

Mariusz Kalandyk

## ***Polonistyka końca świata – czyli jak opowiadać współczesność i dawać nadzieję***

Czytanie podobnych książek w czas apokalipsy jest niezwykle potrzebne. W dzień umownego, ale dramatycznie namacalnego końca (pewnego) świata życie tylko pozornie pielęgnuje – tak jak chciałby to Miłosz – rytuały codzienności. Nasz świat wypadł z kolein i żadne powtarzalne gesty nie są w stanie tego faktu łagodzić. Niektóre z nich – zwłaszcza te praktykowane w szkole powszechnej – stają się coraz częściej jarzmem, które czyni instytucję niezwyklej użyteczności publicznej miejscem nie tyle trudnym do przeżycia, ile zakłamującym sens oraz powody jej istnienia.

W taki mniej więcej sposób opisuje w pierwszej części swej książki Maciej Michalski, profesor Uniwersytetu Gdańskiego<sup>1</sup>, stan szkoły: jej strategię edukacyjne, świadomość instytucjonalną, kulturę organizacyjną, rodzaj formułowanych celów, przystawalność do rzeczywistych potrzeb rozwojowych młodych ludzi oraz wyzwania współczesności.

Jest w tej książce sporo goryczy i sporo ukrywanej frustracji. Badacz nie ukrywa za to powodów owych stanów ducha, nie ma też złudzeń co do tego, w jaki sposób głośno wypowiedane dobre, a nawet szlachetne, intencje skrywają ukryte, mało chwalebne, motywacje. Fakty również. Oto bowiem mamy okazję prześledzić mechanizmy powstawania współczesnego kryzysu, a właściwie kryzysów dotykających współczesność a także ich skutki przenoszone niejako na szkołę oraz – konkretniej – na edukację literacką.

Nietrudno zgodzić się z tezą, że współczesność może być opisywana językiem prokurowanych przez siebie sytuacji kryzysowych. Robili to jeszcze w wieku XX Spengler, Orwell, Unamuno, Zamiatin, Huxley, Ortega y Gasset<sup>2</sup> i wielu innych, a dziś na przykład Olga Tokarczuk, Nassim Taleb czy Edwin Bendyk<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> *Idem, Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022.

<sup>2</sup> Chodzi m.in. o tak znane tytuły jak: *Zmierzch Zachodu, Rok 1984, Agonia chrześcijaństwa, My, Nowy wspaniały świat, Bunt mas*.

<sup>3</sup> Por.: *Eadem, Czuły narrator*, Kraków 2020; *idem, Czarny łabędź. Jak nieprzewidywalne*

Wpisywanie się w ów światopoglądowy trend ma więc swoją tradycję i liczny zbiór niepokojących uzasadnień. Autor opisywanej książki przyjmuje jednak inną perspektywę. Chodzi tu nie tylko o pogłębioną i erudycyjną wykładnię obecnego stanu rzeczy, lecz także o niezwykle wnikliwą próbę poszukiwania rozwiązań, które obserwowany kryzys nauczania, w tym przede wszystkim nauczania literatury, zmieniłyby w nowoczesny, pluralistyczny, twórczy dialog poetyk, metod i prób odczytań wartościowych klasycznych i współczesnych tekstów.

Michalski podzielił swoją książkę na dwie części. Pierwsza jest diagnozą poprzedzoną analizą kontekstów społecznych, cywilizacyjnych oraz ekologicznych analizowanych przez pryzmat sytuacji kryzysowych, autor pisze więc o kryzysie zarówno wspólnoty, środowiska, jak i naszych kompetencji poznawczych. Wszystkie te zjawiska mają w jego opinii bezpośrednie przełożenie na kryzys szkolnictwa, w tym zaś na style uprawianej edukacji polonistycznej<sup>4</sup>. Druga część – konstruktywna – przedstawia propozycje rozwiązań i dotyczy szczegółowego planu zmiany nauczania przedmiotu język polski. Przedstawia jednocześnie powody, dla których owe zmiany należy przeprowadzić oraz przewidywane skutki w obszarach szeroko rozumianych kompetencji, w tym w zakresie umiejętności krytycznego myślenia, sztuki interpretacji czy też kompetencji społecznych<sup>5</sup>.

