

# Studenckie interpretowanie literatury niefikcjonalnej. Teoria i praktyka, z tutoringiem w tle

dr hab. Magdalena Horodecka, prof. UG  
Uniwersytet Gdański, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej  
e-mail: magdalena.horodecka@ug.edu.pl

## Pod prąd pandemii

Bardzo się cieszę, że dzięki gościnności czasopisma *Tutoring Gedanesis* możemy podzielić się owocami pracy naukowej młodych członków społeczności akademickiej. To duża radość z dwóch powodów. Nade wszystko – jest to pierwszy, swoiście monograficzny zbiór studenckich interpretacji literatury niefikcjonalnej. Zainteresowanie czytelnicze gatunkami z obszaru literatury faktu narasta od kilku dekad. Dążenie do tego, by refleksja badawcza wspierała i pogłębiała ten czytelniczy entuzjazm ma więc dużą kulturową wagę. Dzięki prezentowanym tu tekstom czytelnicy mogą uczestniczyć w procesie testowania metod i tematów, które organizują zakres literaturoznawczych eksploracji tego obszaru gatunkowego.

Dopowiem także drugi powód do radości, który przywołuję z pewnym wzruszeniem. Zdecydowana większość prezentowanych tu prac powstawała w najsmutniejszych miesiącach pandemii, na seminariach magisterskich i licencjackich, nagle, w marcu 2019 roku, przekształconych w wariant spotkań online. Łącząc się w ciemnościach internetu, z prywatnych przestrzeni naszych domów, mieliśmy poczucie, że co tydzień tworzymy wspólnotę intelektualnego i psychicznego wsparcia. Archipelag rozbitków na wyspach pandemii, niczym z obrazu Zbigniewa Beksińskiego, gdzie

grupki ludzi grzeją się przy małych ogniskach w ponurym, apokaliptycznym pejzażu. Jako promotorka byłam pełna niepokoju, czy uda się kontynuować pracę w tych warunkach, czy młodym nie zabraknie sił i determinacji, by w samotności, wśród trudności docierania do źródeł, kontynuować pracę badawczą. Nie zdecydowałam się jednak, by w kontakcie z podopiecznymi akcentować niepokój. Wierzyłam, że jeśli zdefiniujemy sytuację jako wyzwanie, a nie tylko koszmar, uda nam się dotrzeć do celu. W najśmielszych marzeniach nie spodziewałam się jednak, że studenci nie tylko szczęśliwie dopłyną do brzegu (wszyscy broniąc się w terminach!), ale także zrobią to we wspaniałym stylu. Pokonali przeciwności psychiczne i infrastrukturalne, by napisać świetne prace, bardzo wysoko ocenione przez recenzentów, pozwalające na publikację, a tym samym podzielenie się wartościowymi wynikami z czytelnikami zainteresowanymi problematyką literatury faktu.

Grupa tekstów *pandemicznych* to zdecydowana większość składających się na ten tom publikacji, ale znajdą tu czytelnicy także prace roczne studentów.

## Tematyka numeru i warsztat badacza nonfiction

Wszystkie prace łączy wspólny obszar badawczy, który w polskim literaturoznawstwie ma stosunkowo krótką tradycję. Analizy i interpretacje literatury niefikcyj-

nalnej to teren eksplorowany intensywnie od dwóch dekad, choć wcześniejsze studia także rzecz jasna istnieją. Decyzje studentów, by podjąć wysiłek szukania strategii interpretacji tego obszaru literatury – wymagały odwagi i stworzenia szczególnego warsztatu. Ma on pewne cechy wspólne, które spróbuję poniżej opisać, ale oznacza także wytyczanie indywidualnych szlaków lektury danego utworu – reportażu, (auto)biografii czy wywiadu.

W obecnym wydaniu *Tutoring Gedansis* znalazły się szkice poświęcone literaturze niefikcjonalnej, które prezentujemy w dwóch odsłonach. W części pierwszej prześledzić można zbliżenia na różne gatunki tego obszaru literackiego – reportaż prasowy, literacki i wcieleniowy, biografię dla dzieci, biografię z silną komponentą wizualności oraz autobiografię czy wywiad. Oddaje to duże (choć rzecz jasna niewyczerpujące) spektrum tak zwanego czwartego rodzaju literackiego, jak czasem określa się literaturę faktu.

W części drugiej zawężamy perspektywę tematyczną, przyglądając się obrazowaniu kulturowej Inności w reportażu. Dzięki szerokiemu przekrojowi czasowemu część ta obejmuje ponad 100 lat historii reportażu interkulturowego – od pobyków George’a Orwella w Paryżu i Londynie przez relacje Waława Sieroszewskiego z Jakucji czy Korei, aż po współczesne reprezentacje Rosji, Czech, Filipin, ludów północnej Norwegii czy Japonii.

