dziennych została poszerzona o oferty: Uniwersytetu Medycznego w Białymstoku (logopedia z fonoaudiologią), Uniwersytetu Łódzkiego (logopedia z audiologią – studia I stopnia, logopedia – studia II stopnia), Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie (logopedia – interdyscyplinarne studia międzywydziałowe I stopnia, realizowane przez pracowników Wydziałów: Humanistycznego, Nauk Medycznych oraz Nauk Społecznych).

Warto zauważyć, że w krajach Unii Europejskiej (oprócz Niemiec) do wykonywania zawodu logopedy niezbędne jest posiadanie dyplomu ukończenia studiów wyższych lub tytułu zawodowego nadawanego na zakończenie studiów logopedycznych. W większości krajów dodatkowo obowiązuje dokonanie wpisu do rejestru logopedów (istnieją również rejestry logopedów prowadzących praktykę prywatną). W Szwecji konieczne jest posiadanie specjalnej licencji².

W Polsce na wniosek osób zainteresowanych Polski Związek Logopedów od 2003 roku przyznaje Certyfikat Zawodowy Logopedy³. Dokument otrzymują logopedzi spełniający kryteria opracowane przez Komisję do spraw Kształcenia Logopedów, Statusu Zawodowego i Certyfikatów działającą przy Zarządzie Głównym PZL w porozumieniu z Kolegium Logopedycznym zrzeszającym kierowników większości placówek kształcących logopedów. Powodem, dla którego PZL zaczął honorować pracujących zawodowo logopedów jest uporządkowanie i ujednoczenie kształcenia logopedów w Polsce⁴.

² K. Dobosiewicz-Olechowska, *Zawód logopedy w wybranych krajach Unii Europejskiej*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 44.

³ Dokument zachowuje ważność przez 5 lat od momentu przyznania. Przedłużenie ważności certyfikatu jest możliwe w przypadku, gdy logopeda jest czynny zawodowo oraz aktywnie poszerza własne kwalifikacje i kompetencje zawodowe.

⁴ *Certyfikat logopedy*, Polski Związek Logopedów, [online] <www.logopeda.org.pl/certyfikat.php> [dostęp: 26.05.2016].

2. Specjalność logopedyczna na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM

W 2013 roku Rada Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zatwierdziła program specjalności logopedycznej realizowanej na studiach stacjonarnych filologii polskiej I i II stopnia, powstały z inicjatywy pracowników Zakładu Gramatyki Współczesnego Języka Polskiego i Onomastyki oraz Pracowni Leksykologii, legitymujących się tytułem logopedy dyplomowanego oraz tytułem specjalizacyjnym.

Według ustaleń specjalność mógł rozpocząć tylko ten student, który otrzymał pozytywną opinię w czasie rozmowy kwalifikacyjnej, oceniającej jego sprawność artykulacyjną. Komisję przyjmującą na specjalność tworzą trzej pracownicy z tytułem logopedy lub neurologopedy. Po pozytywnej weryfikacji student był zobligowany do dostarczenia wyniku badania foniatryczno-audiologicznego.

Pierwszy nabór na specjalność logopedyczną w ramach filologii polskiej został przeprowadzony w roku akademickim 2013/2014. Liczba studentów chętnych do studiowania na tej specjalności była dwukrotnie większa niż liczba miejsc. W roku akademickim 2013/2014 przyjęto 22 osoby (2 grupy laboratoryjne), w roku 2014/2015 – 15 osób (1 grupa), w roku 2015/2016 – 16 osób (1 grupa).

Po zakończeniu edukacji na I stopniu studiów przeprowadzony będzie nabór na studia II stopnia. Oferta studiów magisterskich kierowana jest przede wszystkim do absolwentów studiów licencjackich z zakresu pedagogiki lub pedagogiki specjalnej ze specjalnością logopedyczną lub innych studiów licencjackich ze specjalnością logopedyczną (np. polonistyczno-logopedyczną czy nauczycielskich ze specjalnością logopedyczną).

Aby uzyskać tytuł logopedy dyplomowanego, student wybierający specjalność logopedyczną zobowiązany jest ukończyć oba stopnie studiów polonistycznych (wraz z wybraną specjalnością logopedyczną oraz – na I stopniu – specjalnością pedagogiczną). Ponadto zaleca się, aby jego prace (licencjacka i dyplomowa) dotyczyły zagadnień z zakresu logopedii.

Program kształcenia realizują nauczyciele akademicki Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (w szczególności stanowiący minimum kadrowe kierunku), Uniwersytetu Medycznego, Akademii Wychowania Fizycznego, a także inne osoby, zwłaszcza doświadczeni logopedzi posiadający uprawnienia do wykonywania zawodu logopedy oraz dodatkowe specjalizacje, m.in. z neurologopedii, surdologopedii, wczesnej interwencji logopedycznej.

3. Sylwetka absolwenta

Absolwent studiów I stopnia na kierunku filologia polska ze specjalnością logopedia ma wiedzę polonistyczną o literaturze i języku wzbogaconą o podstawy emisji i higieny głosu, komunikacji alternatywnej i wspomagającej oraz zaburzeń mowy i języka występujących u dzieci. Ma niezbędną wiedzę z zakresu przyczyn występowania poszczególnych deficytów językowych oraz ich objawów. Dysponuje wiedzą pozwalającą na bardzo wczesne stawianie diagnozy np. zagrożenia dysleksją czy autyzmem. Ponadto absolwent umie ocenić sposób komunikowania się dziecka. Rozpozna przyczynę oraz rodzaj zaburzeń występujących u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Charakteryzują go także umiejętności w zakresie różnicowania podstawowych zaburzeń komunikacji, prognozowania rozwoju zaburzeń mowy, stymulowania opóźnionego lub zahamowanego rozwoju mowy. Absolwent dysponuje także sprawnościami w zakresie oceny zaburzeń mowy, języka i komunikacji. Potrafi dokonać ich jakościowej, a także (w niektórych przypadkach) ilościowej oceny oraz podjąć zaplanowaną na tej podstawie właściwą rehabilitację.

Absolwent studiów II stopnia ma wiedzę polonistyczną o literaturze i języku wzbogaconą o podstawy zaburzeń mowy i języka występujących u dzieci i osób dorosłych. Ma niezbędną wiedzę z zakresu przyczyn występowania poszczególnych deficytów językowych oraz ich objawów. Zna neurobiologiczne podstawy formułowania wypowiedzi słownych i etapy programowania języka u dzieci i dorosłych. Umie ocenić stopień dezintegracji systemu językowego. Rozpozna przyczynę wybranych rodzajów zaburzeń mowy i języka. Charakteryzują go także umiejętności w zakresie różnicowania podstawowych zaburzeń, typu: afazja, dyzartria, schizofazja, pragnozja (u dorosłych). Potrafi podjąć odpowiednią terapię dostosowaną do określonego rodzaju deficytu oraz do wieku pacjenta.

Absolwenci obu stopni kształcenia dysponują sprawnościami w zakresie oceny zaburzeń mowy, języka i komunikacji. Potrafią określić etiologię wybranych deficytów językowych i podjąć właściwą ich rehabilitację.

4. Program kształcenia

Tematyka studiów obejmuje zagadnienia z bloków przedmiotów logopedycznych, lingwistycznych, medycznych, psychologicznych, pedagogicznych. Program studiów na poszczególnych latach kształtuje się w następujący sposób:

Studia I stopnia**I rok, semestr 2**

Lp.	Nazwa przedmiotu	Godz.
1	Fonetyka artykulacyjna z fonologią	30
2	Emisja głosu	30
3	Podstawy foniatrii i audiologii	30
Razem		90

II rok, semestr 1

Lp.	Nazwa przedmiotu	Godz.
1	Elementy diagnozy logopedycznej	15
2	Wprowadzenie do logopedii	15
3	Podstawowe elementy dykcji	30
4	Kształtowanie się i rozwój mowy dziecka	15
5	Wprowadzenie do wczesnej interwencji	15
Razem		90

II rok, semestr 2

Lp.	Nazwa przedmiotu	Godz.
1	Elementy neurologii wieku rozwojowego	30
2	Zaburzenia komunikacji językowej - jąkanie	15
3	Wczesna diagnoza i terapia zagrożenia dysleksją	15
4	Diagnoza i terapia dyslalii	30
Razem		90

III rok, semestr 1

Lp.	Nazwa przedmiotu	Godz.
1	Podstawy ortodoncji	15
2	Logorytmika	15
3	Patologie mowy i języka	30
4	Stymulacja rozwoju motorycznego dziecka	30
Razem		90

III rok, semestr 2

Lp.	Nazwa przedmiotu	Godz.
1	Diagnoza i terapia dysleksji	15
2	Diagnoza i terapia afazji dziecięcej	30
3	Zaburzenia komunikacji językowej - autyzm	15
4	Diagnoza i terapia dysglosji	15
Razem		75

Studia II stopnia**I rok, semestr 1**

Lp.	Nazwa przedmiotu	Godz.
1	Podstawy rehabilitacji głosu	30
2	Podstawy neuroanatomii	30
3	Diagnoza i terapia afazji u osób dorosłych	30
4	Psychiatria z elementami geriatry	30
Razem		120

I rok, semestr 2

Lp.	Nazwa przedmiotu	Godz.
1	Diagnoza i terapia dyzartrii	30
2	Podstawy psycholingwistyki	15
3	Dyskurs jako struktura i proces (norma i zaburzenia - dyspragmatyzm)	15
4	Wczesna interwencja logopedyczna	30
Razem		90

II rok, semestr 1

Lp.	Nazwa przedmiotu	Godz.
1	Rehabilitacja mowy niesłyszących, niedosłyszących i niewidomych (surdologopedia)	30
2	Wczesna interwencja terapeutyczna	15
3	Diagnoza i terapia jąkania	30
4	Komunikacja z uwzględnieniem AAC	30
Razem		105

II rok, semestr 2

Lp.	Nazwa przedmiotu	Godz.
1	Laboratorium logopedyczne	30
2	Warsztat logopedy	15
Razem		45

5. Praktyki

Student jest zobligowany do odbycia praktyk obejmujących łącznie minimum 100 godzin. Na studiach I stopnia praktyki w wymiarze minimum 50 godzin obejmują terapię zaburzeń mowy i języka u dzieci. Mogą być one realizowane w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, centrach wspomaganie rozwoju dziecka, w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, przychodniach, prywatnych gabinetach.

Na studiach II stopnia praktyki obejmują terapię zaburzeń mowy i języka u dzieci oraz dorosłych. Miejsca, w których można odbywać praktyki to: szpitale, gabinety neurologopedyczne, przychodnie logopedyczne.

Jednocześnie student nabywa doświadczenie pedagogiczne w trakcie praktyk nauczycielskich – obligatoryjnie na studiach licencjackich i fakultatywnie na studiach magisterskich.

6. Uprawnienia do wykonywania zawodu

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku osoba legitymująca się studiami I stopnia ma uprawnienia do zajmowania stanowiska nauczyciela logopedy (pod warunkiem posiadania przygotowania pedagogicznego) w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych, placówkach wychowania pozaszkolnego, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, w szkołach w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich⁵.

Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 17 kwietnia 2012 roku nauczyciel logopeda jest uprawniony także do prowadzenia zajęć z zakresu wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka⁶.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (DzU z 2009 r. nr 50 poz. 400), [online] <<http://isap.sejm.gov.pl>> [dostęp: 26.05.2016].

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 kwietnia 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków,

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku osoba legitymująca się studiami magisterskimi logopedycznymi ma uprawnienia do zajmowania stanowiska nauczyciela logopedy (pod warunkiem posiadania przygotowania pedagogicznego) w typach szkół wymienionych dla absolwentów studiów I stopnia oraz w zakładach kształcenia nauczycieli, placówkach doskonalenia nauczycieli, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych, kolegiach pracowników służb społecznych, liceach ogólnokształcących, liceach profilowanych, technikach, uzupełniających liceach ogólnokształcących, technikach uzupełniających i szkołach policealnych.

