

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Praktyka i teoria akademickiego kształcenia polonistów – refleksja o dydaktyce na studiach doktoranckich

Obchodząca swoje pięćdziesięciolecie Katedra Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej jest jednym z najważniejszych miejsc, które wpłynęło na kształtowanie się mojego dydaktycznego myślenia. Ważni byli tworzący Katedrę badacze, ich niepowtarzalne osobowości i – co oczywiste – prace naukowe, które zbudowały mocne podstawy dla dydaktyki jako nauki. Nie mniej istotna była panująca tu niepowtarzalna atmosfera... To wszystko sprawiło, iż – co zauważył już przed laty Tadeusz Budrewicz – „od Poznania do Krakowa metodyka jednakowa...”, co przypominam nie po to, by przy okazji Państwa Jubileuszu dowartościować rodzimy ośrodek, ale przede wszystkim prosić zarówno Gospodarzy, jak i przybyłych na uroczystość Gości o wsparcie przy myśleniu na temat, który – jak sądzę – jest ogniwem zaniedbanym w tworzeniu praktyki i teorii kształcenia polonistycznego. Chodzi o studia doktoranckie i przygotowanie ich uczestników do pełnienia roli nauczyciela akademickiego.

Uwarunkowania

Na zjeździe *Polonistyka w przebudowie* Jadwiga Kowalikowa wskazywała na zmiany charakteru studiów doktoranckich. Powoływane jako studia środowiskowe już w latach 60. ubiegłego wieku, były zorientowane na kształcenie kadr naukowych. Stosunkowo wysokie stypendia pozwalały doktorantom skupiać uwagę na metodologii prowadzenia badań, a ich niewielka liczba sprawiała, że w naturalny sposób włączali się w krąg specjalistów wybranej przez siebie dziedziny wiedzy. Intensywne kontakty z opiekunami naukowymi nie ograniczały się do kwestii badawczych. Doktoranci uczestniczyli we wszystkich zajęciach prowadzonych przez promotora. W efekcie, jak pisze Kowalikowa: „przyszły doktor mógł spożytkować różnorodne okazje, by uczyć się od mistrza: jak nauczać i jak badać”¹.

Kolejne innowacje w kształcie studiów doktoranckich miały dwoistą genezę – wynikały po pierwsze z algorytmu finansowania uczelni, co wymusiło przekształ-

¹ J. Kowalikowa, *Studia doktoranckie jako trzeci stopień kształcenia z perspektywy językoznawcy*, [w:] *Polonistyka w przebudowie. Literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*, pod red. M. Czermińskiej, S. Gajdy, K. Kłosińskiego i in., t. 1, Kraków 2005, s. 557.

cenie asystentów w doktorantów, po drugie łączyły się ze związanym z procesem bolońskim tworzeniem trójstopniowego systemu studiów wyższych. To sprawiło, że akademicką dyskusję początkowo zdominowały kwestie administracyjno-prawne. Zastanawiano się nad swoistym zawieszeniem doktorantów między statusem pracownika a studenta. Podkreślano, iż stopień doktora już nie tylko otwiera drogę do pracy naukowej, ale i ma wieńczyć proces edukacji akademickiej. Studia doktoranckie stawały się bardziej masowe, ale marazm finansowy powodował, że doktoranci coraz częściej musieli podejmować pracę zarobkową, co nie pozostawało bez wpływu na przebieg studiów.

Zmiana warunków, i profili kandydatów ujawniła potrzebę refleksji nad programami kształcenia, różnorodnością ich szczegółowych rozwiązań, ale i skutecznością tego poziomu edukacji. Jakie są, jakie będą studia doktoranckie? – to pytanie, na które w trakcie konferencji w Poznaniu w roku 2003 odpowiedzi szukali przedstawiciele większości instytutów polonistycznych. Lektura zapisu ówczesnej dyskusji² ujawnia miejsca wspólne i obszary odmienności. Zgodnie podkreślano znaczący wkład doktorantów w naukowy dorobek macierzystych szkół wyższych. Równocześnie jednak kontestowano efektywność studiów mierzoną liczbą przewodów zakończonych w ciągu 4 lat. Nostalgie za utrzymaniem relacji mistrz–uczeń hamowały stwierdzenia o liczbie doktorantów, którymi opiekować ma się jeden promotor. Uznaniu dla swoistości programów poszczególnych ośrodków akademickich towarzyszył namysł nad tworzeniem projektów studiów doktoranckich uzasadnianych potrzebami uprawianej dyscypliny wiedzy. Badania ankietowe przeprowadzone w losowo wybranych grupach doktorantów z 5 uniwersytetów sygnalizowały, że oczekują oni wzmocnienia interdyscyplinarnego charakteru kształcenia, choć struktura studium jest postrzegana przez nich w kategoriach administracyjnych, nie zaś merytorycznych³.

W wystąpieniach uczestniczących w konferencji kierowników studiów doktoranckich pojawił się ponadto wątek związany z wymogiem prowadzenia przez doktorantów zajęć akademickich. Ponieważ ten problem interesuje mnie najbardziej, przywołam charakterystyczne spostrzeżenia:

Zajęcia prowadzone ze studentami, obok pracy badawczej, należy uznać za bardzo ważny czynnik formotwórczy młodego nauczyciela akademickiego. Niejednokrotnie dopiero w konfrontacji z grupą słuchaczy można zweryfikować predylekcje dydaktyczne doktoranta i jego zasób wiedzy merytorycznej, wykraczającej poza, niekiedy wąski, temat pracy doktorskiej. (Sławomir Gala, Uniwersytet Łódzki, Raport..., s. 128)

Kandydaci, którzy wyróżnili się na egzaminie wstępnym, nie zawsze umieją swoje rozległe kompetencje merytoryczne przełożyć na działania dydaktyczne. Prowadzą poza

² Wystąpienia zostały włączone jako aneks do opracowanego przez J. Wciórkę i A. Zgrzywę pod kierunkiem A. Legeżyńskiej *Raportu z działalności studium doktoranckiego na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w latach 2004–2008* i opublikowanego na stronie <http://www.staff.amu.edu.pl/~studium/raport>. Przy odwoływaniu się do *Raportu...* w nawiasie podawać będą odpowiednią stronę z tego dokumentu.

