

Maria Jędrychowska

Badawczo-naukowe obligacje dydaktycznych seminariów magisterskich

Seminariom magisterskim, nie tylko na studiach polonistycznych, przypisuje się szczególną rolę. Są formą zajęć, na których powinno nastąpić zwieńczenie dotychczasowego trudu studiowania, a którego materialnym świadectwem staje się praca magisterska, rozprawa stanowiąca podstawę wraz z egzaminem końcowym do uzyskania tytułu magistra, przynależnego osobom kończącym studia wyższe.

Jeżeli zgodnie ze słownikiem przyjmiemy, że seminarium to „zajęcia dydaktyczne dla studentów starszych lat mające na celu pogłębienie wiedzy z wybranej dziedziny”¹, to oczywiście rodzą się pytania: o specyfikę owego pogłębiania wiedzy i o naszą dziedzinę – dydaktykę literatury i języka polskiego, a tym samym o rodzaj jej automiczności w porządku studiów kierunkowych.

Mamy świadomość, że wieloletnie, wciąż ponawiane działania dla umocowania w pejzażu polskiej humanistyki naszej subdyscypliny polonistycznej – dydaktyki literatury i języka polskiego – nadal i nie do końca przekonują reprezentantów dziedzin naukowo „czystych”: literaturoznawstwa i językoznawstwa. Zauważa się jednakże, iż dychotomiczny model filologii polskiej jako kierunku studiów, wbrew upodobaniu do mocno zakorzenionego za sprawą uniwersyteckiej tradycji wskazanego podziału, podlega nieuniknionej korekcie, staje się coraz wyraźniej modelem specjalizacyjnym. Przeniknięta *praxis* aktualna rzeczywistość domaga się, by absolwent polonistyki był kimś więcej niż tylko filologiem. Stąd w planach studiów polonistycznych różne specjalności, m.in. teatrologia, filmoznawstwo, komunikacja społeczna, logopedia i inne, a także najstarsza nasza specjalność – nauczycielska. Warto w tym miejscu przypomnieć słowa Zenona Urygi:

Filologia polska jest w swych najgłębszych korzeniach badaniem języka i tekstów oraz niesionych przez nie wartości – badaniem biorącym się z umiłowania i uprawianym z myślą o społecznym przekazywaniu wyników. Inaczej niewiele ma sensu².

¹ *Słownik języka polskiego PWN*, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1995, s. 195.

² Z. Uryga, *Potrzeby szkoły i jej oczekiwania wobec uniwersyteckiego studium polonistycznego*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów, Warszawa 1995*, pod red. T. Michałowskiej, Z. Golińskiego, Z. Jarońskiego, Warszawa 1996, s. 135.

Właśnie perspektywa użyteczności społecznej decyduje o specyfice dydaktycznych seminariów magisterskich. Są one wybierane przez studentów, którzy często bardziej intuicyjnie niż świadomie dążą do tego, by uzyskane w trakcie studiów doświadczenie poznawcze przenieść na grunt praktycznego zastosowania³. Innymi słowy, w motywację wyboru seminarium niejednokrotnie wpisuje się pragnienie, by wysiłek intelektualny wieńczący kilkuletnie studiowanie – seminarium magisterskie, praca magisterska – sytuowały się możliwie blisko zakładanej przez studenta roli społecznej, wynikającej z przyszłej pracy w szkole⁴.

Na ogół istnieje zgoda, że seminaryjnemu „pogłębianiu wiedzy” polonistyczno-metodycznej towarzyszyć powinna pozytywna autoocena, przeświadczenie o jakościowym i ilościowym przyroście kompetencji nauczycielskich. Bożena Chrzęstowska pisze o niezbędnym opanowaniu przez przyszłego nauczyciela takich umiejętności, jak komunikacyjno-interpersonalne, związane z budowaniem sytuacji edukacyjnych, z samokontrolą oraz sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć, wreszcie umiejętność aranżowania pozalekcyjnych działań wychowawczych, podkreślając jednocześnie:

K o m p e t e n c j a z a w o d o w a przejawia się wtedy, kiedy wiedza nabyta w toku studiów (językoznawcza, literaturoznawcza, kulturoznawcza, filozoficzna, psychologiczna, pedagogiczna) jest operatywna, sfunkcjonalizowana i zintegrowana w konkretnych działaniach dydaktycznych i wychowawczych, kiedy służy organizowaniu oraz korygowaniu warunków przyswajania wiedzy i kształtowania umiejętności uczniów, kiedy pomaga motywowaniu i rozwijaniu potrzeb kulturalnych wychowanków i poprzez nie – pogłębianiu ich formacji duchowej, kiedy służy organizowaniu życia społecznego – w klasie, w szkole, w środowisku⁵.