Osoba, która ukończyła studia wyższe na kierunku lub specjalności logopedia obejmujące przynajmniej 800 godzin ma uprawnienia do zajmowania stanowiska logopedy w szpitalach i poradniach przyszpitalnych oraz innych placówkach ochrony zdrowia oraz w ramach opieki długoterminowej.

7. Tytuł zawodowy

Środowisko logopedyczne od lat dążyło do uznania odrębności zawodu logopedy oraz wpisania go na listę zawodów w Polsce (co ostatecznie nastąpiło w 1996 roku)⁷.

W *Klasyfikacji zawodów i specjalności (KZiS)*, opracowanej i aktualizowanej na potrzeby rynku pracy przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej zawód logopedy umieszczony został w wielkiej grupie specjalistów o najwyższym poziomie kwalifikacji⁸. Można go znaleźć w dwóch działach: Inni specjaliści do spraw zdrowia, gdzie wśród audiofonologów i logopedów znajdują się: logopeda [229402], neurologopeda [229403], surdologopeda [229404], pozostali audiofonolodzy i logopedzi [229490] oraz specjaliści nauczania i wychowania gdzie indziej niesklasyfikowani, wśród których umieszczony jest nauczyciel logopeda [235906]⁹.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 roku do uzyskania tytułu logopedy wymagane jest ukończenie studiów wyższych

w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (DzU z 2012 r. poz. 426), [online] <<http://isap.sejm.gov.pl>> [dostęp: 26.05.2016].

⁷ M. Przybysz-Piwko, K. Szymburski, *Standardy godzinowe kształcenia logopedów przy zmianach związanych z przyjęciem bolońskiego systemu oświaty*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 16.

⁸ K. Bulewicz, *Miejsce logopedy w systemie oświaty w Polsce – ujęcie liczbowe*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 55.

⁹ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (DzU z 2014 r. poz. 1145), [online] <<http://isap.sejm.gov.pl>> [dostęp: 26.05.2016].

na kierunku lub specjalności logopedia obejmujących w programie nauczania co najmniej 800 godzin kształcenia w zakresie logopedii i uzyskanie tytułu licencjata lub magistra lub ukończenie studiów wyższych i uzyskanie tytułu magistra oraz ukończenie studiów podyplomowych z logopedii, obejmujących co najmniej 600 godzin kształcenia w zakresie logopedii¹⁰.

8. Dodatkowe kwalifikacje

Dodatkowe kwalifikacje absolwent studiów magisterskich może uzyskać na studiach podyplomowych doskonalących. Polecane logopedom kierunki studiów to m.in. neurologopedia (w Poznaniu tylko w Wyższej Szkole Uni-Terra), neurologopedia kliniczna (Uniwersytet Wrocławski), neurologopedia kliniczna z wczesną interwencją logopedyczną (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu), surdologopedia (w Poznaniu tylko w Wyższej Szkole Uni-Terra)¹¹.

Aby zdobyć kwalifikacje w pracy z noworodkiem, niemowlęciem i małym dzieckiem, warto ukończyć studia w tym zakresie, np. wczesną interwencję logopedyczną (Uniwersytet Gdański), wczesną interwencję i wspomaganie rozwoju dziecka od 0 do 6. roku życia (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie), wczesną interwencję pedagogiczną i logopedyczną (Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie), wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (Collegium Da Vinci w Poznaniu), wczesną interwencję logopedyczną i terapeutyczną – wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie).

W pracy z osobami starszymi przydadzą się studia doskonalące, np. gerontologopedia (Uniwersytet Śląski), podyplomowe studia gerontologopedyczne (Uniwersytet Gdański), diagnoza i terapia osób starszych (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie).

W celu prowadzenia diagnozy i terapii osób ze specjalnymi potrzebami warto udoskonalic swój warsztat pracy, korzystając ze studiów typu: porozumiewanie się osób niemówiących w praktyce terapeutycznej – alternatywne metody komunikacji (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), praca z dzieckiem upośledzonym umysłowo i autystycznie (Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie), terapia zaburzeń czytania i pisania (Uniwersytet Gdański).

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 roku w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami (DzU z 2011 r. nr 151 poz. 896), [online] <<http://isap.sejm.gov.pl>> [dostęp: 26.05.2016].

¹¹ Wszystkie informacje pochodzą ze stron internetowych wymienionych uczelni.

Inne możliwości doskonalenia zawodowego można uzyskać na studiach kształcących w kierunku logopedii medialnej, np. na Uniwersytecie Gdańskim (Podyplomowe Studium Logopedii Medialnej), na Wydziale Wokalno-Aktorskim Akademii Muzycznej w Poznaniu (Podyplomowe Studia w zakresie Logopedii Artystyczno-Medialnej), czy na Uniwersytecie im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Studia Podyplomowe Logopedii z Emisją Głosu).

9. Zatrudnienie – ze szczególnym uwzględnieniem lokalnego rynku pracy

Po ukończeniu logopedii absolwent jest przygotowany do pracy w różnych instytucjach, głównie związanych z oświatą, służbą zdrowia, nauką i kulturą. Może również otworzyć własną prywatną praktykę logopedyczną.

O ile zatrudnienie logopedy w przedszkolu czy w szkole podstawowej nie budzi zaskoczenia, o tyle prowadzenie zajęć logopedycznych w żłobkach nadal należy do rzadkości. Przykładowo w Poznaniu funkcjonuje 14 żłobków publicznych oraz 41 placówek niepublicznych. W żadnym żłobku publicznym nie ma zatrudnionego logopedy, w żłobkach niepublicznych logopedzi pracują ze starszymi dziećmi – powyżej drugiego roku życia w ramach zajęć z logorytmiki.

W zdecydowanej większości przedszkoli publicznych logopeda prowadzi zajęcia z dziećmi powyżej piątego roku życia. Jedynie placówki integracyjne i specjalne oferują zajęcia dla młodszych dzieci w ramach zajęć indywidualnych lub zespołowych. Warto podkreślić, że nawet przedszkola specjalne nie zawsze zatrudniają na stałe logopedę czy neurologopedę – i tak karmienie pozostaje w gestii fizjoterapeutów czy pedagogów specjalnych. Jeżeli chodzi o edukację ponadprzedszkolną, to logopeda znajduje zatrudnienie w szkołach podstawowych, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne nie widzą większej potrzeby korzystania z usług specjalisty tego typu.

Logopedzi w resorcie służby zdrowia zatrudnieni są głównie w publicznych placówkach ochrony zdrowia mających umowę z Narodowym Funduszem Zdrowia. Mogą znaleźć zatrudnienie na szpitalnych oddziałach neurologii, udarowym, rehabilitacji, laryngologii, foniatrii, neurochirurgii i neonatologii. Pracują również w poradniach logopedycznych w przychodniach specjalistycznych, w gabinetach prowadzonych indywidualnie, w ośrodkach wczesnej interwencji oraz w ośrodkach rehabilitacyjnych¹².

W Poznaniu oferta pracy dla logopedów klinicznych jest bardzo skromna. Jedynie Ginekologiczno-Położniczy Szpital Kliniczny Uniwersytetu Medycz-

¹² K. Dobosiewicz-Olechowska, B. Deredas, A. Żebryk-Stopa, *Sytuacja logopedy w resorcie służby zdrowia w Polsce*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 45.

nego im. K. Marcinkowskiego oraz Klinika Neurologii i Chorób Naczyniowych Układu Nerwowego (Zakład Opieki Zdrowotnej Ministerstwa Spraw Wewnętrznych w Poznaniu im. Prof. Ludwika Bierkowskiego) oferują pomoc w tym zakresie pacjentom przebywającym na oddziałach szpitalnych. Przy większości szpitali istnieją poradnie logopedyczne. Pewna liczba logopedów pracuje także w poradniach logopedycznych działających w prywatnych i publicznych przychodniach.

Logopedzi uczestniczą także w kształceniu aktorów, dziennikarzy, wokalistów operowych, piosenkarzy. Edukują dzieci i młodzież artystycznie uzdolnioną w trakcie przygotowań do konkursów recytatorskich czy wokalnych. Znajdują zatrudnienie przede wszystkim w państwowych szkołach wyższych, państwowych i prywatnych placówkach kształcących na poziomie pomaturalnym, domach kultury, amatorskich teatrach.

Wnioski

W krajach Europy Zachodniej (oprócz Danii i Norwegii) zawód logopedy traktowany jest głównie jako zawód medyczny bądź paramedyczny, stąd większość terapeutów mowy i języka zatrudnionych jest w sektorze służby zdrowia¹³. Tadeusz Woźniak podkreśla, że w Hiszpanii czy Grecji (podobnie jak w Polsce) część logopedów pracuje w resorcie oświaty lub w pomocy społecznej, część prowadzi prywatną praktykę, a część w służbie zdrowia.

Obie te sytuacje w naturalny sposób nieco odmiennie określają kompetencje zawodowe logopedy w tych krajach. [...] Inaczej ma się rzecz w Stanach Zjednoczonych, gdzie zawód logopedy ma bardzo wysoką pozycję społeczną i finansową, standardy kształcenia logopedów są od dawna skodyfikowane (podobnie jak warunki wykonywania zawodu)¹⁴.

W Polsce do tej pory nie udało się wypracować jednolitego wzorca kształcenia logopedów. Nie ma także jasnych regulacji prawnych związanych z ustawą o zawodzie logopedy. Do tej pory nie wyodrębniono samodzielnej dyscypliny naukowej, jaką bez wątplenia jest logopedia. Środowisko logopedyczne dąży do ujednoczenia tych kwestii, czego świadectwem jest m.in. list wystosowany przez prezesa Polskiej Akademii Nauk, profesora Michała Kleibera.

¹³ K. Dobosiewicz-Olechowska, *Zawód logopedy w wybranych krajach Unii Europejskiej*, dz. cyt., s. 42.

¹⁴ T. Woźniak, *Analiza standardów kształcenia zawodowego logopedów w Polsce*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 26.

Na przestrzeni ostatnich lat można zaobserwować wzrost zatrudnienia logopedów w placówkach ochrony zdrowia, oświaty, kultury i nauki. Większa jest też chyba świadomość środowiska lekarskiego czy pedagogicznego na temat zaburzeń mowy i możliwości terapii, co wpływa korzystnie na pacjentów, którzy coraz wcześniej podejmują terapię, a także samych logopedów. Logopedzi powoli stają się w świadomości społeczeństwa osobami nie tylko korygującymi wady wymowy, ale są także specjalistami w zakresie neurologopedii, surdologopedii, oligofrenologopedii, onkologopedii, gerontologopedii, wczesnej interwencji logopedycznej, glottodydaktyki, logopedii artystycznej.

Bibliografia

- Bulewicz K., *Miejsce logopedy w systemie oświaty w Polsce – ujęcie liczbowe*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 55–63.
- Certyfikat logopedy, Polski Związek Logopedów, [online] <www.logopeda.org.pl/certyfikat.php> [dostęp: 26.05.2016].
- Dobosiewicz-Olechowska K., *Zawód logopedy w wybranych krajach Unii Europejskiej*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 42–44.
- Dobosiewicz-Olechowska K., Deredas B., Żebryk-Stopa A., *Sytuacja logopedy w resorcie służby zdrowia w Polsce*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 45–49.
- Program kierunku studiów logopedia z audiologią, [online] <<http://www.phavi.umcs.pl/at/attachments/2014/0312/115715-opis-programu-studiow-logopedia-z-audiologia-program-joli.pdf>> [dostęp: 26.05.2016].
- Przybysz-Piwko M., Szymburski K., *Standardy godzinowe kształcenia logopedów przy zmianach związanych z przyjęciem bolońskiego systemu oświaty*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 15–24.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (DzU z 2009 r. nr 50 poz. 400), [online] <<http://isap.sejm.gov.pl>> [dostęp: 26.05.2016].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 kwietnia 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (DzU z 2012 r. poz. 426), [online] <<http://isap.sejm.gov.pl>> [dostęp: 26.05.2016].
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (DzU z 2014 r. poz. 1145), [online] <<http://isap.sejm.gov.pl>> [dostęp: 26.05.2016].
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 20 lipca 2011 roku w sprawie kwalifikacji wymaganych od pracowników na poszczególnych rodzajach stanowisk pracy w podmiotach leczniczych niebędących przedsiębiorcami (DzU z 2011 r. nr 151 poz. 896), [online] <<http://isap.sejm.gov.pl>> [dostęp: 26.05.2016].
- Woźniak T., *Analiza standardów kształcenia zawodowego logopedów w Polsce*, „Biuletyn Logopedyczny” 2010, nr 1, s. 25–30.