Te dwa obszary badawcze pozwalają na wyodrębnienie dwóch wątków metodologicznych, o których chciałabym osobno krótko napomknąć. Pierwszy dotyczy pytań o strategię badań nad literaturą niefikcjonalną, drugi – pytań o to, jak czytać reprezentacje Innego proponowane przez reporterów. Pierwszy wątek widziany z lotu ptaka dowodzi dużej wnikliwości i kreatywności studentów.

Skorzystali z szerokiego warsztatu naukowego, posługując się zarówno klasycznymi narzędziami genologii i analizy dzieła literackiego, jak i nowoczesnymi kontekstami metodologicznymi. Wskazałabym tu zarówno na trafne analizy konstrukcji czasu, przestrzeni czy bohatera; uwzględnienie wątku wizualnego – w trybie lektury komparatystycznej/intersemiotycznej. Widoczne były także: umiejętność skonstruowania w interpretacji dookreślonych granic studium przypadku i jego kontekstów (historycznego czy kulturowego), dobry słuch na eksperymenty stylistyczne autorów, w tym grę z ironią. Za cenne i nowatorskie ujęcia uznać należy także postawienie pytań o ślady podmiotowości reportera (w tym analizę tropów refleksyjności czy emocjonalności poznającego *ja*). Bardzo ciekawe były analizy porównawcze – np. wczesnej i późnej twórczości danego reportera (wątek obecny w artykule o Wallraffie), czy też ujawnianie pluralności i różnorodności ujęć danego regionu (dobrze widoczne np. w artykule pani Aleksandry Łasińskiej).

Powracał też w niemal każdej interpretacji krąg zagadnień związanych z etyką, co staje się paląco ważną perspektywą lektury w czasach medialnych fake newsów. Przyglądając się tym obszarom, studenci podejmowali analizy takich kategorii jak subiektywizm, wiarygodność, *bias journalism* (stronniczość w dziennikarstwie), empatia, pułapki dyskursywne w obrazowaniu Innego (np. stereotyp, patologizacja, wykluczenie). I w tym miejscu warto przejść do osobnego, wspomnianego już wątku – obrazowania Innego. Znakomicie wykorzystali tu studenci technikę analizy kontrastywnej różnych reprezentacji danego regionu. Płynnie operowali także metodologią badań postkolonialnych, komparatystyki kulturowej czy antropologii literackiej. Tym samym ujawniali swoją niezwykłą wrażliwość na uprzywielejewanie płyną-

ce z europejskiej afiliacji autorów, na ślady orientalizacji w opisie Innego czy też na przemoc wpisaną w tradycję wypraw białych kolonizatorów (także tych współczesnych, na przykład ukrytych pod turystyczną banderą). Znajomość pułapek dyskursywnych wpisanych w relacje podróźnicze oraz świadomość zapośredniczenia obrazu Innego przez kulturę, język i system wartości poznającego – także została wykorzystana w analizach (teoria Stephena Greenblatta).

Raymond Williams, analizując prozę niefikcyjną George'a Orwella, podkreślał, iż problematyka literacka jest także obrazem relacji społecznych<sup>1</sup>. Ujawniają to prace autorów publikowane w zbiorze. Ich lektura uświadamia, iż literatura faktu jest szczególnie czuła na przemoc, niesprawiedliwość, ludzką krzywdę. Reporterzy zaś, bardzo często, nawet jeśli popełniają błędy w reprezentacji, ponawiają sytuowanie się po stronie obrony praw człowieka. W tym sensie reportaż jawi się jako jeden z najważniejszych gatunków współczesnej literatury, mogący budzić społeczne zaangażowanie, otwierać horyzonty, niepokoić sumienia. Równolegle jednak, na co przenikliwie zwraca uwagę Pani Agata Sztramska, analizująca panoramę tekstów nagrodzonych Grand Press – reportaż trzeba czytać z wielką ostrożnością. Przytoczę w tym miejscu uzasadnienie studentki: „Obraz świata wyłaniający się z reportaży prasowych nagrodzonych Grand Press jest przerażający. Teksty w dużej mierze traktują o niesprawności systemu sprawiedliwości, lukach prawnych, przemocy, doświadczeniach traumatycznych czy sytuacji osób, którymi nikt się nie interesuje. Bardzo trudno doszukać się reportażu o dobru”.