³ Znakiem zarówno otwartości na potrzeby doktorantów, ale i równocześnie sygnałem ich kłopotów związanych z wpisaniem się w proponowaną strukturę programową jest propozycja tzw. indywidualnego toku studiów doktoranckich. Możliwość taka istnieje w IFP UAM od roku 2008/2009.

tym zajęcia – w niemałym wymiarze – na II i III roku Studium, kiedy najintensywniej pracują nad swoją rozprawą doktorską, co miewa negatywny wpływ zarówno na ich intensywność dydaktyczną, jak naukową. (Joanna Pyszny, Uniwersytet Wrocławski, Raport..., s. 133)

Problem świadomości metodycznej był też jednym z tematów, na który mogli wypowiedzieć się sami doktoranci jako respondenci wspomnianej wcześniej ankiety⁴. Oceniając własne przygotowanie do pracy uniwersyteckiej, większość wybierała dystraktory wskazujące na swoje wysokie kwalifikacje:

wiem, czego mam/mogę uczyć; potrafię zorganizować proces poznawania; umiem wskazywać przesłanki uzasadniające organizację zajęć; pamiętam o motywowaniu do pracy; zwracam uwagę na trudności stojące przed studentami; lubię uczyć.

W pojedynczych przypadkach pojawiały się wybory odmienne:

nie lubię uczyć; mam kłopot z przełożeniem wiedzy przedmiotowej (merytorycznej) na działania dydaktyczne; nie potrafię zainteresować studentów (nie udaje mi się mobilizować ich do aktywności).

Równocześnie od 90 do 100% doktorantów (różnie w różnych ośrodkach) niczego nie proponowało w ramach odpowiedzi na pytanie:

Jaki pomysł zrealizowany w trakcie prowadzonych przez siebie zajęć mogłaby Pani/ mógłby Pan zaproponować innym doktorantom lub opublikować ich opis jako przykład efektywnych i efektywnych (udanych) ćwiczeń akademickich?

Jedyna powtarzająca się sugestia doktorantów to przygotowanie prezentacji multimedialnej... Tę niepokojącą sytuację skomentowała Anna Legeżyńska (UAM):

Generalny brak autorskich pomysłów na podniesienie atrakcyjności zajęć ze studentami można tłumaczyć niewielkim doświadczeniem dydaktycznym doktorantów (nie wszyscy prowadzą zajęcia, wielu dopiero zaczyna), ale też chyba zaniedbaniem z naszej strony – w programach studiów doktoranckich metodyka dydaktyki uniwersyteckiej nie pojawia się prawie wcale, dominuje zasada przejmowania wzorów podpatrzonych na zajęciach promotorów, opiekunów czy starszych kolegów, niewspierana świadomą i gruntowną refleksją teoretyczną. Ostatecznie w wielu przypadkach działa głównie metoda „prób i błędów”. A przecież dydaktyka prowadzona przez doktorantów to jedno z ważniejszych zagadnień, którymi [...] należy zająć się w najbliższej przyszłości, jeśli chcemy podnosić ogólny poziom wszelkiej edukacji. Źle przez doktoranta uczony student sam w przyszłości nie będzie dobrym nauczycielem w jakiegokolwiek szkole. (Raport..., s. 144, podkr. M.K.-R.)

Stały wzrost liczby doktorantów bezpośrednio przekłada się na ich coraz większy udział w ofercie dydaktycznej. Przykładowo w roku 2007/2008 na Wydziale

⁴ Jako osoba współodpowiedzialna za konstrukcję ankiety starałam się tak sformułować pytania dotyczące metodyki, aby wzajemnie się weryfikowały. Wyniki międzyuczelnianych ankiet opracowała K. Pawłowska, a na konferencji *Jakie są, jakie będą studia doktoranckie?* przedstawiła A. Legeżyńska. Zob. *Raport...*, s. 141–145.

Filologii Polskiej i Klasycznej UAM doktoranci prowadzili co prawda tylko 9 na 70 odbywających się kursów historii literatury, ale aż 21 na 40 prowadzonych warsztatów z poetyki. W tym samym roku akademickim odpowiedzieli też za 2 spośród 10 kursów z leksykografii, leksykologii i bibliografii językoznawczej, za 4 na 10 kursów technologii informacyjnych oraz za 2 na 2, czyli 100% zajęć z języka greckiego. Te dane⁵ najlepiej obrazują skalę problemu i dodatkowo uzasadniają propozycję włączenia w program studiów doktoranckich zajęć z dydaktyki szkoły wyższej. Otwarta jednak jest kwestia sposobu realizacji takiego dezyderatu.

Założenia

Podstawową funkcją uniwersytetów jest rozwijanie wiedzy. Uznając tę prawdę, warto zastanowić się, jakie mechanizmy poznawcze uruchamia się w trakcie zgłębiania przez studentów wiedzy przedmiotowej – czy dominuje rzetelne przekazywanie informacji, czy też pogłębiane są umiejętności myślenia kategoriami nauki? Te ostatnie wymagają krytycyzmu, samodzielności w dochodzeniu do coraz to nowych ustaleń. Niezbędne jest myślenie twórcze, postrzeganie własnych możliwości, ale i ograniczeń. Takich cech nie nabywa się – jak pisał Jerome Bruner – pod „jednostronnym reżimem przekazu”⁶. Tymczasem podstawowe dla metodyki pytanie „jak?” nie należy do popularnych na uczelniach. W dyskusjach o zmianach częściej mówi się o materiale, przedmiocie poznawania niż pyta o metody pracy⁷.