Profession: Certified Speech Therapist

Summary

The article focuses on the specific nature of a new speech therapy specialisation which was established in 2013 in the Institute of Polish Studies at UAM. The issues worth paying attention to include the system of educating speech therapists in Poland, the speech therapy graduate profile, the program of specialisations, the speech therapist's professional competencies, licences to practice the profession, speech therapy specialisations and the speech therapist position in the labour market (with a special focus on the local labour market). This text is a contribution to the larger discussion on how to structure the system of educating speech therapists in Poland and establish the "speech therapy" as a scientific discipline.

Miejsce polonisty na rynku pracy. Perspektywy

*Żyjemy w czasach symultaniczności,
epoce przemieszczenia i zestawienia,
epoce bliskości i oddalenia,
przybliżenia i rozproszenia.*

Michel Foucault, *O innych przestrzeniach. Heterotopie*¹

Obecnie studenci i absolwenci kierunków humanistycznych mają świadomość, że na rynku pracy nie ma stałych warunków. O tym fakcie przekonani są również ci, którzy analizują programy nauczania i dostosowują standardy kształcenia do zmieniającej się rzeczywistości. Coraz częściej słyszy się pytanie – jak odnaleźć się w nowej sytuacji? Podstawowe działania w tym zakresie obejmują zrozumienie wzajemnego oddziaływania nauki i biznesu, co potwierdzają słowa:

Edukacja i rynek pracy są elementami makrosystemu społecznego, które wzajemnie oddziałują na siebie – zasada sprzężenia zwrotnego. Edukacja dostarcza rynkowi „kapitału ludzkiego”, rynek zaś wpływa na kształtowanie owego kapitału poprzez stawianie określonych wymagań jakościowych co do rodzaju i poziomu kwalifikacji zawodowych².

Warto podkreślić, że warunkami dobrej współpracy uczelni z przedsiębiorcami są: namysł nad odmiennymi sposobami organizacji, zrozumienie różnic między partnerami, a także wspólne wypracowanie rozwiązań, które będą łączyć, a nie dzielić środowisko nauki i biznesu. Często zdarza się, że brak aktywności w zakresie współpracy powoduje, że bardzo trudno wypracować sposoby porozumienia i tworzyć realne możliwości, by taka współpraca mogła być korzystna dla obu stron. Nie można pominąć faktu, że powiązanie środowiska akademickiego z biznesowym przyniosłoby pracodawcom

¹ M. Foucault, *O innych przestrzeniach. Heterotopie*, tłum. M. Żakowski, „Kultura Popularna” 2006, nr 6, s. 7.

² *Szkoła a rynek pracy. Podręcznik akademicki*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2006, s. 291.

korzyści wizerunkowe, a także dostęp do zasobów wiedzy, potrzebnych w doskonaleniu firmy czy też wprowadzaniu nowych strategii. Natomiast przedstawiciele świata nauki mogliby liczyć na to, że absolwenci ich uczelni znajdą zatrudnienie w firmach, które współpracują z uniwersytetem. Zasadne jest pytanie, czy rzeczywiście wykazuje się zainteresowanie tym, jak studenci i absolwenci funkcjonują na rynku pracy. W niniejszym artykule przedstawiam jedynie zarys problemu, sygnalizuję najważniejsze możliwości, wyzwania i ograniczenia, z jakimi spotykają się absolwenci studiów polonistycznych. Moim celem jest określenie miejsca polonisty na rynku pracy z punktu widzenia absolwentki tego kierunku.

W ostatnich latach można zaobserwować dążenie przedstawicieli sektora nauki (w szczególności odnosi się to do kierunków humanistycznych) do tego, aby dostosować model kształcenia do realiów rynku pracy. Uważam, że potrzebna jest debata na ten temat, zwieńczona ustaleniami o sposobach łączenia tradycyjnej i nowoczesnej wizji uniwersytetu. Te dwa modele (tradycyjny i nowoczesny) nie wykluczają się, co potwierdza przykład poznańskiej polonistyki (realizacja zadań projektu POKL *Dostosowanie modelu kształcenia studentów filologii polskiej do wyzwań współczesnego rynku pracy*).

Daria Hejwosz zauważyła, że:

Dokonując wyborów, społeczność akademicka przeważnie nie opiera się na „mądrości” uczonych, ale na mechanizmach zachodzących na rynku. Bauman zaznacza, iż uniwersytet nieco zgubił się we „wszechobecnej ideologii efektywności”³.

W moim przekonaniu działania społeczności akademickiej powinny być powiązane z oczekiwaniami pracodawców, nie z powodu chęci uzawodowienia uniwersytetu, lecz z konieczności pomocy absolwentom w odnalezieniu się w sytuacjach zawodowych. Jest to bardzo ważne w dalszej perspektywie, w planowaniu, w jakim kierunku powinny rozwijać się studia humanistyczne. Niezbędna jest wówczas koncentracja na studentach i ich coraz wyraźniej formułowanych potrzebach⁴.

Podstawą do tego, by mówić o oczekiwaniach studentów, ale również o oczekiwaniach pracodawców, byłoby wykonanie analiz potrzeb i skonfrontowanie ich wyników. W tym aspekcie może pojawić się sporo wątpliwości, co do oczekiwań studentów, ponieważ młodzi ludzie nie wiedzą, co może być ich atutem na rynku pracy. Problem braku samoświadomości powoduje, że w sytuacjach zawodowych

³ D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 108. Autorka przywołuje poglądy Teresy Bauman, zob. *Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, w: *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności*, red. A. Ładyżyński, J. Raińczuk, Kraków 2003, s. 53.

⁴ Zob. M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010, s. 108.

[...] albo ulegamy i włączają nas na siłę w pewne ramy, a potem nie mamy już możliwości budowania własnej tożsamości [...], albo się konfliktujemy. W pierwszym wypadku prędzej czy później się wypalimy, a w drugim – mamy mnóstwo usprawiedliwień na porażki⁵.

Świadomość mocnych i słabych stron pozwala studentowi precyzyjnie określić, jaka wiedza byłaby niezbędna do osiągnięcia przez niego celów, jakie umiejętności chciałby nabywać, a jakie tylko doskonalić, co w szerszym ujęciu oznacza zaplanowanie kariery i pokierowanie nią w taki sposób, by znaleźć pracę zgodną z wykształceniem i z posiadanymi kompetencjami. Stanem idealnym byłoby znalezienie takiego zatrudnienia, które stałoby się również pasją dla młodego człowieka. Oczekiwania pracodawców też są różne, niektórzy z nich wskazują na konkretne umiejętności, które absolwenci powinni doskonalić:

Często słyszę, że absolwenci nie potrafią [...] przenieść kompetencji interpersonalnych na relacje biznesowe, nie znają wymaganej etykiety. Niedopasowanie oczekiwań może wynikać z różnicy pokoleniowej. Kolejną bolączką, jeśli chodzi o umiejętności miękkie, jest sposób prezentowania efektów pracy swojej lub zespołu. Ponadto niektórzy zatrudnieni tuż po studiach nie rozumieją, że trafili do zupełnie innego świata oczekiwań⁶.

Przede wszystkim w czasie studiów młodzi ludzie nie mogą być „niewidoczni” dla swoich potencjalnych pracodawców, co oznacza, że postawa studentów powinna być proaktywna. Wyzwaniem dla uniwersytetu byłoby wówczas tworzenie bazy kontaktów, inaczej rzecz ujmując – budowanie sieci powiązań, która sprawiłaby, że pracodawcy poszukiwaliby kandydatów do pracy w swojej firmie właśnie w środowisku akademickim. Poprzez wskazane działania rozumiem również dążenie do zmiany stereotypu polonisty, co potwierdza refleksja Tomasza Chachulskiego:

Jeśli w czymś upatrywałbym zapóźnienia cywilizacyjnego polskiej gospodarki, to nie w braku informatyków czy matematyków, lecz w nieumiejętności wykorzystania absolwentów takich kierunków, jak filozofia, filologia klasyczna czy filologia polska (szerzej: każda filologia narodowa). [...] I być może problem nie leży po stronie pracowników naukowych i absolwentów polonistyki (także innych kierunków humanistycznych), uniwersytetów i innych szkół wyższych, lecz kryje się w braku stosownych kompetencji i świadomości urzędników państwowych i szefów firm⁷.

⁵ Fragment wywiadu Anny Tomczyk z Jackiem Rozenkiem, trenerem i coachem, *Przewodnik KarieraPlus. Usługi doradcze i biznesowe 2014*, red. A. Tomczyk, Warszawa 2014, s. 13.

⁶ Fragment wywiadu Anny Tomczyk z Andrew Hallamem, Sekretarzem Generalnym firmy ASPIRE, *Przewodnik KarieraPlus...*, dz. cyt., s. 7.

⁷ T. Chachulski, *Polonistyczne wybory. Między klasycznym fundamentem a koniecznością zmian*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, współpraca A. Kania, E. Strawa, t. 1, Kraków 2014, s. 56.

W mojej opinii zmiana stereotypu polonisty (nie tylko nauczyciela, dziennikarza lub edytora) powinna być ściśle związana ze wzmocnieniem przekazywania, co rzeczywiście może wyróżniać absolwentów filologii polskiej. Pracodawcy, ale często również sami poloniści, nie postrzegają tzw. umiejętności miękkich jako szczególnych zdolności. Sporadycznie akcentuje się takie cechy i kompetencje polonistów, jak: mobilność, elastyczność, dobre przygotowanie, zdolność przekwalifikowania. Za atuty uważa się przede wszystkim szerokość humanistycznego horyzontu, ale też umiejętność rozumienia tekstów kultury⁸. Małgorzata Pachowicz w artykule *Student-polonista. Obraz niedokończony...* zwróciła uwagę również na to, że student polonistyki XXI wieku to: „osoba aktywna, rozwijająca swoje umiejętności, poszukująca własnej drogi rozwoju i kształcenia, myśląca o swojej przyszłości, o znalezieniu miejsca pracy”⁹. Z tych cząstkowych wzmianek na temat cech polonistów wyłania się postać człowieka posiadającego wiedzę i umiejętności, które ułatwią dostosowanie się do zmieniających się warunków na rynku pracy.

Za niewątpliwe atuty – w mojej ocenie – poloniści powinni uważać umiejętności komunikacyjne, zdolność współpracy z różnymi osobami w zespole, lekkie pióro, wyczuwanie estetyczne, umiejętność zaprezentowania własnych kompetencji, asertywność, zdolność do rozwiązywania konfliktów, właściwe zarządzanie czasem itp. Atrakcyjność tzw. umiejętności miękkich powoduje, że to one najczęściej decydują o zatrudnieniu:

Osoby, które nie zaczną pracować nad tym, by poprawiać umiejętność komunikacji i nawiązywania relacji międzyludzkich, mocno ograniczają własne szanse na rynku pracy. Powstaje nowy rodzaj „szklanego sufitu”, niewidzialnej bariery ograniczającej możliwości zawodowe osób pozbawionych umiejętności społecznych. Przez wiele lat nie docenialiśmy ich wagi i wpływu na naszą karierę zawodową [...]. W każdej pracy trzeba być członkiem zespołu, działać w grupie, negocjować, czasem pokierować spotkaniem czy zacząć zarządzać zespołem projektowym [...]¹⁰.