Wypada więc zadać pytanie, czy zdajemy sobie sprawę z paradoksalnego

oddziaływania gatunków niefikcyjnych – z jednej strony informują i budzą zaangażowanie, z drugiej – koncentrują naszą uwagę niemal wyłącznie na niepokojących obszarach rzeczywistości społecznej, co stanowi osobną pułapkę dyskursywną. Uważne czytanie, które proponują autorzy tego zbioru staje się rodzajem mediacji pomiędzy zyskami i pokusami, które czekają na nas w kontakcie z literaturą *non-fiction*.

### **Z perspektywy tutora-promotora**

Studenci, z którymi miałam przyjemność pracować, z godną podziwu wytrwałością, pasją i kreatywnością realizowali zadania w czasie ćwiczeń, seminariów licencjackich i magisterskich oraz konsultacji. O tej metodzie pracy także chciałabym poniżej kilka zdań skreślić, gdyż wiele zawdzięcza ona idei tutoringowi, której jestem zwolenniczką i użytkowniczką od prawie już 10 lat. Moja przygoda z tutoringiem rozpoczęła się w czasie kilku kwerend w Cambridge University Library, gdzie w stołówce i salach pracy widziałam wielokrotnie toczące się rozmowy w małych 2-3 osobowych grupkach: wykładowcy i studentów. Bardzo mnie to wtedy zaciekało i trochę na własną rękę o tutoringowi czytałam. Kiedy w 2015 roku dr Beata Karpińska-Musiał ogłosiła rekrutację pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy chcieliby wziąć udział w kursach tutorskich organizowanych przez Collegium Wratislaviensis, zgłosiłam się z radością. Było to rozbudowane, trwające miesiąc szkolenie, w czasie którego otrzymaliśmy podstawy wiedzy o metodzie tutoringowi oraz zostaliśmy wypuszczeni na głęboką wodę prób wdrażania tej metody w nasze praktyki edukacji uniwersyteckiej. Rozpoczęłam od indywidualnych spotkań tutorskich, o których nie miejsce pisać tu ekstensywnie. Dla wątku tego numeru istotne jest, iż wtedy rozsmakowałam się w istocie tutoringowi, którą jest edukacja spher-

---

1 R. Williams, Orwell, Fontana Press, Londyn, 1991.

sonalizowana, skupiona na rozpoznaniu i rozwijaniu indywidualnych potrzeb poznawczych i pasji danego studenta czy studentki. Od tego dzielił mnie jednak jeszcze spory krok do aplikacji tutoringów w trybie pracy w grupach seminaryjnych. Odwagi dodał mi spotkany kiedyś na korytarzach uniwersyteckich prof. Tomasz Wiśniewski, kolega z czasów szkoleń tutoringowych. Rzuciłam wtedy pytanie, jak tam doświadczenia w tym obszarze? Pamiętam, że Tomek powiedział: a ja to próbuję wdrażać także na seminariach dyplomowych! Tak dodał mi odwagi, by także spróbować. Plan połączony z intuicją był następujący. Rozpiszę go tu na pytania, w których ukryte będą fundamentalne wartości tutoringu. Jak wzmocnić indywidualizację wyboru obszaru badawczego przez studenta? Z jakim ryzykiem się to wiąże i jak je zminimalizować? Jak wspierać (facylitować) proces pracy studenta / studentki? Jak wdrażać *peer tutoring* w obrębie seminarium? Jaką rolę przyjąć ma tutor-promotor?

Odpowiadając na pierwsze pytanie można stwierdzić, iż istotą seminarium dyplomowego jest realizacja indywidualnego projektu badawczego pod okiem nauczyciela akademickiego. Seminarium jest formą dydaktyczną predestynowaną, by uczyć pracy własnej, planowania, osiągnięcia postawionych sobie celów. Tym samym staje się bardzo bliskie najważniejszych założeń tutoringów rozumianego jako metoda edukacji spersonalizowanej, skupionej na pojedynczym studencie, na którego wielowymiarowym rozwoju koncentruje się tutor<sup>2</sup>. Realia uniwersyteckie często ograniczają ten potencjał, co nie jest niczyją winą. Liczba otwieranych co roku seminariów jest z powodów organizacyjnych ograniczona, co odbija

---

2 B. Fingas, Fundamenty i źródła tutoringów, w: Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Warszawa, s. 47.

się na skali wolności studenta i czasem prowadzi do sytuacji dramatycznych – kiedy niemożliwy jest wybór seminarium z obszaru pasji czy nawet predyspozycji danego studenta. W moim przypadku to ryzyko było zmniejszone, dzięki bliskości tematyki badawczej, którą się naukowo zajmuję i obecności specjalności publicystyczno-dziennikarskiej w ramach studiów polonistycznych w Uniwersytecie Gdańskim. Oznaczało to, iż duża część grupy seminaryjnej rekrutowała się spośród studentów tej specjalności i była żywo zainteresowana tematami związanymi z gatunkami dziennikarskimi – takimi jak reportaż czy wywiad. Kolejnym krokiem w procesie indywidualizacji wyboru tematu pracy dyplomowej stawały się moje opowieści o możliwych tematach prac oraz indywidualne rozmowy ze studentami. Kilka słów osobno o tych etapach.