Wolno zatem zakładać, że „operatywność, sfunkcjonalizowanie i zintegrowanie” wiedzy filologicznej w wymiarze intelektualnym – badawczym oraz projektującym – ma miejsce najpierw na seminariach metodycznych, a następnie w konkretnych warunkach edukacyjnych spełnia się poprzez działania dydaktyczne i wychowawcze. Równocześnie dobrze wiemy, iż zetknięcie z pozauczelnianymi realiami w szkole niejednokrotnie i w sposób bolesny dla absolwenta polonistyki koryguje jego wyobrażenia o własnych umiejętnościach. Jest to w istocie zagadnienie relacji między teorią i praktyką, na które warto spoglądać szerzej, uwzględniając

³ Wybitny literaturoznawca stwierdza: „jakkolwiek dziwnie by to brzmiało, literaturoznawstwo pozostaje w jakiejś mierze nauką stosowaną, a dotyczy to przede wszystkim, jeśli nie wyłącznie, wytworów aktywności interpretacyjnej i ich «zastosowań» dydaktycznych”. J. Sławiński, *Miejsce interpretacji*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja...*, s. 82.

⁴ Sprawa suwerennego wyboru seminarium przez studentów nie rysuje się tak optymistycznie. Seminaria dydaktyczne w naszym Instytucie studenci oceniają jako trudne, ambitne, kosztowne (choćby przygotowanie narzędzi i materiału badań – ankiet, testów, fotokopii, barwnych reprodukcji, nagrań itp.), gwarantują jednak, że rozprawa magisterska będzie pracą samodzielną, poza pokusą plagiatu czy podążania utartymi szlakami badawczymi. Tym bardziej boli fakt, że na aktualnym rynku oświatowym często brak etatu dla magistrów kończących studia z bardzo dobrym na dyplomie.

⁵ B. Chrzęstowska, *Wstęp. O sztuce edukacji polonistycznej*, [do:] *Kompetencje szkolnego polonisty. Szkice i artykuły z metodyki*, pod red. B. Chrzęstowskiej, Warszawa 1995, s. 23.

wcześniejsze, przedseminaryjne etapy kształcenia dydaktycznego studentów, zatem ćwiczenia oraz praktyki śródroczne i praktyki ciągłe. Relacje, o których mowa, podane zostały wnikliwej analizie przez Marię Kwiatkowską-Ratajczak w *Metodyce konkretności*, rozprawie proponującej integralny model kształcenia nauczycieli polonistów. Według autorki: „badawczy konkret stanowiący podstawę teoretycznego uogólnienia” pozwala na „pokazywanie studentom rzeczywistych związków między uogólnieniem a szkolną codziennością”, zaś dokonuje się w trakcie ćwiczeń metodycznych, służących zbudowaniu „wewnętrznej teorii nauczania”⁶.