Wiedza teoretyczna może pomóc, ale bez świadomości i potrzeby doskonalenia umiejętności miękkich nie będzie się dobrze przygotowanym do pracy zawodowej. Ponadto w sytuacjach zawodowych wymaga się od pracowników dostosowania się do panujących reguł, szybkiego reagowania na pojawiające się problemy, odpowiedzialności za podjęte decyzje, jak również poszukiwania alternatywnych rozwiązań i umiejętności podejmowania ryzyka. Ostatnia ze wskazanych przeze mnie umiejętności, tj. podejmowanie

⁸ Zob. *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, dz. cyt., s. 55.

⁹ M. Pachowicz, *Student-polonista. Obraz niedokończony...*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, dz. cyt., s. 247.

¹⁰ M. Piątkowska, *Wielka sztuka komunikowania. Czy umiejętności miękkich można się nauczyć?*, w: *Twoja kariera. Poradnik GazetaPraca.pl*, red. A. Gamdzyk-Chelmińska, Warszawa 2014, s. 28.

ryzyka, jest bardzo pożądana na rynku pracy. Najczęściej jednak trudno tę umiejętność doskonalić, gdyż ludziom towarzyszy obawa przed tym, co nieznanne. Każda sytuacja, w której sprawdzane są jakieś nowe umiejętności, np. ocenienie ryzyka, przeanalizowanie problemu, znalezienie rozwiązania powoduje uaktywnienie tych kompetencji, które obecnie są atrakcyjne dla pracodawców.

Jedną z ról szkolnictwa wyższego jest więc tworzenie odpowiednich warunków, sprzyjających uczeniu się przez działanie i doskonaleniu umiejętności miękkich. Sądzę, że współczesny rynek pracy potrzebuje przede wszystkim osób, dla których studiowanie i uczenie się jest dzieleniem się wiedzą, pomysłami i doświadczeniem. Biorąc pod uwagę poznawczy charakter studiów humanistycznych, należy stwierdzić, że dla absolwenta filologii polskiej istotna będzie wiedza, jaką zdobył, ale też umiejętności, które pozwolą mu w przyszłości tę wiedzę wykorzystać, dlatego uczelnia powinna szczególnie zadbać o to, by równoważyć proporcje między teorią a praktyką w programie nauczania studentów. Konfrontacja z realiami rynku pracy pokazuje, że wiedza książkowa jest konieczna, ale nie jest dzisiaj wystarczająca¹¹. Podobnie jak „uczenie się tylko dla siebie” nie przyniesie zamierzonych rezultatów w sytuacjach zawodowych, bowiem w taki sposób można jedynie wykształcić w sobie eksperta¹², który będzie posiadał wiedzę i umiejętności, ale współpracowanie z innymi i działanie na wynik zespołu – mogą takiej osobie sprawiać trudność.

Problemem pozostaje też organizacja czasu: „Studenci uczą się «trochę» o wszystkim, jednak coraz mniej czasu pozostaje im na zgłębienie istoty problemu [...]”¹³. Przez to zmniejsza się refleksyjność studentów, a potęgowana jest powierzchowność wykonywanych przez nich zadań. W rezultacie młodzi ludzie nie potrafią wskazać, np. który z omawianych problemów na zajęciach był dla nich najbardziej istotny i czy rzeczywiście posłużył ich rozwojowi intelektualnemu. Takie rozpoznanie skłania do tego, by wypracować jasny i klarowny sposób, jak przekazywać studentom, jakie mogą być efekty ich działań. Równie ważne jest wspieranie rozwoju zawodowego polonistów, co powinno skutkować uświadomieniem im, że są potrzebni na rynku pracy, ponieważ posiadają kluczowe kompetencje.

Być może fundamentem w dyskusji na temat dostosowania modelu kształcenia do nowej rzeczywistości powinien być namysł nad tym, jak uniknąć nagromadzenia zagadnień w sylabusie, które nie wywołują zaangażowania

¹¹ Zob. M. Brzeziński, *Biznes, czyli sztuka budowania relacji*, Warszawa 2014, s. 57.

¹² W książce Mateusza Grzesiaka pojawia się koncepcja eksperta, dla którego istotne jest to, co umie i jak to przekazuje, czyli połączenie wiedzy i umiejętności. Zob. M. Grzesiak, *Success and Change*, Gliwice 2015, s. 47–48.

¹³ D. Hejwosz, dz. cyt., s. 112.

i pasji ze strony studentów, które nie są przez nich zapamiętane lub nie są przez nich rozumiane. Istotne w tym temacie jest postawienie właściwych pytań:

Współcześni badacze przedmiotu zastanawiają się więc: co powinien zrobić uniwersytet, aby zachować tożsamość, pozostać wierny jego nowożytnej idei oraz nie przekształcać się w wyższą szkołę zawodową? Co powinien uczynić świat akademicki, aby rezultatem edukacji uniwersyteckiej było wytwarzanie wiedzy i odkrywanie prawdy, a nie jedynie odtwórcze jej przekazywanie? Co wreszcie powinien uczynić, aby absolwenci uniwersytetu byli „mądrymi, świątłymi krytycznie myślącymi ludźmi”, a nie „wyspecjalizowanymi pragmatykami”?¹⁴

Nie można jednak pominąć kwestii przyszłości zawodowej absolwentów, dlatego projekt dostosowania modelu kształcenia do realiów rynku pracy powinien zakładać przede wszystkim konfrontację różnych stanowisk i poglądów w tej sprawie. Warto zadać wówczas pytanie: jakie zajęcia pomagałyby studentom w ich życiu zawodowym?

Daria Hejwosz zaproponowała następujące rozwiązanie:

Środowisko akademickie i biznesowe oraz osoby odpowiedzialne za politykę edukacyjną powinny stworzyć taką ofertę kształcenia, która z jednej strony uwzględni potrzeby rynku i społeczeństwa w zakresie przygotowania jednostek do przyszłego zawodu, z drugiej zaś pozostawi możliwość studiowania, odkrywania prawdy i budowania „wiedzy dla niej samej”¹⁵.

Można również zastanowić się nad pytaniem:

[...] czy świat współczesny potrzebuje humanistów, czy potrzebuje edukacji humanistycznej, jest [to] nierozdzielnie związane z pytaniem o to, jakiego człowieka, jak wyposażonego i ku czemu zmierzającego potrzebuje ten świat, a także o to, jak tego człowieka chcemy kształtować i jak go intelektualnie wyposażyć?¹⁶

W moim przekonaniu warto byłoby zaproponować zajęcia, które zwiększyłyby zaangażowanie pracodawców w proces kształcenia studentów, tym samym powstałoby tzw. „pole doświadczeń”, pozwalające studentom sprawdzać swoje kompetencje zawodowe. Pomysł ten traktuję jako uzupełnienie praktyk lub stażu studenckiego, a także swego rodzaju wyjście poza ramy standardowego przedmiotu, co być może nauczyłoby studentów większej samodzielności i odpowiedzialności za realizację powierzonych im za-

¹⁴ Tamże, s. 113.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ T. Kostkiewiczowa, *Czy świat potrzebuje humanistów?*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, dz. cyt., s. 31.

dań. Sposoby pracy ze studentami, takie jak metoda projektu lub kształcenie oparte na badaniach znane i stosowane były już w latach 30. ubiegłego wieku¹⁷. Sądzę, że wciąż są to ważne innowacje dydaktyczne, z których warto korzystać. Istotne w proponowanym przeze mnie rozwiązaniu byłoby rozszerzenie współpracy z przedsiębiorcami¹⁸. Studenci w ramach jednych zajęć specjalizacyjnych (czas trwania: np. jeden semestr) pracowaliby w niewielkich grupach, realizując projekt, np. dotyczący wybranej strategii komunikacyjnej i sposobów jej wdrażania w przedsiębiorstwie lub instytucji. Tematyka projektu byłaby ustalana na podstawie oferty, jaką przedstawiłaby firma współpracująca z uczelnią. Sądzę, że w ten sposób można by zbadać zapotrzebowanie na pracę wykonywaną przez polonistów. Zakładam również, że w celu zebrania najważniejszych informacji konieczne byłoby kilka wizyt studentów w przedsiębiorstwie, jak również wyznaczenie przez firmę osób do aktywnej współpracy ze studentami, np. pracownika z pionu zarządzającego oraz osobę z konkretnego działu.

Ważne byłoby wówczas zaangażowanie studentów w rozwiązanie wybranego firmowego problemu, pokazanie młodym ludziom, że mogą mieć jakąś moc sprawczą. W taki sposób uczyliby się nie tylko współpracy ze sobą, ale też myśleli o przyszłości firmy, stawali się niejako wizjonerami, motywatorami do zmiany, którzy potrafią wizualizować swoje pomysły, uczą się, jak je wdrożyć w różnych warunkach (nie tylko tych podręcznikowych). Myślę, że poprzez konkretne działania studenci mogliby realnie ocenić swoje kompetencje, zauważyć ograniczenia i brak niektórych umiejętności. Być może zajęcia realizowane metodą projektów wniosłyby sporo innowacji w proces kształcenia, byłyby też swego rodzaju diagnozą współczesnej sytuacji studentów na rynku pracy. W moim przekonaniu zajęcia realizowane taką metodą pozwalają aktywizować studentów, skonfrontować ich z realnym zadaniem i problemem, który muszą rozwiązać. Jednocześnie studenci zostają zobligowani, by przygotować się do prezentacji efektów własnej pracy, usystematyzować zebrane wnioski i zastanowić się nad tym, co się zmieniło (lub może zmienić) w ich myśleniu, dzięki udziałowi w projekcie.

Nauczyciel akademicki byłby w tym projekcie osobą koordynującą działania, sprawdzającą postępy studentów, wspomagającą ich w sytuacjach trudnych. Jest to formuła otwarta, ukazująca, że współtworzenie zajęć przez wykładowcę i studentów pozwala każdej ze stron wynieść z tych spotkań

¹⁷ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Między dydaktyką szkolną a akademicką – obrazki z praktyki i teorii*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, dz. cyt., s. 90. W przypisach autorka odwołuje się do bogatej literatury przedmiotu na temat metody projektów, np.: A. Molak, *Metoda projektów*, w: *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977; T. Nowacki, *O metodzie projektów*, Warszawa 1995; *Uczenie metodą projektów*, red. B.D. Gołębniak, Warszawa 2002.

¹⁸ Jest to jedynie zasygnalizowanie proponowanych przeze mnie rozwiązań, ten projekt zajęć wymaga jeszcze dokładniejszego opisu.

coś dla siebie. Jestem zwolenniczką twierdzenia, że wykładowca także uczy się od swoich studentów, każde zajęcia powinny być dialogiem, konfrontacją różnych sposobów patrzenia, które poparte odpowiednimi argumentami, mogą być rozwijające również dla nauczyciela. Takiemu rozwiązaniu sprzyja atmosfera otwartości.

Rezultaty kilkumiesięcznych spotkań (ich częstotliwość i rodzaj określone byłyby w harmonogramie, który stworzyliby studenci wspólnie z wykładowcą) zostałyby zaprezentowane i ocenione podczas końcowego zebrania, przy obecności przedsiębiorców, którzy mogliby wypowiedzieć się na temat prezentowanych rozwiązań. Zwieńczeniem projektu byłoby zaproszenie grupy studentów na płatny staż. Wówczas współpraca młodych ludzi z przedsiębiorcami mogłaby pogłębić się, a w przyszłości być może przynieść im korzyści w postaci stałego zatrudnienia.