### **Opowieści, dydaktyczne dialogi, wyzwania**

Zacznijmy od roli opowieści we wspieraniu wyborów studenckich. Moje doświadczenia jako promotora seminariów są wciąż dość skromne, kilkukrotne. Kiedy dowiadywałam się, iż w najbliższym roku akademickim będę miała przyjemność pracy w ramach seminarium, siadałam zazwyczaj na krześle przed dość obszernym domowym księgozbiorem literatury niefikcyjnej i patrząc na obwoluty księżek, wymyślałam możliwe ujęcia tematyczne prac. Następnie ścierałam z półek wybranych kilkanaście lub więcej pozycji i spisywałam obszary badawcze, starając się z jednej strony zaproponować ujęcia nowe, ale także perspektywy otwarte na różne rozszerzenia, które będą już zależały od pytań, zaproponowanych przez studenta. Uważałam więc, by – zgodnie ze wskazówkami prof. Jolanty Mackiewicz – zachować dwa etapy pracy na dyplomie – określenie pola tematycznego (1), a następnie – zawężenie go do wybranego

problemu badawczego (2)<sup>3</sup>. Pierwszy krok należał do mnie (choć były wyjątki od tej reguły), drugi – rodził się w dialogu ze studentem. I tu pojawia się moment na to, by poprzez opowieść wzbudzić zainteresowanie studentów listą proponowanych im tematów.

Owe opowieści miały zazwyczaj miejsce na pierwszych seminariach. Często przecież jest tak, że student musi dość szybko zdecydować się na wybór tematu, a presja czasu i atmosfera „kto pierwszy, ten lepszy”, nie ułatwia wyboru. A właśnie ten moment jest kluczowy dla późniejszej pracy, zaangażowania w nią, wiary, że to, co badam, jest dla mnie osobiście ważne i ciekawe. By uniknąć nerwowej sytuacji „a co jeśli ktoś inny pierwszy zaklepie mój temat” zaczynałam od zadbania o poczucie bezpieczeństwa seminarzystów (to dla mnie na każdych zajęciach bardzo ważna wartość i kontekst pracy dydaktycznej, nota bene – rzecz na osobny esej). Jak próbowałam to uczynić? Mówiłam, co zazwyczaj trochę zaskakiwało studentów, iż nie będzie żadnym problemem, jeśli kilka osób zdecyduje się na ten sam temat, ponieważ z tego samego tematu mogą wyewoluować dwie odmiennie sprofilowane analizy i interpretacje, skupione wokół innych pytań, zrealizowane nieco odmiennymi metodami badawczymi. Co ciekawe, prawie nigdy nie dochodziło do takich dubletów, a ten komentarz spełniał swoją rolę – wyciszał atmosferę wyścigu po temat, pozwalał skupić się na najważniejszym pytaniu: co mnie ciekawi? I tu rozpoczynała się rola swobodnego storytellingu w trybach seminarium dyplomowego, moje opowiadanie o utworze literackim lub obszarze zagadnień literackich, które mogły się stać tematem pracy. Ważne było w tych opowieściach o tematach, by rzeczowo przybliżyły one

najważniejsze wątki utworu, a jednocześnie pokazywały jego zagadki, które są do rozszyfrowania dzięki studiom, analizie, refleksji naukowej.