Nie sposób w tym miejscu nie zauważyć, że analogiczne mechanizmy poznawcze decydują o jakości seminariów magisterskich. Na nich wszakże wyraża się tendencja do opierania dydaktyki naszego przedmiotu na naukowych (teoria) podstawach, ze starannie eksponowanym zapleczem metodologicznym. Rolę stosowanej metodologii, jej adekwatność wobec przedmiotu badań dobitnie podkreśla w fundamentalnej dla nas rozprawie Jan Polakowski: „w dyscyplinach, które dopiero zaczynają się kształtować [...] refleksja metodologiczna musi wyprzedzać konkretne dokonania badawcze lub przebiegać niejako równoległe do nich”⁷. Upředniość lub równoległość założeń metodologicznych sprzyja identyfikacji podejmowanego zadania badawczego, co w przypadku dydaktyki przedmiotowej oznacza naturalny związek z dyscyplinami macierzystymi, a więc metodologiami literaturoznawczymi czy lingwistycznymi, ale też niezbędną współobecność psychodydaktycznych umocowań metodologicznych. W związku z tym możemy już dziś mówić o wypracowaniu w pewnym stopniu własnych wzorców naukowego postępowania z całym dobrodziejstwem interdyscyplinarnego zaplecza. Stąd konieczność wprowadzania własnych pojęć oraz porządku w zakresie ich wykorzystywania. Język naukowo uprawianej dydaktyki polonistycznej domaga się precyzji, a więc przede wszystkim pojęciowych uściśleń dla uzyskania jednoznaczności. Są one niezbędne w diagnozowaniu, charakteryzowaniu, komentowaniu poddanych obserwacji i analizie zjawisk empirii edukacyjnej.

Dla prowadzącego seminarium i dla magistrantów oznacza to, po pierwsze, konieczność wyrazistego zarysowania obszarów penetracji badawczej. Stanowią je, przypomnijmy: wiedza o uczniu (podmiot), wiedza polonistyczna (przedmiot), wiedza o organizowaniu czynności dydaktycznych (proces), niezależnie od ostatecznego rozłożenia akcentów badawczych. Magistranci stają przed znacznie bardziej skomplikowanym zadaniem, niż ich koledzy z seminariów literackich czy językowych (stąd w niektórych rocznikach ucieczka przed wyborem seminarium dydaktycznego, inna rzecz, że za podobnie trudne uznawane bywają te z literatury staropolskiej czy z teorii literatury). Wskazana „trójkierunkowość” tematyki seminariów dydaktycznych rzutuje na struktury czynności badawczych, na konstruowanie narzędzi służących poznaniu rzeczywistości edukacyjnej, wreszcie na sposoby prezentowania wyników. Ostatecznie zajęcia seminaryjne oraz praca magisterska

⁶ M. Kwiatkowska-Ratajczak, *Metodyka konkretności. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*, Poznań 2002, s. 211.

⁷ J. Polakowski, *O koncepcji pracy naukowej z dydaktyki literatury*, [w:] „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, Prace z Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego III, 1986, z. 102, s. 9.

są świadectwem „procesu myślenia związanego ze specyfiką naszego przedmiotu badań”⁸.

Po drugie, na seminarium zachodzi konieczność wspólnego wypracowania refleksji dotyczącej relacji między przywoływanymi teoriami a rozpoznawaną poprzez badania magistrantów empirią („konkretem”, według M. Kwiatkowskiej-Ratajczak), czego wyrazem staje się opanowanie stosowanego metajęzyka, służącego stawianiu tezy, dowodzeniu, uzasadnianiu podjętych procedur badawczych, wnioskowaniu, formułowaniu uogólnień⁹.

Przenoszenie propozycji metodologicznych nauki na seminarium o tak specyficznym profilowaniu jak nasze wydaje się nie tylko uprawnione, ale wręcz konieczne. Choć trzeba zdawać sobie sprawę, że mamy pod opieką nie uczonych, ale zobligowanych do intelektualnego wysiłku studentów, najczęściej nie przyszłych badaczy, ale przyszłych nauczycieli, nie ludzi przebywających w filologicznej wieży z kości słoniowej, lecz takich, którzy będą musieli się uporać z ruchomymi, wciąż zmieniającymi się realiami dookolnej rzeczywistości, nie tylko zresztą edukacyjnej. Powtórzę zatem, zachowując wszelkie należne proporcje, można, a nawet trzeba posługiwać się ustaleniami i językiem wypracowanymi na gruncie teorii i metodologii naszej dyscypliny, gdyż zapewniają one oczekiwane pogłębienie wiedzy na seminariach oraz opanowanie tej z nauczycielskich umiejętności, która nie pozwala poprzestawać na mechanicznym powielaniu kulturowych wzorów. Dzięki seminarium magistrant ma szansę stworzenia własnego warsztatu badawczego, ujrzeć sens w podejmowanych badaniach, a także, jak przekonują nas nauczycielskie losy niektórych naszych absolwentów, pielęgnować w przyszłości w sobie ciekawość poznawczą, realizować pasję badawczą włączając je w codzienność szkolną, być świadomym swojej roli w procesie edukacyjnym.