Koncepcje uniwersytetu jako „promodernizacyjnego centrum kultury, aktywności i doskonalenia, miejsca dialogu, spotkań i sporów, ośrodka tworzenia i integracji wspólnot regionalnych”¹⁹ przedstawione przez Barbarę Myrdzik, Małgorzatę Latoch-Zielińską oraz Iwonę Morawską, mogą wskazywać na potrzebę redefiniowania celów kształcenia, jak również ich stałą aktualizację. Sądzę, że jest to propozycja, w której wartości tradycyjnego kształcenia akademickiego mogłyby przybliżyć się do oczekiwań pracodawców, co tylko potwierdza zasadność nawiązania

[...] wielopłaszczyznowej współpracy z instytucjami, organizacjami, indywidualnymi podmiotami, których funkcjonowania uczelnia mogłaby – z obopólną korzyścią – wspierać i unowocześniać, wykorzystując najnowsze wyniki badań naukowych itd.²⁰

Środowisko akademickie powinno przewyżczać obawę przed „przeobrażeniem uczelni i szkół – w instytucje funkcjonujące w tzw. modelu urynkowanym jak «firmy usługowe», «przedsiębiorstwa produkcyjne»”²¹. Kształcenie uniwersyteckie (ugruntowane przez tradycję) nie będzie zagrożone wtedy, gdy uzna się za konieczne tworzenie możliwości do łączenia aktywizacji zawodowej studentów z równoczesnym zdobywaniem przez nich podstawowej wiedzy.

Student proaktywny, świadomy swoich kompetencji właśnie w czasie studiów powinien dokonać rozpoznania i wyboru drogi zawodowej. Istotne jest upewnienie się, że wybór jest właściwy (lub nie) – w tym pomóc może jedynie konfrontacja z zadaniami praktycznymi, z projektami, których efekty można wykorzystać w pracy. Nacisk na teorię w tym przypadku nie da absolwento-

¹⁹ Zob. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, I. Morawska, *Relacje między uczelnią a szkołą jako przestrzeń i miejsce praktyk kulturowych*, w: *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, dz. cyt., s. 76.

²⁰ Tamże, s. 77.

²¹ Tamże.

wi żadnej informacji zwrotnej o tym, czy będzie potrafił zastosować to, czego się nauczył w sytuacjach zawodowych.

Określenie miejsca polonisty na rynku pracy wymaga dokładnego przyjrzenia się temu, jak potoczyły się losy absolwentów kierunku, ich doświadczenia mogą ukazać, na jakie treści w kształceniu powinno się położyć większy nacisk, czego w programie studiów brakuje, a co jest zbędne. Niejednokrotnie miejsca, gdzie poloniści znajdują zatrudnienie, wskazują na ogromną elastyczność tych osób. W realizacji zawodowych celów pomocne okazują się przede wszystkim umiejętności miękkie. Bez doskonalenia tych umiejętności (już podczas studiów), bez możliwości ich wypróbowania, a w rezultacie nauki na własnych błędach, absolwent może okazać się zupełnie nieprzygotowany do podejmowania wyzwań, jakie będą stawiać przed nim pracodawcy. Sądzę, że ogromną korzyścią dla studenta jest wykorzystanie czasu studiów także na planowanie swojej indywidualnej ścieżki kariery i sprawdzanie, jakich umiejętności brakuje, a z których można uczynić atut:

[...] z reguły wdrażając modele kompetencji, podobnie jak oglądając świadectwo dziecka na koniec roku, zwracamy uwagę na to, co najsłabsze. Niestety. I twierdzimy, że wystarczy przyłożyć najmniejszą siłę tam, gdzie jest najsłabiej, aby uzyskać efekt. [...] Okazuje się bowiem, że warto zwracać uwagę na to, w czym ktoś jest dobry. Atuty wskazują na człowiecze predyspozycje, motywację, pasję, cierpliwość, zdolność do ponoszenia trudów i wyrzeczeń czy porażek²².

Szansą dla polonistów na zdobycie zatrudnienia jest uświadomienie (sobie i otoczeniu), że umiejętności miękkie, które posiadają, mogą ich wyróżniać na rynku pracy.

Bibliografia

- Brzeziński M., *Biznes, czyli sztuka budowania relacji*, Warszawa 2014.
- Foucault M., *O innych przestrzeniach. Heterotopie*, tłum. M. Żakowski, „Kultura Popularna” 2006, nr 6.
- Grzesiak M., *Success and Change*, Gliwice 2015.
- Hejwosz D., *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010.
- Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010.
- Piątkowska M., *Wielka sztuka komunikowania. Czy umiejętności miękkich można się nauczyć?, w: Twoja kariera. Poradnik GazetaPraca.pl*, red. A. Gamdzyk-Chełmińska, Warszawa 2014.
- Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, współpraca A. Kania, E. Strawa, t. 1, Kraków 2014.
- Przewodnik KarieraPlus. Usługi doradcze i biznesowe 2014*, red. A. Tomczyk, Warszawa 2014.
- Szkoła a rynek pracy. Podręcznik akademicki*, red. A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, Warszawa 2006.

²² M. Brzeziński, dz. cyt., s. 96-97.

Polish Philologist's Place in the Labour Market. Outlooks for the Future

Summary

My intention was to exhibit the core competences of a contemporary Polish philologist in the context of challenges potentially posed by employers. One of the theses of this paper refers to soft skills exhibited by Polish philologists (communication skills, self-image creation, teamwork abilities, etc.) that are attractive and often determine employment status. I also endeavoured to discuss the opportunities and limitations faced by graduates of Polish philology. Further, I proposed an idea of collaboration with entrepreneurs, which might complement students' practical training or internship programmes. My paper attempts to answer the question about Polish philologist's place in the labour market.

O wykorzystaniu kompetencji polonistycznych w pracy w trzecim sektorze słów kilka

Polonista – nieco wycofany, zatopiony w swoim świecie idealista, czasami wręcz wyobcowany, ale niepozbawiony poczucia wyższości. Można by dodać: w pełni uzasadnionego poczucia wyższości – przecież na co dzień obcuje z dziełami udowadniającymi geniusz ludzkiego umysłu, wirtuozerię słowa, potęgę wyobraźni. Dystans, jaki tworzy się między społeczeństwem, które czyta przeciętnie około pół książki rocznie, a miłośnikami lektury powoduje, że bibliofil odstaje od reszty, postrzega się go jako nieatrakcyjnego, czasem przeintelektualizowanego. Kto chciałby z kimś takim pracować? No właśnie. Tu docieramy do problemu bezrobotnego polonisty.

Opisany pokrótce wizerunek społeczny polonisty jest oczywiście silnie przejawskawiony. Intuicja podpowiada nam jednak, że właśnie taki obraz miłośnika rodzimego języka i literatury funkcjonuje w świadomości społecznej. Dlaczego? Być może dlatego, że sami zainteresowani mało skutecznie walczą o inny, stawiający ich w pozytywnym świetle portret. Ten tekst jest właśnie taką próbą może nie walki, ale zmierzenia się z prawdą o polonistach, którym jestem, który ma pracę i który głęboko wierzy, że wykształcenie humanistyczne nie tylko pomaga na rynku pracy, ale wręcz wydaje się dziś w wielu branżach wręcz niezbędne.

Dla porządku przedstawię pokrótce, czym konkretnie się zajmuję. Następnie pokażę, w jaki sposób wykorzystuję umiejętności zdobyte podczas studiów na co dzień.

Reprezentuję organizację pozarządową – Fundację *Pro Familia Mea*. Nie tylko sama jestem polonistką, ale i współpracuję z polonistami. Naszym fundatorem, z którym współdziałamy przy realizacji projektów, jest Centralne Biuro Detektywistyki i Obserwacji. Zawsze budzi ono niepokój, więc w trosce o spokój czytelników dodam, że nasze działania nie przypominają amoralnych rozgrywek rodem z filmów szpiegowskich, gdzie oponenti wzajemnie się inwigilują i z właściwą sobie bezwzględnością traktują wszystkich, którzy staną im na drodze. Fundacja *Pro Familia Mea* została powołana po to, by ota-

czać opieką rodziny, w szczególności dzieci i młodzież. Inicjujemy działania o charakterze edukacyjnym, wspieramy rozwój młodych ludzi, inspirujemy do działania, motywujemy, organizujemy wyjazdy, przygotowujemy *eventy* – wszystko po to, by dzieci mogły rozwijać pasje i pokonywać słabości. Zajmujemy się też problemami trudnymi – przeciwdziałamy różnym przejawom patologii: przemocy fizycznej, słownej, cyberprzemocy, przyjmowaniu substancji psychoaktywnych przez młodzież. Pracujemy na co dzień z ludźmi, którzy zmagają się z bezradnością, niewiedzą, obojętnością. Samo nawiązanie z nimi kontaktu jest zadaniem niezwykle trudnym i delikatnym. Podobnie zresztą jak podtrzymanie relacji i świadczenie konkretnej pomocy na rzecz rozwikłania ich problemów. Sytuacje te wymagają taktu, wyczucia i zdolności empatycznych.

Kto lepiej zrozumie drugiego człowieka i jego bolączki niż filolog, który potrafi współodczuwać nawet z postaciami sprzed kilkuset lat? Wysokie zdolności empatyczne i wrażliwość, naturalnie wpisane w naturę polonisty, pozwalają mu nie tylko skutecznie pomagać, ale przede wszystkim najpierw zrozumieć istotę problemu. Lata ćwiczeń analitycznych, interpretacyjnych pozwalają widzieć „głębiej”, otworzyć się na rozwiązania niebanalne, nieschematyczne, czasem z pozoru irracjonalne, ale skuteczne.

Praca w trzecim sektorze jest dość specyficzna. Pracownik na ogół sam ustala sobie grafik i organizuje pracę. Wymaga to samodyscypliny i konsekwencji. Dostaje się jednak coś w zamian – radość ze wspólnego, często bezinteresownego działania. To niezwykle stymuluje do działania. Nieregulowane godziny pracy, częste wyjazdy, również w weekendy, wydają się mniej uciążliwe. Pieniądże traktuje się jako środek do realizacji zadania, nie są celem samym w sobie. Siła, którą daje ta świadomość, pozwala w realny sposób przyczyniać się do poprawy życia innych.

Człowiek, który jest marginalizowany, krzywdzony, poniewierany, żyjący z ludźmi zarażającymi go swoją biernością, potrzebuje kogoś naprawdę otwartego i gotowego do pomocy, by nie tylko tę pomoc przyjąć, ale w ogóle w nią uwierzyć. Dać wiarę ludziom, którzy przekonują, że można zmienić otoczenie, nawyki czy samego siebie. Zaufać osobom, które namawiają do ciągłego rozwoju, samodoskonalenia, zdobywania wiedzy. Pokazujemy, że może się chcieć nawet komuś, komu się dotąd nigdy nie chciało. Tym właśnie zajmujemy się w naszej Fundacji i do takiej pracy wykorzystujemy kluczowe w moim odczuciu kompetencje polonistyczne – wrażliwość na słowo i na drugiego człowieka, który za tym słowem stoi.

Jak wspomniałam, wspieramy rodziny. Przede wszystkim kierujemy swoje działania pod adresem dzieci i młodzieży. Dzięki temu, że należę do grona absolwentów filologii polskiej ze specjalnością nauczycielską, jestem do tej pracy przygotowana merytorycznie. Posiadam wiedzę z zakresu pedagogiki, psychologii, metodyki nauczania oraz kilkuletnią praktykę pracy w szkole.

Stworzyłam koncepcję cyklu artykułów, które co czwartek ukazują się na naszej stronie internetowej i zawierają porady wychowawczo-edukacyjne. Przygotowuję i selekcjonuję materiały na temat młodych ludzi, które umieszczamy w mediach społecznościowych. Piszę o tym, by podkreślić, że studia polonistyczne to nie tylko ogólna wiedza literaturoznawcza i językoznawcza, ale także konkretna specjalność zawodowa, w znaczący sposób wspierająca przyszłego absolwenta na rynku pracy.