Celem 30-godzinnego bloku zajęć z zakresu dydaktyki szkoły wyższej proponowanych od dwóch lat na poznańskiej polonistyce jest refleksja nad akademicką praktyką metodyczną i badawczą⁸. Uczestniczyło w nich ponad 40 doktorantów. Intencją jest ukazanie koniecznego dopełniania się różnych zakresów kompetencji nauczyciela akademickiego: korespondencji wiedzy przedmiotowej „wiem, że...” z umiejętnościami dydaktycznymi „wiem, jak...” i świadomością procesu „wiem, dlaczego...”. Program zaplanowały dwie osoby, które też wspólnie/równocześnie prowadziły każde kolejne spotkanie. Istotą takiego założenia było pobudzanie refleksji nad rzeczywistymi zdarzeniami rozgrywającymi się w trakcie zajęć z doktorantami. Badania pedeutologiczne Donalda Schöna wykazały bowiem, iż aż 85% sytuacji, z którymi zetknie się przyszły nauczyciel, nigdy nie zostało opisanych⁹. Dlatego dbano o to, by zwłaszcza w pierwszym roku realizacji programu wszystkie spotkania były przykładem dydaktyki na „cztery ręce”, co umożliwiało nie tylko wzajemne

⁵ Dane zaczerpniętam z *Raportu...*, s. 70.

⁶ J. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, wstęp A. Brzezińska, Kraków 2006, s. 40.

⁷ Na takie zjawisko zwracał m.in. uwagę S. Gajda, *Wiedza o języku na studiach magisterskich*, [w:] *Kształcenie polonistów w perspektywie przemian edukacji*, pod red. J. Daty, Gdańsk 2000.

⁸ Autorski program opracowany został przez piszącą te słowa oraz dr Wiesławę Wantuch i zaakceptowany przez Radę Naukową Studium Doktoranckiego oraz Radę Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM. Realizowany był w roku 2006/2007 oraz 2007/2008.

⁹ Zob. D. Schön, *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, London 1983, s. 16. Podają za: M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 12.

dopełnianie się, ale i pokazywało różne reakcje na te same sytuacje dydaktyczne dwóch osób prowadzących zajęcia.

W projekcie dominują ćwiczenia praktyczne. Organizowane są konwersatoria i warsztaty, w trakcie których analizowane są różne warianty miejsca i funkcji tekstu naukowego w strukturze konwersatorium. Dokonywana jest krytyczna dekonstrukcja artykułu opisującego przebieg zajęć akademickich. Na konkretnych przykładach prezentowane i omawiane są pomysły aktywizacji studentów łączącej zjawiska emocjonalne, poznawcze, motywacyjne towarzyszące procesowi uczenia się. Poczesne miejsce zajmują te działania, poprzez które wyzwalana jest operatywność wiedzy przedmiotowej. Eksponowany jest związek czynności dydaktycznych z konstatacjami pedagogów i psychologów. Tam gdzie to jest uzasadnione przebiegiem zajęć, wprowadzane są konteksty z zakresu filozofii czy teorii kultury. Ważne są i te ćwiczenia, które na podstawie przykładowego utworu pokazują znaczenie stawianych pytań, na które nie zawsze znajduje się odpowiedź, co zestawione z ankietowymi sugestiami:

Mistrz – pisali studenci polonistyki – daje sobie i innym prawo do błędu, nie zakłada, że student wie bardzo mało, nie zakłada, że student wie wszystko – sprawdza to, inspiruje studenta do własnych poszukiwań¹⁰

– pozwala łagodniej przejść do kolejnego bloku zajęć. W jego ramach doktoranci prowadzą i wzajemnie hospitują swoje ćwiczenia akademickie oraz uczestniczą w ich wspólnej analizie. Zaplanowany został też tutorial związany z pracami zaliczeniowymi. Te ostatnie polegają na zaprojektowaniu i opisanu cyklu zajęć z dziedziny, w której specjalizuje się doktorant.

Całość rozpoczyna dwugodzinny wykład. Taka forma inauguracyjnego spotkania została wybrana z kilku powodów:

- ze względu na akademickie tradycje;
- w związku z ekonomią pracy – forma podawcza pozwala sprawnie przedstawić założenia zajęć z zakresu dydaktyki akademickiej;
- z uwagi na potrzebę ukazania empirycznego zakorzenienia proponowanych rozwiązań będących m.in. odpowiedzią (nie zawsze wyłącznie aprobatywną) na trzy grupy ankiet – po pierwsze: zamieszczonych na stronie internetowej studium doktoranckiego i wypełnianych przez przyszłych uczestników zajęć; po drugie: analogicznie skonstruowanych kwestionariuszy, ale ukazujących oczekiwania studentów poznańskiej polonistyki; po trzecie: wcześniejszych upubliczniętych wyników badań dotyczących dydaktyki akademickiej, ale przeprowadzonych na innych uczelniach¹¹;
- i wreszcie z potrzeby zobrazowania konstrukcji wykładu problemowego.

¹⁰ Wypowiedź zaczerpnięta z ankiet przeprowadzonych wśród poznańskich studentów w roku 2006/2007.

¹¹ Jako materiał porównawczy wykorzystano oparty na badaniach przeprowadzonych w roku akademickim 1997/1998 oraz 1998/1999 wśród studentów Uniwersytetu Wrocławskiego szkic K. Bakuły, *Co wiemy o polonistycznej dydaktyce uniwersyteckiej. Rzut oka na warsztat dydaktyczny nauczyciela akademickiego* zamieszczony w tomie *Język polski jako przedmiot dydaktyki uniwersyteckiej. Materiały z XXII konferencji ogólnopolskiego konwersatorium „Język a kultura”. Lublin 26–27 listopada 1998*, pod red. J. Bartmińskiego i M. Karwatońskiej, Lublin 2000.

To ostatnie założenie uzasadnia nie tylko szczątkowość teorii akademickiego kształcenia polonistów, ale i przekonanie o braku zawsze sprawdzających się rozwiązań dydaktycznych, ich osobowościowo-sytuacyjnej skuteczności. Stąd raczej wskazywano mechanizmy wpływające na budowanie metodyki osobistej niż przekazywano gotowe ustalenia.

Nauczyciel [dodajmy: także nauczyciel akademicki – M.K-R] – staje się nauczycielem wykonując swój zawód. Staje się nim przede wszystkim dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki samorefleksji i powodowanym przez nią zmianom osobowości. Żadne instytucje – pisał Robert Kwaśnica – nie są w stanie wyręczyć nauczyciela w tak rozumianym zdobywaniu zawodu, **nie mogą dać** przygotowania zawodowego, **mogą** natomiast **pomagać** mu w owym, nigdy nie dobiegającym kresu wysiłku stawania się nauczycielem¹².