Tezę o badawczo-naukowych obligacjach dydaktycznych seminariów magisterskich postaram się podbudować poprzez rekonesans badawczy, którego podstawę materiałową stanowi około 15 000 zarejestrowanych tytułów prac magisterskich¹⁰, które powstawały w ciągu pięćdziesięciu lat w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (wcześniej Wyższej Szkoły Pedagogicznej i następnie Akademii Pedagogicznej). Nazwiska większości promotorów wpisały się na trwałe w najnowszą historię dydaktyki polonistycznej, w dużym stopniu decydując o jej kształcie. Oto one w porządku w miarę chronologicznym: Władysław Szyszkowski, twórca naszej Katedry, Jan Kulpa, Józef Wroński, Zenon Uryga, Anna Dyduchowa, Maria Jędrychowska, Jan Polakowski, Barbara Dyduch, Ryszard Jedliński, Alicja Rosa, Zofia Budrewicz, Barbara Guzik, Bogusław Skowronek, nie mówiąc o młodszych kolegach sprawujących opiekę naukową nad rozlicznymi pracami

⁸ Tamże, s. 9.

⁹ Nie mogą polonisty w pełni zadowolić formuły metodologiczne zawarte w klasycznych już pracach pedagogów, np. W. Zaczyńskiego, *Praca badawcza nauczyciela*, M. Łobockiego czy T. Pilcha, choć są ważną lekturą seminarzystów.

¹⁰ Oczywiście interesująca by tu była analiza ilościowa, która pokazałaby, jak dużym powodzeniem cieszyły się seminaria magisterskie w poszczególnych latach i jak dalece były funkcją atrakcyjności naukowej promotorów. Mogę jedynie zasygnalizować te kwestie.

dyplomowymi (licencjackimi), których badawczo-naukowa poetyka przypomina tę z seminariów magisterskich.

Uznałam, że formuły tematyczne prac magisterskich można potraktować jako wiele mówiące nam dzisiaj świadectwo ewolucji myślenia o dydaktyce, następnie jako zapis kumulacji doświadczeń obrazujących, jak w przebiegu diachronicznym „zawodowość” splata się z „naukowością”, wreszcie jako ogólny zarys pewnego pejzażu myślowego na temat roli dydaktyki w uczelni z założenia nastawionej na kształcenie nauczycieli. Tak więc tematy okazują się kapitalnym źródłem informacji dotyczącym wielu kwestii, np. wyobrażeń o funkcjach metodyki nauczania, przeobrażeń koncepcji prac magisterskich, w tym wymagań stawianych uczestnikom prowadzonych w Katedrze seminariów, różnorodności upodobań promotorów, co na ogół wiązało się z ich własnym zainteresowaniem badawczym na danym etapie ich biografii naukowej, a także pośrednio charakteru zajęć seminaryjnych prowadzonych przez półwiecze.

Ogląd dostępnych materiałów utwierdza przede wszystkim w przekonaniu o niezbywalnej interdyscyplinarności w obrębie metodyki nauczania, co z perspektywy lat okazuje się jej siłą, zwłaszcza że takie tendencje zaznaczają się współcześnie coraz dobitniej w wielu dyscyplinach naukowych. Z racji rozkładu badawczo-naukowych akcentów zawartych w formułach tematycznych widziałabym tematy rozpraw magisterskich w kilku skupieniach, przyznając pierwszeństwo tym, które pozostają – by użyć określeń Jana Polakowskiego – „oświetlone blaskiem macierzystej planety”, ale też te, które pozostają „w satelitarnym związku z pedagogiką”¹¹.
Zatem:

- kształcenie literackie w szkole różnych poziomów w różnych okresach
- przeszłość dydaktyczna i współczesne rozpoznania
- kształcenie językowe w szkołach różnych poziomów
- uwarunkowania procesu kształcenia polonistycznego w szkole
- działania dydaktyczne i narzędzia kształcenia
- antropologia kultury, semiotyka i aksjologia.