Bardzo lubię ten moment w pracy seminaryjnej, gdyż to ciekawy styk własnej refleksji badawczej, wielu godzin samotnych lektur i przemyśleń oraz kontaktu z grupą studentów, z którą łączą mnie wspólne zainteresowania, a dzieli staż doświadczeń w pracy badawczej. Moją rolą jako promotora jest w duchu partnerskiej, pełnej szacunku relacji dzielić się swoim doświadczeniem, a zarazem zostawiać jak najwięcej pola na samodzielność uczących się. Jest to moment spotkania się różnych światów, moment wejścia w przestrzeń graniczną, która – jak wiemy – jeśli ją dobrze poprowadzić, staje się obszarem bardzo płodnej i obustronnej wymiany. Ale ta wymiana dopiero się narodzi, najpierw – trwa czas wyboru tematów i ich doprecyzowania. Wcześniej proszę też studentów o przedstawienie własnych zainteresowań (literackich, dziennikarskich, ale nie tylko). To pomaga mi w trakcie opowieści proponować pewne warianty tematu, które mogą być bliskie danej osobie. Wiedząc na przykład, iż jedna ze studentek dobrze zna język niemiecki, zapytałam, czy byłaby zainteresowana pracą poświęconą Gunterowi Wallraffowi. Była to Pani Sandra Janikowska, autorka jednego z artykułów w naszym zbiorze. Inna studentka, która miała za sobą podróż do Afryki, z dużą pasją podjęła się analizy zbioru reportaży Szymona Hołowni *Jak robić dobrze*, poświęconych jego działalności charytatywnej w Rwandzie czy Kongo. Pani Paulina Chyła, której rodzina pracowała z dziećmi z zespołem Downa, z zaangażowaniem studiowała obraz relacji między matką i córką w książce *Cela* Anny Sobolewskiej. Można rzec, że pewna bazowa, daleka od wścibskości, wiedza o studencie, empatyczne słuchanie tego, co jest dla niego ważne, wspiera

---

3 J. Mackiewicz, *Jak pisać teksty naukowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 1999.

trafny wybór tematu, a ten jest kluczem do napisanej z zaangażowaniem pracy. Dialogi – moich opowieści i studenckich zainteresowań – trwają na pierwszych seminariach, potem zaś następują dość dynamicznie – mniej lub bardziej pewnym tonem formułowane zgłoszenia chęci odbycia wędrówki intelektualnej po danym obszarze. Szeroki wachlarz tematów sprawia, że prawie każdy znajduje coś dla siebie. Wspólny mianownik, który dominuje – literatura niefikcyjna – daje seminarium rys grupowych badań monograficznych.

Pozostaje jednak także wariant propozycji ze strony studenta. To ciekawy moment, gdyż toczy się w trybie mediacji. Niestety, ze względu na zakres moich kompetencji, nie mogę zgodzić się na każdą propozycję studenta lub studentki. Poza tym i dla mnie temat musi brzmieć intrygująco, jeśli mam wspierać poszukiwania podopiecznych w jego zgłębianiu. Niemal na każdym z moich dotychczasowych seminariów były obecne pojedyncze tematy z innego bloku zagadnień literaturoznawczych (np. praca poświęcona poezji Czesława Miłosa czy opowiadaniom Olgi Tokarczuk). Zawsze starałam się wtedy podkreślać, iż dla całego seminarium są to bardzo ważne tematy, dają nam kontrpunkt, perspektywę odniesienia, cenną odmianę zapewniającą różnorodność zainteresowań i kompetencji humanistycznych.

Kolejnym etapem pracy seminaryjnej było samodzielne spotkanie studenta z lekturami, a potem indywidualne rozmowy z promotorem, które pozwalały doprecyzować temat. To także bardzo tutoringowy model, gdzie zadaniem pracy własnej studenta jest zawęzić cele, zakres wiedzy, którą chcę zdobyć, ale także – co zawsze podkreślam – wiedzy, którą chce stworzyć. To jeden z najtrudniejszych etapów pracy promotora. Teraz już nie tylko ja, ale także student / studentka zna lekturę i ... rozpoczyna się dialog.

Moim celem jest w tym momencie zamienić się w słuch. Zależy mi, by nie uronić żadnego szczegółu wrażeń studenckich. Przeważnie w tym momencie odruchowo łapię za kartkę i notuję formułowane na gorąco pierwsze spostrzeżenia studentów, ich emocje, pytania, z którymi przychodzą. Z tych wrażeń budujemy rodzaj mapy myśli, która pozwala wypracować dookreślenie tematu badawczego. Finalne decyzje, co dla mnie bardzo istotne – należą w dużej mierze do samego studenta, a to skolei czyni go w większym stopniu odpowiedzialnym za wybrany temat, a tym samym – zaangażowanym. I tak na przykład, Pani Aleksandra Thiel, która była na Erasmusie w Czechach i miała za sobą liczne podróże, bardzo chętnie podjęła się próby zastosowania wiedzy o interkulturowym czytaniu literatury niefikcyjnej, gdyż było to bliskie jej doświadczeń. Co ciekawe, na początku nie chciała, by materiałem literackim jej pracy była twórczość Mariusza Szczygła poświęcona Czechom. Woląla sprawdzić najpierw wątek biografii kobiecych, w których występuje problematyka krzyżowania się kultur. Okazało się jednak, że temat jest zbyt obszerny, a utwory, które go realizują zbyt dalekie od siebie, by stworzyć na ich podstawie spójne studium. Wrócił więc, już z inicjatywy samej studentki – temat twórczości Mariusza Szczygła i wciągnął Panią Olę na dwa lata w głębokie poszukiwania związane z obrazem Czech w jego twórczości. Praca zakończyła się nie tylko obroną na piątkę oraz publikacją jednego z rozdziałów w bieżącym numerze *Tutoring Gedanensis*, ale także przesłaniem jej Mariuszowi Szczygłowi i uzyskaniu od niego słów uznania. Tutoring do także świętowanie osiągniętych celów, więc napomykam o tym przykładowym finale.