To przekonanie potwierdzają badania Donalda Schöna, Harrego Broekmana, Delli Fish, Anny Brzezińskiej, Bogusławy Gołębniak, Henryki Kwiatkowskiej. Choć teoria kształcenia wskazuje na niedobór nauczycielskiej pewności, to wyrasta ona z wiedzy z zakresu filozofii, psychologii, pedeutologii, pedagogiki, dydaktyki. Ograniczenie się jedynie do autorefleksji groziłoby jednostronnością perspektywy oglądu edukacyjnej rzeczywistości, na co słusznie zwraca uwagę Christopher Day¹³.

W myśleniu o dydaktyce akademickiej tezy pedeutologiczne napotykać na komplikacje inne niż w dydaktyce szkolnej. Wynikają one zarówno z niebezpieczeństwa ograniczania refleksji dydaktycznej przede wszystkim do sfery własnych doświadczeń¹⁴, jak i tradycyjnego dla uniwersytetów przywiązania do wzorów mistrzowskich. O ile jest ono częściej uzasadnione w przypadku relacji między doktorantem a promotorem, to okazuje się dyskusyjne w przypadku wcześniejszych etapów akademickiego kształcenia.

Relacja mistrz–uczeń ustanawia hierarchię. Zakłada podporządkowanie, zawieszenie przeciwstawne perswazji opartej na argumentacji, co przekonująco dowodziła m.in. Hannah Arendt¹⁵, a w nawiązaniu do właściwego współczesności dążenia do demokratyzacji stosunków na uczelniach komentował Tadeusz Gadacz¹⁶. W żadnej z grup ani studenci, ani doktoranci nie zaakceptowali jednak twierdzenia „Młodym przystoi słuchać, a starym rządzić”. Początkowy dystans zawsze hamowała nieco informacja o jego autorze – to teza Arystotelesa (*Polityka* I 332), ale wątpliwości młodych ludzi co do jej prawomocności uzasadniał nie tylko ich wiek, ale i zmiany kulturowe. W perspektywie edukacyjnej dystans pogłębiają też immanentne, opisane

¹² R. Kwaśnica, *Wprowadzanie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994, s. 44.

¹³ Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk 2008, s. 68.

¹⁴ Takie deklaracje usłyszeć można nie tylko w wypowiedziach nauczycieli akademickich. Odnajdujemy je również w publikacjach zasłużonych wydawnictw, m.in. Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego. Zob. M. Kostera, A. Rosiak, *Nauczyciel akademicki. Zajęcia dydaktyczne. Jak je prowadzić, by...*, Gdańsk 2008.

¹⁵ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994.

¹⁶ *W poszukiwaniu utraconego mistrza. Z profesorem Tadeuszem Gadaczem rozmawia Joanna Klimczyk*, „Res Publica Nowa” 2002, nr 11.

w pracach pedagogów, właściwości procesu kształcenia. Mistrz bowiem, o czym pisała Bogusława Gołębniak¹⁷, to ten, który nie tylko nabył określone kompetencje, ale i jest świadom konsekwencji swoich poczynań. Tymczasem brak niepodważalnych zasad postępowania to cechy dydaktyki, których skutkiem było powstanie modelu „refleksyjnej praktyki”¹⁸.

Polonistyczna wiedza o nauczaniu nie jest rezultatem ustaleń powstałych poza macierzystą dyscypliną. Jest zintegrowana ze znajomością języka, literatury, kultury. Ta zależność uzmysławia kolejną różnicę między dydaktyką szkolną a akademicką. Do szkoły z trudem przenikają nowe metodologie i teorie naukowe, ale uczelnie z kolei są bardziej zachowawcze metodycznie. Nie zawsze jednak dydaktyczne innowacje są wartością samą w sobie. Czy nie trzeba np. przemyśleć sensu rapowania Mickiewicza? Taka propozycja znalazła się w programie Drzwi Otwartych poznańskiej polonistyki w marcu 2007 roku. Czy nie nazbyt popularyzuje to odmienną XIX-wieczną kulturową rzeczywistość? Czy zmiana stylu nie pociąga za sobą zbędnej zmiany rangi/ważkości treści Mickiewiczowskich utworów? Czy nietypowa/niekonwencjonalna/modna fasada nie zniekształca polonistycznego meritum, nie gubi istoty studiów polonistycznych?

Podczas adresowanego do doktorantów wykładu i później w trakcie prowadzonych warsztatów egzemplifikację tezy, iż „nowoczesna nauka” wyznacza podstawy „nowoczesnej dydaktyki”, stanowiły dydaktyczne komentarze do fragmentów prac Marii Janion i Anny Legeżyńskiej oraz przywoływane konstatacje Stanisława Gajdy, Jerzego Bartmińskiego, Marka Wiśniewskiego, Tadeusza Zgółki, Małgorzaty Czerwińskiej, Stefana Sawickiego, Stanisława Barańczaka, Edwarda Balcerzana, Włodzimierza Boleckiego, Henryka Markiewicza. Może zatem ani kwestie poznawania metodyki akademickiej, ani problemy jej unowocześniania nie okażą się obce tradycji uniwersytetu, jeśli założenia zmian wyprowadzimy z obserwacji tendencji rozwojowych poszczególnych dyscyplin naukowych?

Takie zasygnalizowane tu tylko kierunki myślenia zaproponowano jako punkt wyjścia do refleksji o polonistycznej dydaktyce na wyższej uczelni.

Rezultaty

Zaliczenie zajęć miało nie tyle sprawdzać efekty wcześniejszych spotkań, co raczej mobilizować do dalszego pogłębiania myślenia dydaktycznego. Jego pisemna forma wynikała z przekonania, że studenci polonistyki zbyt mało piszą¹⁹ i ze

¹⁷ B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 133.

¹⁸ Prezentację takiego modelu w perspektywie kształcenia szkolnych polonistów zob. M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna*, Poznań 2002.