Przyjrzyjmy się bliżej wskazanym skupieniom¹².

Najbogatszy repertuar zawiera pierwsza grupa tematów, w której przedmiotem zainteresowań są pisarze (*Jan Kasprowicz w szkole polskiej; Bolesław Prus w szkole podstawowej; C.K. Norwid w szkole średniej*) lub ich poszczególne dzieła („*Konrad Wallenrod*” w nauce szkolnej; „*Wesele*” jako lektura szkolna; *Praca nad nowelami Marii Konopnickiej – „Nasza szkapka”, „Dym”*). Równie częste bywają nawiązania do popularnego niegdyś hasła programowego „życie i twórczość” wybranych pisarzy oraz artystów (*Sylwetki wybitnych pisarzy w klasie VII; Sylwetki wybranych pisarzy w percepcji uczniów klas siódmych i ósmych; Sylwetki pisarzy pozytywistów – B. Prusa, E. Orzeszkowej, M. Konopnickiej w szkole średniej*). Sporadycznie pojawiają się tematy eksponujące historyczno- i teoretycznoliterackie treści kształcenia (*Barok w dziejach nauczania języka polskiego w szkole; Romantyzm na tle dziejów nauczania w szkole; Teoria literatury w nauczaniu języka polskiego w szkole; Praca*

¹¹ J. Polakowski, dz. cyt., s. 13.

¹² Przykłady tematów podane w nawiasach staram się porządkować w miarę chronologicznie, co pozwala zauważyć także zmienne upodobania stylistyczne autorów (promotorów?) w ciągu pięćdziesięciu lat.

nad liryką w klasie VIII; Sposoby funkcjonowania kategorii teoretycznoliterackich w szkole na przykładzie terminu „realizm”).

Natomiast budzi podziw liczba i zakres tematów z kręgu historii dydaktyki, a takie były opracowywane zwłaszcza w pierwszym piętnastoleciu istnienia Katedry i z pewnością wymagały solidnej kwerendy źródłowej (*Juliusz Słowacki w szkołach Królestwa Polskiego w latach 1864–1918; Adam Mickiewicz w szkole galicyjskiej w latach 1848–1914; Lektura Mickiewicza i Słowackiego w szkołach Polski Ludowej*). Tematy te występują obok sformułowań bardziej ogólnych (*Nauczanie języka polskiego w szkołach elementarnych Wielkiego Księstwa Poznańskiego w latach 1830–1870; Nauczanie języka polskiego w klasach wyższych szkoły średniej w okresie międzywojennym*) lub skupiających uwagę na dydaktycznej przeszłości konkretnego dzieła (*Dzieje lektury szkolnej – „Placówki” Bolesława Prusa; Dzieje opowiadań Stefana Żeromskiego w szkole*).

Z biegiem lat daje się zaobserwować inną, bardziej nastawioną na podmiot niż przedmiot orientację problemową prac magisterskich. Znakiem tej przemiany są nowe formuły tematyczne, informujące o badaniach uczniowskiego odbioru poznawanej w szkole klasyki. Oto przykłady: *Stosunek uczniów do lektury uzupełniającej w świetle wybranych utworów* czy bliższe współczesnemu myśleniu i językowi dydaktycznemu: *Recepcja lektury uzupełniającej w szkole zawodowej* lub *Recepcja „Siłaczki” i „Syzyfowych prac” w ósmych klasach szkoły podstawowej*. Obserwujemy zatem stopniowe przechodzenie od nastawień biograficznych oraz zdecydowanie ergocentrycznych do ujęć bardziej podmiotowych, eksponujących sferę szkolnej komunikacji literackiej, w tym samego ucznia. Zmienia się język opisu rzeczywistości szkolnej, a pojęcia ‘recepcja’, ‘odbiór’, postawy czytelnicze czy w ogóle reakcje młodych odbiorców literatury zdobywają powoli prawo obywatelstwa.