Jakie inne kompetencje wykorzystuję na co dzień w pracy w organizacji pozarządowej? Oczywiście kompetencje komunikacyjne. Specyfika pracy w trzecim sektorze opiera się na tym, że nieustannie ma się kontakt z ludźmi. Ze współpracownikami, wolontariuszami, przedstawicielami innych organizacji, z partnerami społecznymi, donatorami, wreszcie beneficjentami. Nieuniknione jest nie tylko budowanie dobrych relacji, opartych na mocnych fundamentach i wzajemnym zaufaniu, ale także tych relacji podtrzymywanie. Między innymi poprzez rozmowy, wymianę korespondencji, dyskusje o planowanych przedsięwzięciach, okazywane wzajemnie zainteresowanie. Nie sposób umiejętnie się komunikować bez konstytutywnej wiedzy na temat tego, czym w ogóle jest komunikacja, jakie warunki należy spełnić, by była satysfakcjonująca dla obu stron, jak budować komunikat, by był on czytelny, spójny i logiczny. Równie istotna jest wiedza o tym, jak aktywnie słuchać, podtrzymywać kontakt z rozmówcą, by widział, że jego wypowiedzi są dla nas zrozumiałe.

Tak naprawdę uczymy się komunikacji interpersonalnej w praktyce. Warto jednak uzmysłwić sobie, jak wielką przewagę nad innymi mają absolwenci studiów humanistycznych, którym daje się gotowe rozwiązania w tym kontekście. Pozostaje tylko zacząć je stosować w codziennych sytuacjach komunikacyjnych.

Czuje się w obowiązku dodać, że skuteczne porozumiewanie się dotyczy nie tylko mowy, ale również pisma. Wszechobecna biurokracja nie oszczędziła społeczników, którzy – podobnie jak urzędnicy i przedsiębiorcy – spędzają czasami całe dni nad porozumieniami, umowami, sprawozdaniami, koncepcjami, planami pracy, prośbami, podziękowaniami czy wreszcie wnioskami projektowymi. Wszystko musi mieć odpowiednią formę i być tak skonstruowane, by prawdopodobieństwo osiągnięcia zamierzonego celu było jak najwyższe. By sponsor przystał na prośbę, musi ona jasno wskazywać, czego i w jakim zakresie oczekujemy. By komisja konkursowa pozytywnie rozpatrzyła wniosek o dofinansowanie, winien on być przejrzysty, spójny, logiczny i innowacyjny, dzięki czemu zapadniemy w pamięć, wyróżnimy się spośród innych wnioskujących. By potencjalny partner podpisał umowę czy porozumienie, musimy je na tyle umiejętnie skonstruować, żeby obie strony mogły czerpać ze współpracy realne korzyści. I nie wystarczy tekstów zredagować, należy je również poddać edycji.

Tworzone teksty w znaczący sposób różnią się charakterem. Inaczej skonstruujemy tekst informacyjny, inaczej promocyjny. Innego języka będziemy używać we wniosku projektowym, np. w kontekście uzasadnienia potrzeby realizacji projektu, innego w prośbie skierowanej do potencjalnego darczyńcy. Można pomyśleć – to oczywiste. Czy rzeczywiście są to sprawy oczywiste dla każdego użytkownika języka? Nie każdy posiada predyspozycje w tym zakresie, podobnie jak nie każdy potrafi stworzyć projekt domu jednorodzinnego czy upiec smaczny chleb. Polonista jest rzemieślnikiem, którego narzędziem pracy jest słowo. Warto mieć to na uwadze, kiedy będziemy powoływać do życia nowy zespół w pracy czy otwierać firmę.

Zaprzyjaźnieni ze słowem filolodzy, specjaliści w tym zakresie piszą szybciej i dzięki wieloletniej praktyce przychodzi im to łatwiej niż tym stroniącym od pióra. Jeśli więc zaprosimy do współpracy filologa, zaoszczędzimy czas, a co za tym idzie unikniemy niepotrzebnych napięć wynikających z opóźnień w realizacji konkretnych zadań.

Polonista jest cierpliwy i konsekwentny. W przeciwnym razie nie potrafiłby wyciągnąć wniosków z lektury jednego opasłego tomiska, a przecież dobrze wiemy, że nawet na kilkudziesięciu pozycjach przeczytanych w ciągu roku się nie kończy. Nie jest to wymyślona naprędce zaleta, mająca udowodnić tezę, że oto polonistą warto być i warto polonistów zatrudniać. Wysnułam taki wniosek na podstawie kilkuletniej pracy zawodowej z ludźmi o takim właśnie profilu wykształcenia. I z całą odpowiedzialnością jestem gotowa przyznać, że nigdy się nie zawiodłam. Zmierzając ku konkluzji dla tego ustępu – filolog potrafi rzetelnie, sumiennie realizować wskazane mu zadania. Jest oswojony z pracą często nużącą. Nielatwo się zniechęca. W obliczu silnie obecnych wśród młodych ludzi trendów na ciągłe zmiany, powszechnej niecierpliwości i problemów z koncentracją ktoś, kto potrafi się dłużej pochylić nad problemem i wytrwać przy nim, póki nie znajdzie rozwiązania, wydaje się skarbem.

Ostatni element wykształcenia polonistycznego, który jest według mnie niezwykle przydatny w pracy na rzecz organizacji pozarządowej, to pasja. Poloniści to pasjonaci. W przeciwnym razie nie poświęcaliby pięciu lat życia na studia, które jak zapewniają wszyscy wkoło, pracy nie dadzą. A skoro pasjonaci, to znaczy, że słowo, którym zajmują się w różnych aspektach i które jest nieodłącznym towarzyszem każdego człowieka, naprawdę lubią.

Warto więc polubić też polonistów, którzy pełni zapału wykonują swoje obowiązki. Pasjonatów języka, którzy pomogą nazwać, zrozumieć, oswoić. I zatrudnijmy polonistów. Nie tylko po to, by napisali tekst czy odpowiedzieli na wiadomość, bo mają „lekkie pióro”. Zatrudnijmy polonistów, bo uwrażliwią na słowo, usprawnią komunikację w zespole – w firmie, organizacji, instytucji, a tym samym, dzięki posiadanym kompetencjom, podniosą umiejętności interpersonalne i empatyczne współpracowników. Scalą i wzmocnią wspólnotę, jak również polepszą wizerunek podmiotu w oczach klientów, sponsorów czy partnerów działań.

A Few Words About the Use of Polish Language Competence in the Third Sector

Summary

According to the Author, the approach to a Polish language teacher as a person unattractive to a potential employer is inequitable and highly stereotypical. This article is an attempt to confront such attitude by providing arguments that a Polish philology graduate possesses valuable competencies which may be successfully implemented in the professional work. The Author describes the problem on her own example, upon the professional experience of a person associated with the third sector. By identifying the main objectives of the operations of Pro Familia Mea Foundation, it is shown that skills acquired during the studies at the Faculty of Polish and Classical Philology in Poznań have become crucial for her career. Among these competencies one can find: high interpersonal skills, the ability to compose and edit stylistically diverse texts, expanded empathy, sensitivity as well as patience, diligence and perseverance.

Student na drodze do profesjonalizmu – współczesne wyzwania

Kim jest dziś student polonistyki? Czego oczekuje od niego społeczeństwo? Czego oczekuje on sam od uczelni? Odpowiedzi na te pytania wcale nie są oczywiste ani jednoznaczne. Dla jednych poloniście bliżej do sztuki, dla drugich – do szkoły, a pozostali wskażą na różnorodne obszary jego działalności. Wszyscy są bliscy prawdy, gdyż jak zauważa Zenon Uryga:

Polonistyka może swoim utalentowanym studentom otwierać drogę do pracy naukowej czy literackiej, może kształcić krytyków literackich i publicystów, edytorów i redaktorów [...] może wreszcie – wyposażając absolwentów w sprawność mówienia i pisanie – dawać im szansę pracy w administracji, organizacjach społecznych [...] nie odżegna się od kształcenia nauczycieli [...]¹.

Pojawia się więc kolejne pytanie: co zrobić, by jak najlepiej przygotować studenta do każdej z tych ról?

Skoro edukacja jest inwestycją gospodarczą i polityczną, i skoro za edukację odpowiedzialne jest całe społeczeństwo, to wraz z jego rozwojem i zmianami muszą być wprowadzane przekształcenia także na poziomie szkolnictwa wyższego. Potwierdzenie tego stanowiska znajdziemy w ustawie *Prawo o szkolnictwie wyższym* i jej kolejnych nowelizacjach. Zapisy dokumentu eksponują jakość kształcenia, zespala ją nierozdzielnie z procesem dydaktycznym, ale też z oczekiwaniami studentów, którzy z kolei łączą swoje wykształcenie z przyszłą pracą zawodową. Oczywiście, część studentów ma już wytyczony cel, wiedzą, co chcą osiągnąć i konsekwentnie zmierzają wyznaczoną drogą, a praca zawodowa jest tylko kolejnym etapem realizowanego planu. Inni natomiast poszukują jeszcze własnych ścieżek rozwoju i oczekują możliwości sprawdzenia się w różnych rolach i zadaniach.

¹ Z. Uryga, *Kształcenie polonistów a nowy model edukacji*, „Polonistyka” 2001, nr 2, s. 80.

Warto tu wspomnieć o pierwszych wskazówkach dotyczących kształcenia zawodowego, które obecni studenci zdobywali już w liceum, realizując założenia programowe przedmiotu podstawy przedsiębiorczości. Realizacja najważniejszych celów edukacyjnych przywołanego przedmiotu nauczania: „przygotowanie do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu gospodarczym [...] kształcenia postawy rzetelnej pracy i przedsiębiorczości”² prowadzić powinna do rozumienia sensu kształtowania w sobie postawy przedsiębiorczości i systematycznego inwestowania w siebie. Pokolenie, które teraz przygotowuje się do wejścia na rynek rozumie, że budowanie swojej marki jest bardzo istotne. Nie da się więc dzisiaj przecenić roli przygotowania zawodowego, które mocno zaznaczone w planach i programach studiów ma prowadzić do nabywania odpowiednich kompetencji zawodowych³. Trzeba świadomie potraktować zmiany, zaakceptować miejsce polonistyki, która dziś, czy nam się to podoba, czy nie, sytuuje się bliżej biznesu niż kultury.

Śmiało można stwierdzić, że dzisiaj o jakości kształcenia decydują nie tylko dobry, interesujący wykład czy ciekawe zajęcia konwersatoryjne prowadzone w salach uniwersyteckich, ale w dużym stopniu to, co dzieje się poza murami uczelni. I to jest właśnie przestrzeń dla programów specjalności, których zadaniem jest kształcenie i rozwijanie kompetencji profesjonalnych, potrzebnych do pracy zawodowej – wiedzy, umiejętności i cech osobowych.

Niewątpliwie sytuacja na rynku pracy wymaga od dzisiejszych studentów dużego zaangażowania w budowanie swojej zawodowej przyszłości. Stąd wszystkie zajęcia, bez względu na miejsce realizacji, mają rozwijać młodego człowieka, pobudzać jego samorozwój zgodnie ze współczesnymi strategicznymi ideami: *uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być*, które wyraźnie pokazują, że uczenie się i nauczanie przenikają się wzajemnie, wiedza teoretyczna, jak i praktyczne umiejętności postępowania w różnych warunkach są traktowane równorzędnie. Zrównoważenie tych obszarów doprowadziło do wypracowania nowych wzorców kształcenia studentów. Dotyczy to także polonistyki uniwersyteckiej, która, jak wszystkie inne kierunki studiów, ulega dynamicznym przemianom or-

² Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Zob. DzU z 2014 r. poz. 803.