¹⁹ O potrzebie zintensyfikowania ćwiczeń w pisaniu także na studiach doktoranckich świadczy przeprowadzona przez J. Pyszny analiza 38 recenzji prac doktorskich z różnych ośrodków akademickich. W wypowiedziach recenzentów obok eksponowania walorów prac powtarzały się uwagi o niezadowolającym poziomie stylistycznym, braku precyzji języka naukowego, błędach językowych i redakcyjnych. „Recenzenci – pisała Pyszny – piszą o nich z zakłopotaniem, zwykle pod sam koniec swej wypowiedzi i wśród licznych zastrzeżeń o niewielkim kalibrze i znaczeniu tych błędów, łatwych, jak zaznaczają, do usunięcia przy kolejnej, starannej adiustacji tekstu i nieobniżających w sposób znaczący rangi ogólnie zadowolającego

świadomości, iż pisemne wyrażanie myśli pozwala jaśniej spojrzeć na wiele spraw, uporządkować własne przekonania, porównać je z sądami i ustaleniami poprzedników, a także – to wniosek wyprowadzony z prac pedeutologów – w dalszej perspektywie pozwala lepiej uczyć innych²⁰.

Tryb pisemnego opracowania przez doktorantów cyklu zajęć z dziedziny, w której zamierzają się specjalizować, jest praco- i czasochłonny dla obydwu stron tego edukacyjnego dialogu: doktorantów i osób prowadzących zajęcia z dydaktyki akademickiej. Zaplanowany tutorial pozwalał dowartościować pomysły znakomite, a kilkakrotne niekiedy spotkania stwarzały szansę przeformułowywania propozycji niezbyt udanych przedmiotowo i dydaktycznie. Ramy czasowe niniejszej wypowiedzi nie umożliwiają bliższego omówienia wielorakich wniosków wynikających z lektury projektów, hospitacji zajęć i rozmów z doktorantami. Postaram się zatem przynajmniej zasygnalizować niektóre z nich.

Tematyka zajęć zaprojektowanych przez doktorantów okazała się niezwykle bogata. Proponowali oni studentom m.in. spojrzenie na *Antologię palatyńską* w kontekście niezbędnej do jej lektury erudycji, ale i podejmowanej „gry” oraz „flirtu” z czytelnikiem (to na zajęciach z języka greckiego z gramatyką opisową); obserwację szaleństwa w operze *Orlando* G.F. Händla (to w ramach przedmiotu „dramat w muzyce” na specjalizacji operologicznej); przyjrzenie się kwestiom feminizmu – gender i queer (w ramach cyklu zajęć fakultatywnych). Młodzi teatrologi skupili uwagę na dawnym teatrze hiszpańskim i na najnowszym teatrze postdramatycznym oraz kulturowych warunkach implikujących zaistnienie współcześnie 350 teatralnych festiwali... Pojawiły się też tematy bliższe, nazwijmy to, klasycznej polonistyki, czyli np. dotyczące historycznych zmian w słownictwie; historii i genologii powieści dla dziewcząt; bohatera *Króla-Ducha* Juliusza Słowackiego czy związków *Balladyny* z XIX-wieczną praktyką teatralną; *Lalki* Bolesława Prusa jako jednej z tzw. wielkich powieści polskiego realizmu; ale i motywu kapłana w poezji Jana Twardowskiego.

Rozmaitości tematycznej towarzyszyła też wielorodność przygotowanych przez doktorantów ciekawych materiałów. Przykładowo, wstępem do jednych z zajęć był fragment nagrania telewizyjnego programu *Duże dzieci*, w trakcie którego dziewczynka wyjaśniała:

Feministka to jest taka Pani, która walczy, żeby być prezydentką, chociaż wszyscy mówią, że jest okropna, bo zawsze się wymądrza, a do tego jest taka brzydka, bo ciągle się maluje [...] i dlatego nikt jej nie lubi.

Początkowa wykreowana ludyczna atmosfera ożywiła tok ćwiczeń. Nie przeszkadzała jednak doktorantowi w procesie intelektualizacji zagadnienia. Przygotowana w ramach tej samej propozycji prezentacja multimedialna *Feminizm dla dzieci* „celowo – jak pisał doktorant – zestawiona została z tekstami silnie osadzonymi

dzieła doktoranta. Wydaje się jednak – kontynuowała swoją wypowiedź badaczka, że bagatelizowanie wykroczeń przeciwko regułom warsztatu filologa jest nieuzasadnione, pojawiają się one bowiem niemal w każdej z recenzowanych prac”. Zob. J. Pyszny, *Studia doktoranckie jako trzeci etap nauczania*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 1, s. 569.

²⁰ Zob. np. Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000, s. 297; D. Tripp, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 1996, s. 65.

w dyskursie akademickim”. Pojęcia wyprowadzane z literatury przedmiotu i stopniowo systematyzowane również zyskały analogiczną multimedialną oprawę. Przywołany projekt dokumentował nie tylko sprawne korzystanie z nowych technologii oraz włączanie nowych kierunków metodologicznych w proces uniwersyteckiej edukacji, ale i ujawniał stare potknięcia dydaktyki akademickiej. Te ostatnie pojawiły się też w innych pracach zaliczeniowych doktorantów. Chodzi o zaplanowaną analizę utworu odbywającą się jednak w zasadzie bez tekstu literackiego, który zastępowany jest recenzjami lub opracowaniami literaturoznawczymi.

Z literatury przedmiotu doktoranci potrafili jednak też wyprowadzać ciekawe pomysły dydaktyczne. Tak było w przypadku projektu zatytułowanego *Metafora (trop) i figury słów*, gdzie wykorzystano eksperyment Stanleya Fisha²¹ pozwalający

zwrócić jego uczestnikom uwagę – co praktycznie i skutecznie wykorzystał doktorant – na fakt, jak ważna w interpretacji jest wiedza o literaturze, którą posiadamy – w jaki sposób wyprzedza nasze rozumienie tekstu.

W tym samym projekcie dydaktyczny kłopot pojawiał się w momencie, kiedy doktorant konstatował:

Artykuł francuskiego filozofa – chodzi o tekst Jacquesa Derridy *Biała mitologia. Metafora w tekście filozoficznym* – jest trudny i wymagający, ale jego dokładna lektura jest niezwykle pomocna dla zrozumienia, jak ważna, zwłaszcza w dzisiejszej metodologii literatury, jest korespondencja filozofii z wiedzą teoretycznoliteracką.