Nie sposób pominąć grupy tematów oddających w jakimś stopniu sprawiedliwość tym, którzy tworzyli podwaliny myślenia dydaktycznego dawniej i współcześnie. Chodzi o monograficzne ujęcia w pracach magisterskich dorobku takich postaci, jak: Juliusz Balicki, Konstanty Wojciechowski, Juliusz Saloni, Stanisław Szober, Zenon Klemensiewicz, Stanisław Jodłowski, i z bliższych nam czasowo: Władysław Szyszkowski, Jan Polakowski. Ten nurt badań seminaryjnych oddaje potrzebę zakorzenienia dydaktyki w przeszłości, ale też pozwala uhonorować współczesnych koryfeuszy naszej domeny, czego wyrazem były w ostatnich latach prace poświęcone dokonaniom naukowym Bożeny Chrzęstowskiej czy obfitej twórczości metodycznej Stanisława Bortnowskiego. Warto w tym miejscu dodać, iż obiektem magistranckich dociekań stali się także autorzy tekstów pisanych z myślą o szkole: Zofia Kossak-Szczucka, Stanisław Wasilewski, Jan Parandowski.

Interesująco prezentuje się zbiór dotyczący kształcenia językowego, aczkolwiek pod względem ilości znacznie ustępuje tematowi „literackim”. Generalnie tematy te raczej wiążą się z kształceniem sprawności językowej uczniów niż z nauczaniem gramatyki, choć przypisują spore znaczenie różnym ćwiczeniom – syntaktycznym, słownikowo-frazeologicznym, stylistycznym. Daje się zaobserwować stopniowe przechodzenie od nauki o języku w stronę nauki języka w aspekcie komunikacyjnym, stąd tematy mówiące między innymi o dzisiejszych możliwościach wykorzystania tradycji retorycznych w nauczaniu języka polskiego.

Dość wcześnie w tematyce badawczej seminariów pojawiło się to, co dziś nazwalibyśmy problematyką uwarunkowań procesu edukacyjnego. Od lat 60. jest eksponowana rola regionalizmu, środowiska szkolnego (*Rola środowiska w nauczaniu języka polskiego*) i pozaszkolnego (rola biblioteki, rola internatu). Dominowały ujęcia raczej socjologizujące, podczas gdy aktualnie promotorzy skłaniają się ku uwypatnianiu uwarunkowań kulturowych, czego wyrazem są prace dotyczące roli telewizji, filmu, teatru i obrazu w edukacji polonistycznej. Ważne miejsce zajmują tematy wskazujące na uwarunkowania psychologiczne, gdy mowa o postawach, motywacjach, trudnościach percepcyjnych, barierach w odbiorze dzieł literackich i innych tekstów kultury, kłopotach z rozumieniem, myśleniem, zapamiętywaniem, budzeniem wyobraźni czy empatii. Te sygnały podmiotowego nachylenia seminariów dydaktycznych niech posłużą jako argument wyjaśniający, dlaczego trudno wielu studentom zdecydować się na wybór seminarium i pisanie pracy z dydaktyki. Słusznie przeczuwają oni konieczność zmierzenia się w swoich badaniach z dodatkowymi, niepolonistycznymi kontekstami. Weźmy jako przykład realizację tematu z seminarium dydaktycznego: *Postawy uczniów dziesięcioletnich wobec poezji dziecięcej*. Już samo sformułowanie wskazuje na niejednorodność zmiennych badawczych (postawy, wiek odbiorcy, poezja dziecięca, którą trzeba samemu umieć zinterpretować), a te trzeba będzie uwzględnić w pracy. Gdy obok postawimy inny, literacki temat: *Obraz poezji dziecięcej ostatnich lat – różnice w stopniu trudności* jawią się aż nadto dobitnie.