Bardzo możliwe, że jedną z głównych przyczyn trwającego(ych) kryzysu(ów) jest brak poczucia sensu. „Kryzys sensowności może mieć dewastujące społecznie i egzystencjalnie skutki”<sup>6</sup>, dotyczy to również w dużej mierze zarówno uczniów oraz studentów, jak i ich nauczycieli. Życie w związku z tym w „kulturze lęku”, spowodowane nie tylko obcowaniem z kryzysami, lecz także na przykład ze sposobem egzaminowania (obniżaniem rozsądnych wymagań z jednej strony, a „testomanią” i sformalizowaniem kryteriów oceny z drugiej) wiedzie do zakłamania wiedzy na temat swoich rzeczywistych kompetencji oraz nieradzenia sobie z coraz bardziej skomplikowaną rzeczywistością. Wywołuje również niedobre reakcje obronne: radykalizm poglądów, uleganie retrotopiom, nieufność wobec edukacji i – „coraz silniej dochodzącą do głosu frustrację”<sup>7</sup>; rodzi groźbę pogłębiających się sytuacji konfliktowych. Wojna, o której autor

*zdarzenia rządzą naszym życiem*, Poznań 2020; *idem*, *W Polsce, czyli wszędzie. Rzecz o upadku i przyszłości świata*, Warszawa 2020.

<sup>4</sup> Por. *op. cit.* (*Polonistyka końca świata*), s. 19-130.

<sup>5</sup> Por.: *ibidem*, s. 133-243.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 34.

<sup>7</sup> *Ibidem*, 40.

nie mógł wtedy wiedzieć, podobnie zresztą jak wcześniejsza pandemia, wszystkie owe dramatyczne mechanizmy, zaostrza i czyni jeszcze bardziej toksycznymi.

Nie dziwi więc, że jeden z podrozdziałów nosi tytuł *Kryzys szkolnictwa*<sup>8</sup>; odnosi się do zjawisk, które nie tyle wpływają na uczenie (się) języka polskiego, ile na kształt samego systemu edukacji w Polsce. Ich liczba jest duża, wiąże się m.in. ze szkodliwymi skutkami przymusu, brakiem nawyków demokratycznych, nadmiarem regulacji i treści kształcenia, form ewaluacji, uprzedmiotowieniem uczniów i nauczycieli czy też – prosto – z marnotrawieniem czasu na rzeczy niepotrzebne lub szkodliwe. Podobnie rzecz się ma ze złudzeniem sprawczości. Na naszych oczach rozpada się anachroniczne przekonanie, że instytucja szkoły ze względu na swoje cechy dotyczące planowania kolejnych działań w procesie nauczania ma rzeczywisty i jednoznaczny wpływ na efekty kształcenia. Proponowany przez nią model liniowy zdobywania kompetencji okazuje się być, mówią o tym najnowsze badania, nieskuteczny. Po prostu w przypadku edukacji „mamy do czynienia z obszarem trudno mierzalnym i działaniami, których efekty są nieprzewidywalne”<sup>9</sup>. Procesy edukacyjne nie opierają się bowiem na logice finalistycznej, a zwiększanie skomplikowania systemów, wymagań, lektur, treści, zamiast zwiększać skuteczność systemu, powiększają tylko, czasem w stopniu katastrofalnym, jego niedostatki.

Autor nie ma zamiaru podważać istoty kształcenia. Pragnie jednak ukazać moment, w którym nakładające się na siebie błędy, w tym również poczynania decydentów, ukazują niewydolność dotychczasowych sposobów organizacji kształcenia i niedobre spodziewane skutki omawianych działań. Uczniowie, pozbawieni możliwości podejmowania elementarnych wyborów, w tym atrakcyjnych poznawczo, współczesnych lektur, skazani na pruski „nakazowo-rozdzielczy” sposób kształcenia w ściśle zaplanowanych interwałach czasowych i przestrzeniach, zmuszani do przyswajania tego samego w ułożonych przez dorosłych mentalnych, zazwyczaj jednoimiennych, rygorach, nie mają szans na rozwinięcie kompetencji bardziej uniwersalnych: myślenia krytycznego, niezależnego, niebojącego się stawiania ryzykownych hipotez i udzielającego nietypowych odpowiedzi. A takich kompetencji, paraliżuje je wręcz przysłowiowy w Polsce brak zaufania, będzie oczekiwała coraz bardziej skomplikowana niedaleka przyszłość<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Por.: *ibidem*, s. 54-57.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 58.