Temu spostrzeżeniu nie towarzyszyły żadne dodatkowe ćwiczenia pozwalające studentom pokonać lekturową trudność, a doktorant w kolejnej fazie projektu jedynie streszczał filozoficzny tekst, czym słownie zdominował istotną część zajęć. Trzeba w kontekście tej sytuacji przypomnieć, iż na werbalizm jako jeden z mankamentów kształcenia uniwersyteckiego w referacie wygłoszonym na Zjeździe Polonistów w roku 1995 zwracał już uwagę Stefan Sawicki²².

Forma tutorialu pozwala eksponować inne, bardziej dydaktycznie pożądane rozwiązania. W trakcie indywidualnych rozmów warto wykorzystać sugestie opisane w literaturze dydaktycznej, jak i propozycje innych doktorantów. To ostatnie posunięcie ze względów perswazyjnych okazywało się niekiedy bardziej skuteczne. Alternatywną propozycją do zasygnalizowanej powyżej niefortunnej metodycznie sytuacji może być pomysł/sugestia doktorantki, która w przywoływanej na początku ankiecie pisała:

Jednym z największych problemów studenta pierwszego roku, który trafia na moje zajęcia, jest dość hermetyczny język artykułów traktujących o zagadnieniach teorii dzieła literackiego. Dlatego na jednych z pierwszych zajęć proszę o wnikliwe przeczytanie danego artykułu, sama zaś przeredagowuję jego główne założenia – przygotowuję listę prawdziwych i fałszywych twierdzeń, sformułowaną w prostszym języku. Kolejne zaję-

²¹ Zob. S. Fish, *Jak rozpoznać wiersz, gdy się go widzi*, [w:] tegoż, *Interpretacja, retoryka, polityka. Eseje wybrane*, pod red. A. Szahaja, Kraków 2007.

²² S. Sawicki, *O uniwersyteckim studium polonistycznym*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Gołińskiego, Z. Jarosińskiego, Warszawa 1996, s. 142.

cia poświęcam omawianiu tychże twierdzeń. Dzielę grupę studencką na dwa rywalizujące ze sobą zespoły, które losują preredagowane przez mnie założenia artykułu i wykazują ich prawdziwość bądź fałszywość. Zajęcia aktywizują i „otwierają” grupę, którą przecież dopiero poznaję i która poznaje się wzajemnie, wywołują nierzadko zapamiętałe spory, uczą samodzielnego myślenia i oswiają z artykułami naukowymi. (Raport..., s. 144, wypowiedź doktorantki w międzyuczelnianej ankiecie przeprowadzonej w roku 2003, cyt. za: A. Legeżyńska)²³.

Zarówno hospitacje zajęć, jak i lektura pisemnych projektów wskazują na potrzebę udziału przedstawicieli poszczególnych subdyscyplin polonistycznych – pewnie nie we wszystkich, ale chociaż w wybranych zajęciach oraz zaliczaniu prac. Ich pomoc jest potrzebna nie tylko dlatego, że rzadko który dydaktyk jest jednocześnie specjalistą, np. z zakresu operologii, feminizmu i historii języka, a dodatkowo planujący ćwiczenia doktoranci wykorzystują nieprzetłumaczone na język polski artykuły badaczy z wielu obszarów językowych. Można bowiem postawić proste pytanie: czego osoba niezajmująca się danym zagadnieniem dowie się w toku zaprojektowanych przez doktoranta zajęć? Można też obserwować tryb organizacji procesu poznawania, mechanizmy kierowania pracą grupy studenckiej, relację między wielością zaplanowanych do lektury tekstów a czasem przewidzianym na realizację zagadnienia, sposoby formułowania poleceń i zadawania pytań analitycznych itd., itp. Doktorant podejmujący się prezentacji konkretnego tematu osadza swój projekt w literaturze przedmiotowej. Powinien również ujawnić własną świadomość metodyczną. I tak np. młoda badaczka proponująca zagadnienie szaleństwa w operze nie tylko imponowała wiedzą z zakresu operologii, ale i wskazywała na pojawiające się w trakcie zajęć bariery oraz uzasadniała dydaktyczne spożytkowanie zróżnicowanego składu grupy studenckiej.

Z doświadczenia wiem – pisała – że świadomość braków w wiadomościach, ujawniająca się na zajęciach prowadzonych w ramach specjalizacji operologicznej, była często powodem frustracji uczestników. [...] Ponieważ w zajęciach uczestniczą studenci różnych specjalności – poloniści, teatrologi i muzykologowie – zagadnienie poddawane dyskusji zostało tak dobrane, by sposób pracy nad nim mógł motywować studentów do wymiany wiadomości.

I planowała dalej konkretne, ciekawe zadania dla studentów z poszczególnych kierunków albo przewidywała ćwiczenia, w wykonanie których angażowała grupy mieszane.

Obecność literaturoznawcy, teatrologa, filmoznawcy, językoznawcy byłaby niezbędnym wsparciem szczególnie w sytuacjach, kiedy obserwowane akademickie zajęcia nie wykraczają poza wiedzę szkolną lub – co też miało miejsce – pojawiają się merytoryczne wątpliwości. Bo czyż nie trzeba zastanowić się nad koniecznością skomentowania potocznych kwalifikacji gatunkowych, zwłaszcza jeśli nie zawsze odpowiadają one ustaleniom literaturoznawców? Nie można też zgodzić się – jak sądzę – z tezą, iż tworzenie zaprojektowanej przez doktoranta kwalifikacji

²³ Por. też A. Rosiak, *Grupa, zespół, uczestnicy*, [w:] M. Kostera, A. Rosiak, *Nauczyciel akademicki...*, s. 98–111. O sposobach aktywizacji studentów polonistyki zob. też M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretna...*, s. 210–238.

festiwali teatralnych nie może mieć zakorzenienia w żadnych uprzednich badaniach teatrologicznych. W kontekście dydaktycznym, powołując się na tezy Hansa-Georga Gadamera, Barbara Myrdzikowa pisała: „historia uczy, że świat nie jest tworzony każdego dnia od nowa i że zawsze «stoi na czyichś ramionach»”²⁴. Z kolei Jadwiga Kowalikowa podkreślała:

Upowszechnienie się studiów doktoranckich sprawiło, że ich uczestnicy w znacznie większym stopniu niż ich poprzednicy wymagają rozszerzenia i pogłębienia wiedzy kierunkowej. Niezależnie od potwierdzonych w postępowaniu rekrutacyjnym uzdolnień i zainteresowań ich przygotowanie merytoryczne nie zawsze wystarcza²⁵.