Tematy związane z organizacją działań dydaktycznych na lekcji w wersjach z lat 60. przybierały postać wyraźnie zorientowaną na obowiązujące wytyczne programowe (*Realizacja tematu programowego „Bojownicy o wolność i postęp społeczny. Wybitni uczeni i artyści”; Opracowanie tematyki programowej: „Protest przeciwko faszyzmowi w literaturze pierwszych lat powojennych”*). Natomiast w bliższych nam latach proponowano tematy: *Przygotowanie uczniów do samodzielnej pracy umysłowej w procesie nauczania języka polskiego; Organizacja ćwiczeń w mówieniu i pisanii; Utrwalanie materiału na lekcjach języka polskiego w klasie VIII; Badanie wyników nauczania z języka polskiego*. Przytoczone sformułowania informują o tym, w jakiej roli sytuuje się nauczyciela polonistę – ma być przede wszystkim wykonawcą zaleceń programowych. Ma on, owszem, prawo do własnych propozycji, do zaprojektowania sekwencji działań, ale w obrębie ściśle wyznaczonego materiału kształcenia i wskazywanego przesłania ideowego. Akcydentalnie pojawiają się tematy mówiące o przygotowywaniu uczniów, organizowaniu dla nich ćwiczeń, wymyślaniu sposobów utrwalania wiedzy czy badaniu wyników, co jest dowodem na skromne w sumie zainteresowanie samym procesem kształcenia.

Sporo natomiast w ostatnich latach było tematów poświęconych podręcznikom jako narzędziom kształcenia polonistycznego. Podręcznik bywał badany przez magistrantów w perspektywie historycznej, ale najwięcej prac powstało w związku z aktualnymi przemianami systemu oświatowego. Spowodowały one pojawienie się nowej i licznej generacji podręczników dla wszystkich etapów kształcenia, a zwłaszcza dla gimnazjum. Stąd zainteresowanie konstrukcją podręcznika, ich funkcjami, rolą obudowy metodycznej, doбором tekstów i kontekstualnym dopełnieniem, stąd próby wyprowadzania z ich badawczego oglądu – analizy, opisu, charakterystyki – koncepcji dydaktycznej autorów, która nie zawsze dla użytkowników tych książek

jest wystarczająco czytelna. Te różne aspekty uwzględniają proponowane seminarzystom tematy z tego właśnie zakresu.

Najnowsze sprofilowanie tematów prac magisterskich daje się wyprowadzić, tak jak w przypadku tematów sprzed kilkudziesięciu lat, przede wszystkim z naukowych zainteresowań prowadzących zajęcia seminaryjne. Jest to zasada ze wszech miar pożądana w uniwersyteckim kształceniu, gdyż opanowywany przez magistrantów warsztat badawczy ma umocowanie w doświadczeniu promotorów oraz w ich kompetentnych sugestiach co do przedmiotu badań, zakresu, sposobów rozwiązywania dostrzeżonych problemów. Dodajmy, że opieka naukowa w żadnej mierze nie wyklucza inwencji, upodobań, propozycji autorstwa samych magistrantów. I co ciekawe, ogólna oferta problemowa, jaką składają studentom desygnowani przez poszczególne katedry promotorzy, nie tylko nie zawęży pola seminaryjnych ofert, ale staje się czynnikiem mobilizującym młodych adeptów sztuki nauczania do własnych poszukiwań, do robienia przez ostatnie dwa lata studiowania tego, co lubią, co ich autentycznie pasjonuje.

Monograficzne sprofilowanie problematyki seminariów magisterskich ostatecznie sprzyja tak wspólnej, jak i indywidualnej pracy studentów. Dowodem mogą być tematy w ostatniej z wyróżnionych wcześniej grup tematycznych, niejednokrotnie będące wyrazem inwencji samych magistrantów. Prawda, powstawały w ramach proponowanej (narzuconej?) w ostatnich latach problematyki, ale okazały się bliskie zainteresowaniom oraz potrzebie zmierzenia się z realnie występującymi w szkole problemami, choćby w związku z aktualnymi przemianami kulturowymi i obyczajowymi (*Uczniowie wobec dokumentarnych i literackich obrazów narkomanii*). Magistranci nie pozostają obojętni na szerzenie się innych niepokojących faktów (*Ściągi, streszczenia, opracowania w ponadgimnazjalnej edukacji polonistycznej*), stąd podejmowanie badań sondażowych dla określenia rozmiarów niegdyś wstydliwego zjawiska, a dziś masowo występującego, gdy bez żenady stosuje się, co gorsza, z cichym przyzwoleniem polonistów, „pokątne pomoce naukowe” w miejsce lektury.