### **Zaufanie i kultura informacji zwrotnej**

Aby etap doprecyzowania tematu miał z jednej strony bazę merytoryczną, a z drugiej – wychodził naprzeciw zainteresowaniom studenta, potrzebne są czasem spokojne negocjacje i uzasadnienia, w jakie ścieżki warto wejść, a w które nie ma co się zapuszczać. Tu przydaje się zaufanie studenta, o które zawsze proszę. Potrzebny jest także czas, nie ukrywajmy, także dodatkowy czas podarowany przez promotora. Jeśli to możliwe indywidualne spotkania ze studentami realizujemy w ramach konsultacji, planując z wyprzedzeniem cały grafik takich konsultacji w semestrze. Czasem – zupełnie świadomie i bez poczucia, że się poświęcam – podarowuję swój czas poza tym grafikiem. Przyjemność i efektywność tej metody pracy jest najlepszą nagrodą, choć nie można oczekiwać, by każdy nauczyciel chciał korzystać z tego wariantu. Niektórzy promotorzy realizują indywidualne rozmowy z czasie seminariów. Staram się to ograniczać do minimum, gdyż czas pracy zespołowej na seminariach uważam za cenny i w pewnym sensie wyjątkowy na tle innych metod pracy edukacyjnej na uczelni (wykład, ćwiczenia). W pierwszym semestrze seminariów rozmowy indywidualne odbywają się więc głównie na konsultacjach, w drugim semestrze przeważnie nie są już tak intensywne i wystarcza np. grafik 15-30 minutowych spotkań indywidualnych toczących się po np. 60 minutowym spotkaniu grupowym w ramach seminarium. W maju i czerwcu powraca bardzo indywidualny rytm spotkań. Z moich obserwacji wynika, że to właśnie regularne, nawet krótkie spotkania studenta i promotora, w trybie jeden na jeden, dodają motywacji i wspierają realizację planu pracy. Pozwalają na wybrzmienie indywidualnych pytań i problemów oraz na generowanie wspólnych pomysłów. W tych wyspach regularnego, indywidualnego kontaktu, także mailowego (!), widzę ko-

lejne oblicze tutoringów w ramach pracy promotora oraz źródło dużej skuteczności i efektywności tak prowadzonych seminariów.

Kolejnym aspektem, który chciałbym poruszyć jest przekazywanie informacji zwrotnej i praca zespołowa, która ma czasem charakter *peer tutoring*. Jeśli *peer tutoring* zdefiniujemy jako tutoring równieśniczy, bazujący na wspieraniu się oraz wymianie wiadomości i doświadczeń w grupie rówieśniczej (choć to nie jedyne jego oblicze), to seminaria grupowe są do tego świetną okazją. Na pierwszym etapie – tworzenia koncepcji pracy, studenci opowiadają na wspólnych spotkaniach o swoich pomysłach, które poddajemy dyskusji. Często towarzyszą temu wypowiedzi lekturowe lub sygnały płynące od grupy – które pomysły wydają się szczególnie ciekawe, a które ryzykowne. Udzielanie informacji zwrotnej wymaga dużej kultury osobistej i wiedzy. Staram się mówić o tym na pierwszych seminariach, kiedy poruszam kwestię takich wartości, jak życzliwość, szacunek czy empatia. Dlatego bardzo rzadko (ale jednak) zdarza się, iż ktoś ryzykuje opinię w stylu: „to jest po prostu głupie i nawet nie chce mi się uzasadniać dlaczego” (przykład z życia wzięty). Staram się wyprzedzać takie kraksy komunikacyjne, sama przykładając dużą uwagę do języka komunikacji bez przemocy (przy czym jako przemoc traktuję także słowa poniżające czy dyskredytujące drugiego człowieka i jego pracę). Staramy się pracować na przykładowych fragmentach prac, cytatach ze studenckich wypowiedzi pisanych, zawsze argumentując – dlaczego, coś nas przekonuje lub nie. Nie boimy się mówić o pozytywach, choć mam wrażenie, że czasem to przychodzi wyjątkowo trudno, bo nie mamy w polskiej edukacji dużej tradycji chwaleń – ani w trybie relacji rówieśniczych, ani w trybie pracy na linii promotor-student. Sama widzę po sobie, że łatwiej mi