Obecność na wybranych – jak powiadam – zajęciach z zakresu dydaktyki akademickiej przedstawicieli poszczególnych subdyscyplin polonistycznych z pewnością osłabiłaby niebezpieczny w nauczaniu, a opisywany przez psychologów mechanizm subiektywnej faworyzacji własnych propozycji²⁶, widoczny także w zachowaniach doktorantów. Przyczyniałyby się do pogłębiania wiedzy przedmiotowej uczestników studium doktoranckiego. Pozwalała na eksponowanie praktycznej użyteczności naukowych konstatacji oraz – co wydaje się niezmiernie ważne – ukonkretniała przekonanie o potrzebie kształtowania otwartej na zmiany osobowości.

„Ten właśnie – podmiotowy – aspekt akademickiej edukacji wydaje się wartością najbardziej zagrożoną” – pisała w referacie wygłoszonym na zjeździe *Polonistyka w przebudowie* Anna Legeżyńska. By w finale swego wystąpienia stwierdzić: „ów antropocentryzm edukacji nie wydaje się niczym nowym. Przeciwnie, jest on powrotem do źródeł idei europejskiego uniwersytetu”²⁷.

Zagrożenia nie stanowią jednak wyłącznie wskazywane przez badaczkę technologie informacyjne i masowość studiów. Buduje je również obserwowane w trakcie zajęć z dydaktyki zamykanie się na inne niż własna subdyscypliny polonistyczne. Sporym kłopotem było zachęcenie doktorantów specjalizujących się np. w literaturoznawstwie do udziału w hospitacjach językoznawczych zajęć własnych kolegów tak polonistów, jak i klasyków, nie mówiąc już o ćwiczeniach z zakresu metodyki szkolnego nauczania. „Nauce potrzebni są specjaliści od całościowego widzenia poszczególnych problemów, a nie jednostronni reprezentanci jakiejś sztywno określonej dyscypliny” – to zdanie Lecha Witkowskiego²⁸ nieczęsto było w praktyce akceptowane przez przyszłych młodych badaczy. Grupa doktorantów, która jednak taką postawę reprezentowała, poruszała się sprawnie i po macierzystej dziedzinie wiedzy, i po jej rozlicznych kontekstach. Znakomicie też radziła sobie z zagadnieniami dydaktycznymi. Przykładem mogą być koncertowo przeprowadzone ćwiczenia

²⁴ B. Myrdzik, *Wstęp [do:] Wczoraj i dziś edukacji polonistycznej*, pod red. B. Kędzi-Klebeko i A. Ciciak, Szczecin 2001, s. 10.

²⁵ J. Kowalikowa, *Studia doktoranckie jako trzeci stopień kształcenia...*, s. 559.

²⁶ Zob. A.A. Kotusiewicz, *O niezbywalności autorefleksji w praktyce edukacyjnej nauczyciela akademickiego*, [w:] *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką*, pod red. A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, Warszawa 2008, s. 14.

²⁷ A. Legeżyńska, *Universitas nova. Budowanie teorii kształcenia akademickiego na poziomie akademickim*, [w:] *Polonistyka w przebudowie...*, t. 2, s. 471.

²⁸ L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988, s. 11.

podsumowujące wiadomości z zakresu wersologii czy błyskotliwy projekt zajęć adresowanych do studentów filologii chorwackiej, a poświęconych zjawiskom intertekstualnym w literaturze.

Te pierwsze ćwiczenia konsekwentnie łączyły w obrębie jednego spotkania lekturę tekstów literackich (Przyboś, Peiper, Czechowicz, Tuwim) z fragmentami wypowiedzi programowych, poetyckimi autokomentarzami, wypowiedziami krytycznymi i celowo ukierunkowały na ich poznanie aktywność studentów. Eksponowały wyraźną świadomość doktorantki w zakresie przedmiotowym oraz dydaktycznym. W opisie i analizie własnych zajęć doktorantka pisała:

Spotkanie miało charakter podsumowujący i zbierający informacje dotyczące budowy i typów wiersza; chciałam, by nowe wiadomości (wiersz wolny, wiersz awangardowy) zostały wyprowadzone z dotychczas zgromadzonej wiedzy. Zajęcia te były swoistego rodzaju kłamrą – moje pierwsze spotkanie z tą grupą polegało na swobodnej analizie i interpretacji kilku niepodpisanych utworów 20-lecia (nazwiska nie były tak ważne, jak próba ich umieszczenia na osi tradycja – innowacja). Dzięki takiemu zabiegowi [...] studenci mieli okazję do uświadomienia sobie, że ich intuicje często były trafne, a można je dobrze uzasadnić, powołując się na zdobytą w ciągu semestru wiedzę i umiejętności.

Drugi z przywołanych projektów zwracał uwagę rzetelnym umieszczeniem cyklu w całym programie zajęć z zakresu analizy i interpretacji oraz sfunkcjonalizowanym wykorzystywaniem umiejętności, które studenci powinni zdobyć wcześniej. Cykl nawiązywał tytułem do książki Ryszarda Nycza *Tekstowy świat*, patronowało mu – jak pisała doktorantka – „użyteczne dydaktycznie” ujęcie intertekstualności autorstwa Michała Głowińskiego, a poznawane przez studentów pojęcia były spożytkowane podczas lektury utworów. Kolejne zajęcia z tego cyklu dotyczyły odmian intertekstualności, metatekstualności i autotematyzmu. Doktorantka planując ich przebieg nie tylko wykorzystywała konstatacje z konkretnych tekstów literaturoznawczych (Stanisława Balbusa, Bogusława Bakuły), ale i cały czas pamiętała o adresacie uniwersyteckich ćwiczeń. Pisała:

Ze względu na wysoki stopień trudności artykułu Stanisława Balbusa konwersatorium poświęcone architekstualności rozpoczyna się od interpretacji tekstów literackich (H. Poświatowskiej „Ody do rąk” oraz S. Mrożka „Opowieści zbiega”) oraz analizy funkcji i charakteru nawiązań genologicznych. Druga część zajęć, wychodząc od wiedzy intuicyjnej wykorzystywanej w części poprzedniej, poświęcona jest analizie ujęcia genologii jako architekstualności w artykule Balbusa. Zajęcia kończy próba użycia tego języka opisu do zreferowania konstrukcji omawianych tekstów literackich.