Rozważanie problematyki dydaktycznej w innych niż polonistyczne kontekstach pozwala na jej umocowanie na przykład w antropologii kultury (*Misterium mortis i recepcja średniowiecznych motywów tanatycznych; Licealiści wobec literackich obrazów umierania (na przykładzie „Oskara i pani Róży” Érica Emmanuela Schmidta)* czy aksjologii i filozofii (*Licealny odbiór twórczości Jana Kochanowskiego w perspektywie aksjologicznej; Wrażliwość uczniów w dobie kultury natychmiastowego użytku. Recepcja liryki miłosnej w klasach maturalnych; Problematyka wolności w licealnej edukacji polonistycznej; Trudna młodzież wobec trudnej literatury wojny i okupacji*). Z kolei semiotyczne podejście pozwoliło na badania odbioru innych niż literackie tekstów kultury pojawiających się na lekcjach języka polskiego (obraz, film, telewizja, teatr), na przyjrzenie się korespondencji sztuk oraz zgłębianie intertekstualnych gier artystów słowa (*Poezja czy historia sztuki, czyli o tym, jak czytać wiersze Stanisława Grochowiaka w liceum*), sprzyjało pomysłom osvajania uczniów z obecnością wielkich figur semantycznych w kulturze (*Topos drogi i figury „homo viator” w podstawowym i gimnazjalnym kształceniu kulturowo-literackim*).

Sporządzony tutaj rekonesans dotyczy pięćdziesięciu lat kształcenia nauczycieli polonistów, co w dziejach nauczania języka polskiego może i jest epizodem, ale

epizodem znaczącym, zwłaszcza dla osób, które w całości lub częściowo ogarniają pamięcią ten okres. Pomyślany *pro domo sua*, upoważnia jednak, jak wolno mniemać, do pewnych wniosków. Aczkolwiek większość absolwentów nauczycielskiej polonistyki zdobywała szlify na seminariach literaturoznawczych i językoznawczych, trudno nie docenić nowej jakości naukowo-badawczej, jaką wprowadzały i starają się utrzymać seminaria dydaktyczne. Z pewnością stanowią próby wyjścia poza utrwalone w kształceniu uniwersyteckim struktury dychotomicznego, literacko-językowego myślenia. Doświadczenie uczy, że właśnie takie seminaria pozwalają docenić merytoryczny ekwipunek uzyskany w toku studiów, mało tego, stają się momentem jego weryfikacji. To po pierwsze. Po drugie, seminaria dydaktyczne integrują zdobytą wiedzę humanistyczną poprzez konieczność odnoszenia jej do realnie istniejących potrzeb edukacyjnych. Stąd, po trzecie, trudne do przecenienia zdobywanie przez magistrantów świadomości, że niełatwe łączenie odległych perspektyw badawczych dla budowania interdyscyplinarnej harmonii w działaniu, że wypracowanie w sobie dyscyplinującej precyzji myślenia naukowego, a nie tylko wąsko praktycystycznego, może i powinno stawać się źródłem satysfakcji oraz sporym ułatwieniem w podejmowanym trudzie bycia polonistą w szkole.

Scientific and research obligations of didactic MA seminars

Abstract

Characteristics of MA seminars in Polish language and literature didactics allows us to attempt to identify those features that determine the seminars' independence within the specialization course of studies. While respecting the indispensable literary-linguistic dualism, traditionally established in the Polish philology, didactic seminars by definition extend the scientific-research spectrum of primary disciplines with the necessary pedagogical, psychosocial, cultural, anthropological and philosophical contexts. Apart from their indispensable theoretical, frequently historical component, the majority of didactic MA theses include the empirical reconnaissance of modern problems in Polish teaching, which requires orientation in the specific nature of the undertaken research, and mastering additional methodological principles, as well as the student's independence and great individual effort. The assumptions are exemplified on the basis of an analysis of about 1500 topics of MA theses, written in the fifty years of functioning of the Chair of Literature and Polish Language Didactics in the Polish Institute of the Pedagogical University of Krakow. Thematic formulae turn out to be a testimony of the evolution of thinking: of the subject didactics, its functions, and the thesis concepts. Being at the same time a record of accumulation of experience, they enable a confrontation of the old views on the relation between scientific and research tasks of Polish didactics seminars and the requirements of the modern education.