punktować potknięcia i błędy. Wzrok jest tu szczególnie wyostroszony, jakby wyćwiczony w ich znajdowaniu, niekoniecznie ze względu na złośliwość, bardziej z nawyku dążenia do ulepszania pracy poprzez czyszczenie jej z błędów. Uważam jednak to nastawienie za niebezpieczne w dydaktyce. Nie dlatego, iż błędy, które dostrzegamy są w tych pracach nieobecne. Nie, te błędy tam realnie istnieją. Ale ... obok nich jest przecież także mnóstwo trafnych spostrzeżeń, cennie wybranych źródeł, godziny lektur i przemyśleń, które czasem składają się na jeden akapit. Dlatego nie można w dyskusji o fragmencie pracy skupiać się tylko na błędach, a nie zobaczyć tej całej niewidocznej pracy własnej i jej owoców – często stopniowo dojrzewających w dyskursie naukowym studenta. Dodać przy tym warto, iż najczęstszym błędem w chwaleniu jest jego ogólnikowość. Tymczasem najcenniejszy dydaktycznie jest komplement bazujący na opisie. Taką formę informacji zwrotnej zaleca m. in. Marshall Rosenberg. Efektem zbalansowanej informacji zwrotnej – sformułowanej przez grupę i promotora – jest fundamentalne dla motywacji studenta – postawienie go w centrum zainteresowania, grupy wspierającej jego pracę. Z moich doświadczeń wynika, że ludzie, którzy są widziani, karmieni uważnością i zaangażowaniem w to, nad czym pracują – rozkwitają. Sama miałam przywilej pracować w ten sposób nad doktoratem pisany pod okiem prof. Małgorzaty Czerwińskiej i wiele z jej metod przeniosłam potem do własnej pracy dydaktycznej.

### **Nie jestem nikim lepszym**

Także na etapie korekty pracy staram się wyważać pozytywną i krytyczną informację zwrotną. Żałuję, że ilość pracy redakcyjnej i lekturowej promotora prac polonistycznych nie pozwala ekstensywnie wyrażać na marginesach prac wszelkich radości poznawczych, które płyną z czy-

tania prac studentów. Także to, co jest do korekty próbuję formułować opisowo, unikając – wcale nierzadkich wśród promotorów – emocji zgorznienia czy intencji zawstydzania podopiecznych. Uważam, że to niedopuszczalne i nieetyczne, choć często – tabuizowane na uczelniach (i niższych etapach edukacji). Tymczasem fundamentalne założenie powinno być takie: nie jestem jako promotor nikim lepszym niż moi podopieczni. Nie wiem o wielu ich talentach, zainteresowaniach i umiejętnościach. Gdyby ktoś z nich jeździł konno i mnie, która tej umiejętności nie posiadam – przyszłoby uczyć się u niego, na pewno nie chciałabym, by instruował mnie tonem wyższości, zawstydział, kpił z tego, jak kiepsko siedzę w siodle. Dlatego miarą naszego szacunku do studenta jest język, w jakim przekazujemy mu nasze uwagi, w tym krytykę. Mało tego, miarą szacunku jest także język, jakim myślimy o pracy studentów, gdyż to się odzwierciedla w mowie ciała i tonie głosu. Dlatego dydaktyka to także praca ze swoimi myślami, z emocjami, które często tworzą całą paletę – od irytacji po zachwyty. Nie wolno nimi epatować, lecz warto być z nimi w kontakcie, sprawdzać, skąd się biorą oraz filtrować przez założenie wyjściowe: *nie jestem nikim lepszym, mam tylko większe zasoby* – wiedzy, doświadczenia, samodyscypliny, życiowego szczęścia (jakim jest na przykład urodzenie się w rodzinie, która ma tradycję pewnych kompetencji intelektualnych). Warto by pewnie więcej mówić o wadze pracy z myślami w edukacji.