Refleksje końcowe

Przeprowadzenie zarysowanego wyżej bloku zajęć z zakresu dydaktyki szkoły wyższej było ważnym doświadczeniem dla jego projektodawczyń. Czy podobnie było i w przypadku uczestniczących w nich doktorantów? Pojawiały się oczywiście słowa i reakcje niektórych młodych badaczy wskazujące na sensowność projektu, ale zachowania innych nie zawsze dawały jednoznaczną odpowiedź na tak postawione pytanie.

Obserwacja przebiegu spotkań dotyczących praktyki i teorii akademickiego kształcenia polonistów potwierdziła przyjęte założenia organizacyjne, ale też ujawniła kwestie warte dalszej refleksji.

- Ważne okazały się odbywane wspólnie z doktorantami hospitacje ćwiczeń. Trafny był wymóg przygotowywania przez uczestników studium doktoranckiego pisemnych opracowań cyklu zajęć akademickich.
- Hospitacje i projekty indywidualne odślaniały wcale nierzadki rozdział między wcześniejszymi deklaracjami młodych badaczy, np. powszechną aprobatą dla dydaktyki aktywizującej studentów, a własnymi propozycjami dydaktycznymi opartymi często na werbalnym/podawczym przekazie informacji. Zjawisko to nie wynika z celowego działania. Raczej obrazuje psychologiczną prawidłowość: siłę uprzednich pozytywnych oraz dyskusyjnych doświadczeń dydaktycznych. Ujawnia cechę funkcjonowania ludzkiego umysłu.
- Doktoranci z reguły rzetelnie osadzali własne projekty w obrębie literatury przedmiotowej – literaturoznawczej, językoznawczej, filozoficznej, teatrologicznej... Frazie „z moich doświadczeń wynika...” nie towarzyszyły jednak odwołania do literatury dydaktycznej.
- Pisemne opracowania dokumentowały, jak niewystarczające w procesie pogłębiania refleksji nad dydaktyką akademicką okazuje się przekazywanie ogólnych norm i postulatów. Projekty umożliwiały prowadzenie rozważań edukacyjnych na podstawie dydaktycznej empirii, co stwarzało szansę eksponowania związków między teorią a praktyką kształcenia akademickiego.
- Dwuletnie doświadczenie w prowadzeniu zajęć dla doktorantów pozwala też zauważyć, iż tylko niewielka grupa osób (ok. 35 %) podjęła trud pracy pisemnej²⁹. Pozostali uczestniczyli w wykładzie, warsztatach, przychodzili na hospitacje, ale nie opracowali własnego projektu. Pytaniem otwartym pozostaje: co w programie zajęć dla doktorantów powinno być obligatoryjne, co zaś ma pozostawać domeną wyboru? Presja osłabia motywację, zamyka umysł, nie przekłada się na zwiększoną efektywność, która i tak – jak wynika z rankingu brukselskiego ośrodka Lisbon Council³⁰ – nie jest w polskim szkolnictwie wyższym zbyt wysoka. Przymus i wolność są jednak – jak dowiodła Zofia Agnieszka Kłakówna³¹ – nieusuwalnymi

²⁹ Jednak i ci doktoranci, którzy opracowali pisemne projekty, nie korzystali z możliwości stwarzanych przez tutorial. Nie umawiali się na indywidualne spotkania, w trakcie których omawiane by były pomysły przyszłego projektu dydaktycznego. Przynosili „gotowe” prace. Praktycznie każda propozycja wymagała uzupełnień, stąd konsultacje i tak się odbywały, ale działo się to w „odroczonej terminie” i było wymuszane przez osoby prowadzące zajęcia z dydaktyki akademickiej.

³⁰ Raport wywołał w listopadzie 2008 roku medialną dyskusję. Jego pełna wersja dostępna jest pod adresem: www.lisboncouncil.net Por. też *Rynkowa koncepcja jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym – szansa czy zagrożenie*, [w:] *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, pod red. A. Karpińskiej, Białystok 2005.

³¹ Z.A. Kłakówna, *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*, Kraków 2003. Dydaktyczną analizę konieczności współistnienia standardów przedmiotowych i podmiotowych dokumentuje autorka powołując się m.in. na konstatacje filozofów Leszka Kołakowskiego i Józefa Tischnera, psychologów Kazimierza Obuchowskiego i Marii Straś-Romanowskiej, socjologa Józefa Baumana, pedagoga Lecha Witkowskiego.

składnikami procesu edukacyjnego. Rzeczą dydaktycznego rozsądku i wiedzy o stylach kierowania pracą grupy³² jest poszukiwanie modelu ich współistnienia.

Practice and theory of the academic training of specialists in Polish studies – reflection on teaching in postgraduate studies

Abstract

The author highlights the changes in the conditions of studying in postgraduate studies and the variety of students' profiles. On the basis of the analysis of the subject literature and the survey answers, she introduces the problem of methodological awareness of doctoral students. She considers different ways of introducing postgraduate students into the role of academic teachers and the possibilities of making them aware of the basis of academic teacher training and its place between practice and theory of education. The author presents her original syllabus of teacher training for doctoral students and analyses its effects.

³² Zob. np. H. Hammer, *Klucz do efektywności nauczania*, Warszawa 1994. W tym popularnym poradniku dla nauczycieli H. Hammer odwołuje się do badań między typem dojrzałości uczących się a stylem kierowania ich pracą opisanych w publikacji D.S. Beach, *The management of people at work*, London 1985.