³ Wiele dokumentów UE eksponuje znaczenie nauki trwającej przez całe życie, będącej podstawą społeczeństwa uczącego się, m.in. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE) (DzU Unii Europejskiej z dnia 30.12.2006); *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 18 marca 2010 r. w sprawie kompetencji kluczowych w zmieniającym się świecie: realizacja prac „Edukacja i szkolenia 2010”* (DzU Unii Europejskiej z dnia 31.05.2011). Pierwszy z przywołanych dokumentów wyjaśnia znaczenie kompetencji kluczowych, potrzebnych „do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”. W drugim wskazanym dokumencie istotny jest zapis o wyposażeniu wszystkich młodych osób w solidny fundament podstawowych kompetencji.

ganizacyjnym i jakościowym. Jeszcze kilka lat temu obowiązkowe doświadczenie zawodowe zdobywali przede wszystkim studenci specjalności nauczycielskiej, dziś raczej trudno znaleźć specjalizację, w program której nie zostały wpisane praktyki zawodowe. Młodzi ludzie wiedzą, że nie można biernie czekać na propozycję zatrudnienia, więc z determinacją pracują na cenne doświadczenia – uczestniczą w różnych formach działania, gdyż jak sami stwierdzają: „Praktyki rozpoczynają budowanie własnej kariery zawodowej, kierują w jej stronę”⁴. Studenci polonistyki, tak jak ich koledzy z innych kierunków, zdają sobie sprawę, że współczesny rynek pracy staje się coraz bardziej nieprzewidywalny i wymaga wszechstronnych kompetencji, elastyczności i umiejętności. Wymagania stawiane studentom kierunków humanistycznych mają więc charakter wielowymiarowy i są coraz wyższe.

Przystępując we wrześniu 2009 roku do realizacji projektu *Dostosowanie modelu kształcenia studentów filologii polskiej do wyzwań współczesnego rynku pracy (ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kompetencji informatycznych oraz informacyjno-medialnych)*, postawiono przed studentami Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu wyzwania edukacyjne, których założeniem i celem było wykształcenie kompetentnego, przedsiębiorczego studenta i zwiększenie konkurencyjności absolwentów na rynku pracy. Główne dążenia tego projektowego zadania to:

1. **podnoszenie kwalifikacji zawodowych studentów** poprzez:
 - a) zajęcia gościnne prowadzone przez znawców zagadnień dotyczących praktycznych wymiarów funkcjonowania poszczególnych specjalności zawodowych;
 - b) program praktyk zawodowych dla studentów wszystkich specjalizacji – zgodnie z programem i harmonogramem określonym w programie specjalizacyjnym;
2. **współpraca z rynkiem pracy** – zadanie realizowane poprzez:
 - a) program staży zawodowych;
 - b) wykłady gościnne przedstawicieli pracodawców, prowadzone przez znawców przedmiotu i praktyków – stanowiące uzupełnienie teorii wyniesionej ze specjalizacyjnych zajęć akademickich.

Twórcy projektu, biorąc pod uwagę potrzebę przygotowania młodych ludzi do obcowania z profesjonalnym obszarem zawodowym, zadbali m.in. o organizację warsztatów, w czasie których przełamywano i przekraczano bariery dotyczące profesjonalnych umiejętności.

Studenci studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, licencjackich i magisterskich, a także doktoranci mogli korzystać przez pięć kolejnych lat z propozycji, które otwierał przed nimi projekt. W czasie jego trwania zrealizo-

⁴ Wszystkie cytowane wypowiedzi zaczerpnięto z dokumentacji studentów filologii polskiej UAM uczestniczących w projekcie POKL realizowanym w latach 2009–2016.

wano łącznie 11 658 form „uczących w działaniu”, w tym 7962 praktyki i 3696 staży. Warto tu zauważyć, że na co dzień określenia *praktyka* i *staż* często używane zamiennie, nie są pojęciami tożsamymi. Choć w każdym z tych obszarów kluczowa jest intencjonalność działania, są ujmowane z różnej perspektywy. Inny bowiem jest ich cel. Praktyki zawodowe są obowiązkową formą dopełniającą wykształcenie studenta, przebiegają w określonym terminie i zgodnie z regulaminowymi ustaleniami konkretnej specjalności. Zaliczenie praktyki stanowi podstawę do uzyskania zaliczenia specjalizacji. Natomiast oferta dotycząca staży, przeprowadzana w formie konkursu, skierowana była przede wszystkim do studentów ostatnich lat poszczególnych typów studiów, a więc do tych, którzy nabyli już podczas praktyk wstępne przygotowanie i kompetencje zawodowe. Celowe połączenie pewnego już doświadczenia i większej dojrzałości emocjonalnej starszych studentów, zdaniem autorów projektu, pozwalało na lepsze „poznawanie siebie w działaniu”⁵.

Prowadzona systematycznie ewaluacja ankiet wypełnianych przez studentów przed rozpoczęciem praktyki/staży i po ich zakończeniu oraz sprawozdania praktykantów/stażystów dostarczały danych umożliwiających ocenę realizacji zadania projektowego. Ponieważ analiza, opinia i ocena praktyk realizowanych w ramach projektu były przedstawiane podczas konferencji poświęconych tej tematyce i publikowane w tomach pokonferencyjnych⁶, obszar niniejszych rozważań został zawężony do formy stażu.

Organizacja stażu odbywała się zgodnie z regulaminem (wymagana zgoda przyjęcia studenta na staż, zawarcie porozumienia między uczelnią, instytucją/zakładem i studentem, w którym określano m.in. czas trwania stażu, prawa i obowiązki studenta, organizatora oraz uczelni). Osoba zakwalifikowana do odbycia stażu w danej instytucji podpisywała umowę o organizację i odbycie stażu studenckiego. Nie bez znaczenia były na pewno kwestie finansowe – po zakończeniu stażu i podpisaniu rachunku student otrzymywał wynagrodzenie.

W czasie realizacji zadań projektowych przeprowadzono 12 edycji staży. Przyszli stażyści nie mieli większych problemów z pozyskaniem zgody. Instytucje czy firmy zazwyczaj chętnie przyjmowały stażystów (sporadycznie pojawiała się odmowa i argumenty o braku czasu czy odpowiednich zasobów kadrowych). Duża grupa pracodawców widziała w przyjęciu stażystów

⁵ Z. Zbróg, *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*, w: *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2012, s. 81.

⁶ Zob. m.in. J. Kaniewski, *Praktyka a formacja zawodowa polonisty*, w: *Przez praktyki do praktyk. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, cz. I, *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz, Lublin 2014, s. 41–50; A. Gis, *Praktyka w oczach studentów, uczniów i opiekunów*, w: *Przez praktyki do praktyk...*, dz. cyt., s. 11–20.

także zysk dla siebie – wkład studenta w rozwój firmy, bo przecież młody człowiek przychodzi ze świeżym spojrzeniem i ciekawymi pomysłami⁷.

Chcąc poznać opinię, ocenę i wnioski studentów dotyczące organizacji, przebiegu i korzyści osiągniętych z uczestniczenia w stażach, analizie poddano 105 losowo wybranych sprawozdań (88 kobiet i 17 mężczyzn). To właśnie w tej formie wypowiedzi stażyści dzielili się swoimi refleksjami dotyczącymi podejmowanych przez siebie działań. Nie jest to opracowanie statystyczne, bo nie to było głównym zagadnieniem analizy – uwaga skierowana została na dynamikę i powtarzalność pojawiających się twierdzeń, uwag i opinii dotyczących budowania kompetencji zawodowych.

Studenci, których sprawozdania poddano badaniom, realizowali różne specjalności: artystyczno-literacką (4), dokumentalistyczno-bibliotekarską (2), dziennikarską (17), edytorską (9), wydawniczą (16), nauczycielską (18), teatralną (12), filmową (15), europejską edukację kulturową (2), komunikację kulturową (3), kulturę mediów cyfrowych (6), filologię polską jako obcą (1).

Sprawozdania nie sygnalizują widocznych różnic w zależności od specjalności, którą realizował student, wyraźne są natomiast podobieństwa. Wskazują na pewne rysy osobowości, predyspozycje, talenty, których posiadanie przyczynia się do osiągnięcia sukcesu w działalności zawodowej. Uwypuklają pożądane w pracy zawodowej cechy psychofizyczne, jak: empatię, energię, zdolność koncentracji, podzielność uwagi, umiejętność szybkiego reagowania, umiejętność wyciągania wniosków z popełnionych błędów, zdolność analizy i syntezy, ciekawość poznawania nowych rzeczy czy szybkie opanowanie nowych umiejętności. Spostrzeżenia studentów eksponują cechy niezbędne do radzenia sobie z problemami zawodowymi, społecznymi i osobistymi, ponadto nasuwają skojarzenia z wnioskami sformułowanymi przez Stephena R. Covey'a⁸: wyraźnie ukształtowana postawa, kierowanie się stałymi zasadami prowadzi do uznania i szacunku współpracowników firmy bądź instytucji.

W realizacji omawianego zadania projektowego przyjęto ścieżkę wielokrotnego uczestnictwa. Tę możliwość studenci cenili sobie najwyżej, podkreślając, że dzięki niej nie tylko „poznają firmę od podszewki”, ale „mogą zidentyfikować swoje słabe i mocne strony” oraz „pozwala to na rozwijanie nowych kompetencji – nie tylko wąsko wyspecjalizowanych”. Uczestnicząc w stażach, nie weryfikowali już wcześniejszych wyborów – czy wybrana specjalność studiów może w przyszłości zaowocować pracą w wymarzonym zawodzie. Wiedzieli już, że tą drogą chcą iść dalej.

Staż, w przeciwieństwie do praktyki, nie był instruktażowy, prowadzący studenta krok po kroku, wymagał natomiast od niego zdecydowanego

⁷ Mimo zakończenia realizacji projektu, do kierowników specjalizacji, zgłaszają się przedstawiciele firm informujący o prowadzonej przez siebie rekrutacji kandydatów.

⁸ Por. S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania. Inspirujące lekcje doskonalenia wewnętrznego i twórczych relacji z innymi*, Poznań 2006.

wzrostu aktywności i samodzielności w zakresie podejmowanych działań. Przyjmując stanowisko Daniela Golemana: „Skoro zmienia się gospodarka, zmieniają się również cechy potrzebne do przetrwania w niej, nie mówią już o odnoszeniu sukcesów”⁹, autorzy projektu założyli, że student musi być przygotowany do świadomego wyboru m.in. miejsca stażu, co jednocześnie wiązało się z rozwijaniem odpowiedzialności za ten wybór i ponoszenia wynikających z tego konsekwencji. Zauważyć tu trzeba, że studenci do stażu przygotowywali się solidnie – zapoznawali się z profilem firmy, jej działalnością (strony www, Facebook, prospekty, broszury, ulotki). Tak przygotowani czuli się pewniej.

Na podstawie analizy zebranego materiału można także określić, jakie przygotowanie i jakie umiejętności wynieśli beneficjenci projektu z uczelni. Wskazują na umiejętności:

- **interpersonalne i komunikacyjne** – współpraca i współdziałanie z ludźmi oraz oddziaływanie na nich;
- **konceptyjne** – analizowanie i rozwiązywanie problemów; przewidywanie przyszłych wydarzeń i podejmowanie trafnych decyzji, wyobrażania i myślenie abstrakcyjne;
- **analityczne** – zdolność do wyodrębnienia ważnych składników rozważanego problemu, rozpoznanie ich w różnych aspektach;
- **diagnostyczne** – obmyślenie i podejmowanie stosownej diagnozy, opinii i działań z uwzględnieniem istniejących okoliczności i przyczyn;
- **kreatywne** – niekonwencjonalność w działaniu, zdolność do reinterpretacji;
- **techniczne** – posługiwanie się narzędziami, instalowanie i uruchamianie urządzeń technicznych.

To dobre świadectwo, zaświadczające, że realizowane w czasie studiów treści stymulują studenta także do wysoko ocenianych działań zawodowych. Studenci niejednokrotnie podkreślali przydatność wyniesionej wiedzy i nabytych umiejętności w swoich zapisach:

Każdy z przedmiotów specjalizacyjnych dał mi dobrą i różnorodną wiedzę, którą często wykorzystywałam, odbywając staż.

Wykorzystanie teoretycznych wiadomości pozwoliło mi sprawdzić siebie samą i utwierdziło w przekonaniu, że chcę wykonywać zawód nauczyciela.

Wartość zajęć poznaje się w działaniu. Niewątpliwie wszystkie zajęcia okazały się wartościowe i przydatne w czasie stażu.