Dodam, wracając do informacji zwrotnej, iż w czasie korekty jeśli to tylko możliwe – staram się ( i chciałabym starać się jeszcze lepiej, bo nie zawsze mi to wychodzi), by student sam odkrył swój błąd i sam wpadł na to, jak go poprawić. Dopiero, kiedy widzę, że na tym etapie uczenia się, nie jest to możliwe lub gdy po prostu goni nas czas, pokazuję, jak można wprowadzić korektę, co trzeba



lub warto zmienić, przereklamować, ująć inaczej, bo obecne brzmienie albo jest błędne, albo zbyt niejasne, albo niespójne z innymi akapitami pracy.

Cały ten wachlarz metod jest dość pracochłonny dla obu stron – promotora i studenta i – ponownie – wymaga dużego zaufania. Nie wiem, czemu zawdzięczam cierpliwość moich studentów do korekt, które dyskutujemy (a przeważnie jest ich niemało, prace aż zielenią się od moich komentarzy, dymków i uwag). Może działa tu atmosfera pracy, którą współtworzymy – razem myśląc, pisząc, czytając nawzajem swoje teksty i bardzo sobie kibicując? Bez pracowitości i pasji studenckich żadne z powyższych założeń by nie zadziało. Dlatego czuję się tak bardzo obdarowana wszystkimi osobami, które spotkałam na swojej dydaktycznej drodze. A seminaria to czas, kiedy te spotkania przeradzają się w rodzaj relacji, bo nic tak nie łączy ludzi jak wspólne pasje, wspólna praca, wspólne cele, wspólne kłopoty (by powrócić do wyzwania, jakim była dla nas pandemia).

### **Największy sekret – motywacja**

Na koniec – krótka dygresja o motywacji oraz źródłach, z których ją czerpiemy, także bardzo tutoringowy temat. Rozpalanie motywacji uczących się uważam za jedno z najważniejszych zadań nauczyciela, coraz trudniejsze w czasach przebudowania, które zabija ciekawość świata, siebie i drugiego człowieka. Najlepiej się tu chyba sprawdza autentyzm nauczyciela, który dzieli się ze studentami tym, co budzi jego poczucie ważności i sensu prowadzonych badań. Praca nad konstruowaniem interpretacji jest sztuką, a tym samym czyni nas współtwórcami kultury. Świadomość, że to, co robimy jest ważne, inspiruje do wielkości. Wiem, to mocne słowa i najwięcej znaczą, jeśli emanują z atmosfery spotkań seminaryjnych, a nie stanowią tylko aforyzm mechanicznie powtarzany przez nauczycie-

la. Ośmielam się je przywołać, bo wierzę, że trzeba ciągle na nowo szukać wraz ze studentami sensu tego, co robimy na uczelni i głęboko rozumieć tego wartość. A że czasy są trudne dla humanistyki i humanistów, ważne, by wciąż na nowo pobudzać własną, nauczycielską motywację oraz wiarę studentów w społeczną rangę tego, czym się zajmują. Ona zaś jest źródłem poczucia własnej wartości i siły płynącej z przekonania, że to, co mam do zaproponowania jest potrzebne ludziom. W świecie dominacji nauk ścisłych oraz powszechnej cyfryzacji, to refleksja humanistyczna pozwala zrozumieć złożoność ludzkich doświadczeń, poznać historię i różnorodność kultur, a dzięki tej wiedzy szerzej patrzeć na świat oraz, i tu kolosalną rolę spełniają wysokie kompetencje językowe – lepiej ten świat opisać. *Bo narracja jest związana z rozumieniem siebie i świata, a humanistyka to właśnie – myślenie o narracjach poprzez tworzenie narracji.*

\*

Gdzie jesteście teraz, studenci, seminarzyści? Jakie są Wasze losy? Czy to, że udało Wam się tak dobrze zrealizować wyzwanie pracy rocznej, licencjackiej lub magisterskiej, jest Wam pomocne w życiu zawodowym, a może także osobistym? Gdziekolwiek jesteście, wiedcie, że trwacie także w mojej wdzięcznej pamięci. Bo tylko dzięki Wam możliwa jest ta zupełnie niematerialna, niewycenialna radość dawania wiedzy i jej współtworzenia w akademickiej wspólnotce.

Nie będąc technofobami, nie stroniąc od nowinek cyfrowych, musimy zarazem być wobec nich krytyczni. Jednym z wymiarów owego krytycyzmu, jest powracanie do najgłębiej oddziałujących metod myślenia – pracy z tekstem, formułowania pytań, rozmowy, wymiany argumentów, bezpośredniego kontaktu, który rozpała motywację. Proszę, działajcie w tych obszarach i nie traćcie wiary, że warto!