<sup>10</sup> Czytamy: „posługiwanie się logiką liniowej, bezpośredniej sprawczości i nauczanie zgodnie z nią (czyli np. sugerowanie uczniom, że zdobędą wymierne umiejętności w wyniku określonych działań szkoły) jest niepedagogiczne bo nie kształtuje »antykruchoci« -

Michalski podkreśla: źródłem wszystkich zgrzytów jest podstawa programowa, która opiera się na transmisyjnym i jednocześnie „osmotycznym”, mocno anachronicznym, myśleniu o edukacji, w tym – edukacji polonistycznej. Idzie tu o przekonanie, że treści wiedzy akademickiej mają być transmitowane w dół lub „przesączać się” do uczniowskiej świadomości, w odpowiedni sposób przetworzone, uproszczone i skategoryzowane. Dominuje nieśmiertelny model strukturalistyczny, a jego „konieczność” potwierdza najnowsze uaktualnienie podstawy programowej<sup>11</sup>. Przekonanie, że wiedza akademicka, sformalizowana, skategoryzowana, podzielona na dyscypliny, mocno uszczegółowiona jest najlepszym sposobem edukacji, staje się nie tylko w obecnych kontekstach cywilizacyjnych fałszywe, lecz także coraz bardziej szkodliwe. Ogranicza rzeczywiste cele kształcenia chociażby na poziomie najbardziej elementarnym – sztuki zarządzania konkretnymi przekształcającymi wiedzę w codzienną szkolną praktykę<sup>12</sup>.

Pierwsza część zawiera ponadto kilka dodatkowych wątków, których analiza pokazuje stan polskiej szkoły. Autor analizuje m.in. rolę etnocentryzmu<sup>13</sup>, wiedzocentryzmu<sup>14</sup>, literaturocentryzmu<sup>15</sup>, edukacji literaturą oraz dla literatury i literaturoznawstwa, (post)antropocentryzmu; pisze o kanonie<sup>16</sup> oraz o charakterystycznym dla „polskiego” zamiłowaniu do opisywania pasm

---

elastyczności i zdolności do adaptacji w nieprzewidywalnym świecie. [...] powinniśmy raczej skupić się na niewielu dominantach i elementach – uczyć mniej, ale lepiej, nie popadając jednocześnie w iluzję sprawczości” (*ibidem*, s. 62).

<sup>11</sup> Autor przywołuje przy tej okazji krytyczne sądy wielu komentatorów, w tym również wybitnych znawców literatury, począwszy od J. Sławińskiego, poprzez E. Jaskółową, M. Głowińskiego, Z.A. Kłakównę, A. Tomasik, S.J. Żurka i in. (s. 65-69). „Wynikiem osmotycznej logiki jest również nadmiar treści kształcenia, w tym ogromna liczba lektur, wykraczający poza percepcyjne możliwości uczniów” (*ibidem*, s. 67).

<sup>12</sup> Por.: *ibidem*, s. 69.

<sup>13</sup> Autor uważa, że „należy odchodzić od perspektywy etnocentrycznej na rzecz wielokulturowości, [...] szerzej dopuścić teksty napisane pierwotnie w innych niż polski językach i zrezygnować z misji budowania tożsamości poprzez edukację polonistyczną, tu bowiem szkoła ma wbrew pozorom niewielką sprawczość” (*ibidem*, s. 75).

<sup>14</sup> „Przyjęcie wiedzowego modelu nauczania buduje [...] złudne poczucie wymierności i określoności efektów nauczania, a co gorsza, grozi wytworzeniem u uczniów wyobrażenia, że wiedza, także akademicka, ma taki właśnie charakter” (*ibidem*, s. 78).

<sup>15</sup> „Prawdziwe współczesne wyzwania edukacji polonistycznej leżą [...] poza literaturą, w szeroko rozumianej tekstosferze i poza nią. Trzeba zatem ponowić postulaty dotyczące szerszego wprowadzenia do szkoły edukacji medialnej, a przede wszystkim cyfrowej, oraz kształcenia różnorodnie pojmowanej *literacy*” (s. 80-81).

<sup>16</sup> „Opresywny i wykluczający charakter spisu lektur polskiej szkoły wydaje się dość oczywisty [...]. [E]dukację literacką możemy zbudować bez sztywnego spisu lektur, tak jak robią to np. Anglicy” (*ibidem*, s. 85).

polskich nieszczęść, klęsk i zdarzeń tragicznych<sup>17</sup>; analizuje wpływ retrotopii edukacyjnej<sup>18</sup>. Zwraca również uwagę na ważne miejsce retoryki w kształceniu kompetencji ogólnych młodych ludzi<sup>19</sup>.