Studenci angażowali się w życie firmy, nawiązywali kontakty z innymi pracownikami, śmiało korzystali z przywileju stażysty – pytali. Zdecydowa-

⁹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999, s. 434.

nie pewniej odwoływali się do wiedzy i umiejętności zdobywanych na wykładach i ćwiczeniach:

Staż zwrócił uwagę na konieczność dalszej nauki i rozwoju umiejętności związanych z wykonywanym zawodem.

Staż rozwinął mnie zawodowo. Udział w dużym przedsięwzięciu pokazał, że moja praca ma znaczenie. To nie tylko satysfakcja, ale bardzo cenne, budujące doświadczenie.

Jeszcze jedna kwestia, na którą warto zwrócić uwagę: im więcej godzin spędzali w różnych instytucjach, tym swobodniej poruszali się w przestrzeni grupy, stawali się samodzielni, zaciekawieni, twórczy. Zmieniali się w aktywnych uczestników procesu kształcenia, podejmujących odpowiedzialność za jego rezultaty, co bezsprzecznie zwiększało efektywność ich nauki. Chętniej zabierali głos w dyskusjach, z większą łatwością wyrażali opinie, pewniej formułowali wnioski, łatwiej przychodziło im precyzowanie ocen i uogólnianie wyników, przestali bać się wystąpień przed grupą.

Parafrazując słowa ks. Mieczysława Malińskiego, można skonkludować: „Droga dobrego polonisty jest drogą twórczości. A twórczość jest dawaniem z siebie wszystkiego, co najlepsze”¹⁰.

Lista instytucji, w których studenci realizowali staże, jest bardzo długa. Obejmuje odległe często od siebie sektory działalności, instytucje kulturalne, naukowe, edukacyjne, administracyjne (m.in.: agencje artystyczne, reklamowe, interaktywne; przedszkola, szkoły, uczelnie, ośrodki wychowawcze, biura podróży, drukarnie, oficyny wydawnicze, kina, teatry, muzea, redakcje rozgłośni radiowych, telewizyjnych, redakcje gazet i czasopism, biura posłów i senatorów, biblioteki, archiwa, ośrodki sztuki, kultury) działające w miejscowościach rozmieszczonych we wszystkich województwach kraju. W tej sytuacji nie dziwi długi rejestr prac wykonywanych przez stażystów. Podejmując obowiązki stażowe, uczestniczyli prawie w każdym zajęciu związanym z profilem i działalnością firmy, zakładu, instytucji. Wymieńmy tylko kilka: pomagali w administracji, opiekowali się powierzonymi ich opiece dziećmi, dbali o ich edukację, tworzyli i opisywali projekty, projektowali prospekty i strony www, współorganizowali wernisaże i wystawy, pozyskiwali klientów, współtworzyli reklamy i dokonywali ich językowej analizy. Przytoczone przykłady wskazują, że realizując powierzone zadania, młodzi ludzie obdarzeni zostali z jednej strony dużym zaufaniem, z drugiej niebagatelną odpowiedzialnością, rozwijali swoje zdolności organizacyjne, sprawdzali, w czym są naprawdę dobrzy, a w czym mają słabsze osiągnięcia. Niejednokrotnie stwierdzali: „Staż mocniej niż praktyka weryfikuje, nad czym muszą jeszcze popracować”.

¹⁰ Zob. M. Maliński, *I ty jesteś biznesmenem*, [online] <www.malinski.pl/?inc=read&id=2018> [dostęp: 20.05.2016].

Realizacja obowiązków i zadań stażysty przynosiła beneficjentom projektu wiele satysfakcji, gdyż „weryfikacja teorii z praktyką zawsze jest cenna”, a jako „szkoła radzenia sobie w sytuacji sukcesu, ale też w sytuacjach trudnych” uczy odpowiedzialności, dyscypliny oraz reakcji na stres. Studenci nie czują się już laikami, jak w czasie praktyk, są odważniejsi w podejmowaniu działań w nowych sytuacjach, łatwiej przełamują strach przed wyzwaniem, wyciągają wnioski, dokonują analizy. Nie kierują się wyłącznie wiedzą teoretyczną i intuicją, ale uwzględniają własne doświadczenie. Można w tym miejscu pokusić się o stwierdzenie, że interesowały studentów te aspekty, które związane są z poznawaniem samego siebie w różnych sytuacjach zawodowych i które prowadzą do pokonywania własnych słabości.

Uczestnicząc w stażach, zdobywali nie tylko doświadczenia, ale w wielu przypadkach wykazanie się zaangażowaniem do pracy, kreatywnością i otwarcie na wielorakie wyzwania prowadziło do stałej współpracy. Niektórzy pozostali w firmach nie tylko na zasadzie wolontariatu, ale podpisywali umowy o pracę:

Przystępując do projektu, nie spodziewałabym się, że będzie to tak wielka sprawa. Dzięki projektowi mam przed ukończeniem studiów sytuację komfortową: podejmuję pracę zaraz po obronie.

Udział w projekcie zabierał czas wolny, ale z drugiej strony mocno mobilizował. Ta ciężka praca warta była poświęcenia – zyskałam szacunek, zaufanie i... wymarzone miejsce pracy!

Dodatkowo możliwość podjęcia dalszej współpracy motywowała mnie do dawania z siebie wszystkiego.

Bezspornie powodzenie stażu zależało w równym stopniu od studentów, jak i od opiekunów, którzy – jeśli nie blokowali spontaniczności i zapału młodego człowieka – pozwalali nie tylko na realizowanie zadań regulaminowych, ale także na rozwijanie jego zawodowych pasji. Osobowość opiekuna oraz jego umiejętności psychopedagogiczne, interpersonalne – aktywne słuchanie czy pomoc w sytuacjach problemowych – stwarzały studentom właściwe warunki do rozwoju. Zdecydowana większość stażystów podkreślała, że opiekunowie nie traktowali studenta jak praktykanta, który po raz pierwszy pojawia się w firmie, ale jak osobę, której na pewno trzeba jeszcze sporo podpowiedzieć, ale która nie jest już nowicjuszem:

Pierwsze dni stażu wspominam bardzo miło, od razu zostałam przyjęta do zespołu i rzucona na głęboką wodę.

Na stażu nigdy nie byłam traktowana jako tymczasowe zastępstwo.

Choć byłam „tylko” stażystką, zakres moich zadań nie różnił się od zakresu zadań opiekuna.

Współpraca z profesjonalistami najwyższej klasy, bezcenna.

Doświadczenie, jakie zdobyłam w tak znaczącej, prestiżowej firmie jest drogocenne.

Stażyści, obserwując zachowania opiekunów, dostrzegali, jakie działania są cenione i wartościowe. I trudno temu zachowaniu odmówić słuszności. *Verba docent, exempla trahunt* – rola przykładu zdecydowanie silniejsza aniżeli rola słów. Maksyma ta i w dniu dzisiejszym nie traci na aktualności. Studenci przyznawali, że starali się naśladować zachowanie swoich mentorów, ale przekonywali, że dalecy byli od kopiowania cudzych pomysłów, gdyż oczekiwano od nich „samodzielności i oryginalności”. Wysoko cenili opiekunów, którzy posługiwali się krytyką nie po to, by zniechęcać do pracy, lecz by pobudzać do poprawiania popełnionych błędów i eliminowania ich w przyszłości.

Jak się okazuje bardzo ważne w ich opinii jest też zdobywanie tak prozaicznych umiejętności, jak obsługa urządzeń biurowych czy poznawanie zasad funkcjonowania instytucji/urzędu jako formy rynkowej. Doceniają współpracę między pracownikami różnych pokoleń, wskazują, że doświadczenie starszych i pomysłowość oraz ambicja młodych przynoszą dobre efekty. Za wyjątkowo cenne uważali możliwość uczestniczenia w szkoleniach, konferencjach i zebraniach.

W kontekście powyższych rozważań nie ulega wątpliwości, że staże spełniły pokładane w nich nadzieje. Studenci z zaangażowaniem realizowali nałożone na nich obowiązki, wykazując dużo własnej inicjatywy, otwartości i samodzielności. Cieszy fakt, że realizacja staży była rzetelna, odznaczała się wysoką jakością i przyczyniała się do rozwoju kompetencji zawodowych studentów. Na koniec rozważań warto jeszcze zaakcentować formacyjny wymiar stażu. Refleksyjne doświadczenie praktyczne jest kwestią kluczową w kształceniu studentów, w którym nie chodzi tylko o przekazanie wiedzy, lecz o jej wykorzystanie.

Po co studentowi staże? Na tak postawione pytanie, jak wynika z wcześniejszych rozważań, możemy odpowiedzieć w wieloraki sposób: by uzupełnić wiedzę ogólną, by osiąść pewną wiedzę profesjonalną przydatną do wykonywania konkretnych zawodów. Staż uczy zadawania pytań, przeciwstawiania się szablonowym odpowiedziom i potocznym wiadomościom, rozwija zdolność analizy i krytycznego myślenia, uczy budowania solidnej argumentacji. Sądzę, że jest jeszcze jeden powód, by staże weszły na stałe do programów specjalizacyjnych – przyjemność. Uczestniczenie w stażu jest ciężką pracą, ale jak pokazują zapisy w studenckich sprawozdaniach – umożliwia ono odczuwanie zadowolenia z realizowanych zadań. I co najbardziej cieszy, że obok wiedzy i doświadczenia, za nieodzowne elementy ułatwiające funkcjonowanie na rynku pracy stażyści wymieniają prawość, zaufanie i życzliwość. Niezwykle to ważne i krzepiące podejście w dzisiejszych czasach, pokazujące, że dla młodych polonistów, wbrew dzisiejszym doniesieniom medialnym, ważne są cechy, które decydują o wartości życia.

Bibliografia

- Covey S.R., *7 nawyków skutecznego działania. Inspirujące lekcje doskonalenia wewnętrznego i twórczych relacji z innymi*, Poznań 2006.
- gis A., *Praktyka w oczach studentów, uczniów i opiekunów*, w: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, cz. I, *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz, Lublin 2014.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 1999.
- Kaniewski J., *Praktyka a formacja zawodowa polonisty*, w: *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, cz. I, *Język polski, historia, wiedza o społeczeństwie*, red. I. Morawska, M. Latoch-Zielińska, B. Jarosz, M. Ausz, Lublin 2014.
- Uryga Z., *Kształcenie polonistów a nowy model edukacji*, „*Polonistyka*” 2001, nr 2.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).
- Zbróg Z., *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli*, w: *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, red. E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Łódź 2012.

Students on the Way to Professionalism – Contemporary Challenges

Summary

The ongoing dynamic social changes are setting new tasks and roles for education. Today, what seems to be essential is vocational training of the students and development of their competencies. The content presented in the article is an attempt at demonstrating the mutual relations between theory and practice. What is important is the afterthoughts and opinions of the students about the course of the vocational training, as well as the assessment of the profits gained thanks to the training. The analysis of the students opinions shows that they expect from the university a thought-through vocational training and creating the opportunities for such trainings which they view as formative.

Z zamieszczonych w antologii tekstów jasno wynika, że oferta nowej polonistyki jest bardzo bogata, że uczelnie w całym kraju tworzą nowe kierunki odpowiadające na potrzeby pracodawców, a przy okazji świetnie rozumieją zainteresowania młodego pokolenia, które na studiach humanistycznych poszukuje realizacji własnych pasji, a nie tylko filologicznej szkółki w tradycyjnym znaczeniu. Krótko mówiąc, nowoczesna polonistyka świetnie rejestruje i odpowiada na zmiany cywilizacyjne i wcale nie jest z nią tak źle, jak histeryzują rynkowi analitycy. Przeciwnie, nowocześnie wykształcony polonista jest na rynku pracy poszukiwanym multispecjalistą, posiadającym szereg miękkich kompetencji, przydatnych praktycznie w każdego rodzaju firmie.

dr hab. Krzysztof Zajas, prof. UJ
(z recenzji wydawniczej)

ISBN 978-83-232-3076-2