Czytanie owych fragmentów nie sprawia przyjemności, raczej przygnębia, każe zadawać pytania podstawowe i banalne. Skoro wiemy już bardzo dużo na temat popełnionych błędów, znamy – przynajmniej częściowo – sposoby konstruowania bardziej skutecznych technik edukacyjnych, skąd bierze się ów stan niemożności? Pytanie ma być może charakter retoryczny: znamy przecież przyczyny, lecz nie potrafimy ich usunąć; okoliczności owego stanu również nie są nam obce.

Autor – odczytując niejako czytelnicze oczekiwania – pisze część drugą, „pozytywną”; tworzy projekt nauczania „polskiego” według innych zasad porządkujących, innej strategii edukacyjnej, nastawionej na rozwój, wartości wspólnotowe, kształcenie dla jutra i dla „uczenia się, aby być”. Na wstępie pokazuje złudzenia tradycyjnego podejścia do literatury. Każe zmierzyć się z arcyciekawym pytaniem: „czy pozytywne oddziaływanie literatury (jeśli rzeczywiście ma miejsce) zawdzięczamy samym utworom, czy może w większym stopniu naszym własnym predyspozycjom: osobowości, temperamentowi lub oczekiwaniom? A może kapitałowi kulturowemu i wzorcom wyniesionym z domu [...]”<sup>20</sup>. Owo pytanie, nie tylko zresztą ono, nie ma na celu zanegowania sensu „uczenia literatury”; jest istotniejsze. Pyta o to, jakie jej obszary wykorzystać w codziennym obcowaniu szkolnym i czy dotychczasowy model bycia z literaturą jest skuteczny, ma w ogóle sens? Całkiem bowiem możliwe, że my, „zawodowcy”, ludzie zajmujący się literaturą w szkole i na Uniwersytecie, „nie potrafimy ocenić rzeczywistej wagi literatury, którą pełni poza specjalistycznym

<sup>17</sup> „Komizm ma interesujące i niedoceniane filozoficzne oraz psychologiczne walory, warto zatem wprowadzać go szerzej do programu kształcenia, ale właśnie ze względu na pozaestetyczne funkcje; skupianie się w szkolnej edukacji na »mechanice komizmu«, czyli jego rodzajach i formach, ma w gruncie rzeczy niewielką wartość poznawczą i pragmatyczną. Warto rozważyć, czy celem szkoły nie powinien być dobrostan młodych [...]” (*ibidem*, s. 87).

<sup>18</sup> „Ulegamy złudzeniu, że skoro zostaliśmy dobrze (w naszym przekonaniu) wykształceni, to w ten sam sposób należy, a przynajmniej warto, kształtować przyszłe pokolenia. [...] [Z]e względu na dynamicznie zmieniającą się współczesność warto podawać w wątpliwość dawne metody i treści nauczania – być może wciąż wartościowe, »antykruche« i trwałe, ale możliwe także, że nieaktualne wobec zmian, z którymi przychodzi nam się mierzyć. [...] Dbając zatem o naszą teraźniejszość, powinniśmy wystrzegać się kuszącej retrotopijnej logiki, szczególnie w edukacji” (*ibidem*, s. 92, 93, 94).

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 94-96.

<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 107.

gronem”<sup>21</sup>. Po prostu specjalizacja odrywa od realiów (także szkolnych) i może prowadzić do pełnej nieweryfikowalności naszych przekonań co do własnej dydaktycznej skuteczności, a zmiany wywołane na przykład dominacją mediów cyfrowych w sposób niezwykle głęboki zmodyfikowały podejście „społeczeństwa medialnego” do literatury i jej rozumienia, podobnie jak do wszelkich form tekstualności<sup>22</sup>. „Tym samym w centrum działań edukacyjnych nie musi być sama literatura, ale wszelkie teksty czy – jeszcze szerzej: fikcje, fabuły i narracje, które oddziałują na nas podobnie jak pisarstwo artystyczne. Dlatego też istotne jest, aby skupić się na tych ogólnych, ponadliterackich kategoriach”<sup>23</sup>.

Pamiętamy zapewne, jak kończy się *Lalka*? Tymczasem nie wie tego ok. 50% studentów polonistyki. Autor, przekazując ową informację (ankietę wśród swoich studentów przeprowadziła Krystyna Koziółek, gdzie indziej jest pewnie podobnie), chce tylko podkreślić, że warto by zweryfikować nasze polonistyczne podejście do tego, co i jak warto czytać w trakcie kursu literatury w szkole średniej. Pamiętajmy, że model, który stosujemy obecnie, nie daje równych szans wszystkim pobierającym wiedzę w polskim systemie edukacji. Przewaga tzw. literatury wysokoartystycznej sprawia, że skuteczność pozyskiwania określonych kompetencji jest stosunkowo niska. Powodów jest wiele; najważniejszy dotyczy natury tego, co serwujemy młodym ludziom. Literatura tego rodzaju posługuje się tak odrębnym głosem, że nie przystaje on do uzusu językowego uczniów i już na tym poziomie nie jest w stanie im pomóc; większości na tyle utrudnia nabywanie umiejętności komunikowania się w warunkach codziennych, a nie tylko wydzielonych na lekcje polskiego, że czyni rzecz całą mało skuteczną. Na 10% dorosłych w Polsce, czytających systematycznie, 14% spośród nich sięga po literaturę wysokoartystyczną, pisaną po 1918 r. Szanse na zmianę owych proporcji są minimalne<sup>24</sup>.

Nikt nie zapisuje owych faktów z satysfakcją. Poloniści wiedzą dobrze, jak naprawdę pracuje się z lekturami z kanonu w klasach nie tylko techników.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 105.

<sup>22</sup> Por.: s. 106.

<sup>23</sup> *Ibidem*, s. 109.

<sup>24</sup> Powyższe słowa brzmią nieco prowokacyjnie. Maciej Michalski formułuje to jeszcze dosadniej: „Twierdzenie, że literatura nie jest niezbędna, a czasem bywa szkodliwa, wydawać się może – nawet dziś – niestosowne i niekulturalne. Jeśli ktoś tak myśli (a podejrzewam, że podziela to przekonanie większość naszego społeczeństwa), nie mówi tego głośno, a przynajmniej nie publicznie. Tymczasem trudno odmówić trafności takiej konstatacji. [...] Literatura [...] nie jest poznawczo niewinna. Nie można – do czego czasem filologowie i pisarze mają skłonność – stawiać literatury ponad innymi formami poznania. Można powiedzieć wręcz, że literatura bywa głupia [...] i ogłupiać potrafi [...]” (*ibidem*, s. 113, 117).

Proces rosnącego zubożenia, irytacji lub złości wśród młodych wobec propozycji lekturowych postępuje; większość technik perswazyjnych zawodzi. Wydaje się, że trzymanie się starego polonistycznego paradygmatu przynosi więcej szkody niż pożytku<sup>25</sup>.

Książka Michalskiego jest owocem owych obserwacji; podejmuje trud rewizji istniejących w obszarze edukacji schematów mentalnych i metodycznych. Pokazuje także smutną prawdę: brak reakcji decyzyjnych w relacji do badań, które od wielu już lat odsłaniają anachroniczność używanych narzędzi edukacyjnych. Ich nieskuteczność.

Jakie są wobec tego współczesne użycia literatury? Ano takie:

- a. literatura może być, a nawet powinna źródłem przyjemności czytelniczej uczniów, a nie obowiązkiem i elementem przymusu,
- b. nie należy pomijać tego, co wiąże się z ludznością; tak przecież funkcjonuje współczesna kultura,
- c. refleksja nad sposobami funkcjonowania kultury i literatury powinna być zastrzeżona dla szkoły średniej – i to w treściach rozszerzających kurs polonistyczny,
- d. teksty literackie winny mieć także charakter inspiracyjny, dotyczyć tego wszystkiego, co łączy się adaptacjami, transformacjami i przekładami intersemiotycznymi; wiązać się z poszerzaniem kapitału komunikacyjnego, wytrącać z bierności w tym względzie,
- e. można również pamiętać o użyciu terapeutycznym; literatura będzie pełniła wówczas m.in. rolę medium zaspokajającego potrzeby rozwojowe młodych ludzi,
- f. ważne uwagi jest także „narzędziowe” wykorzystanie literatury, rozumiane jako świadectwo swoich czasów oraz ilustracja określonych idei oraz tez.

Autor jednocześnie podkreśla, że „literatura – szczególnie arcydzielna, artystyczna, wysoka – jest dla nielicznych”<sup>26</sup>; nie chodzi przy tym o jej elitaryzm, lecz rodzaj dopasowania, który dotyczy – niestety – wybranych. Już ten fakt sprawia, że cały system w obecnej formie staje się poważnym problemem. Tylko częściowo możliwym do rozwiązania przez banalny lek pod nazwą właściwa

<sup>25</sup> Z pewnego punktu widzenia, tak pisze Michalski, „masowa edukacja literaturą lub dla literatury jest nie tylko »dewastacją arcydzieł«, ale przede wszystkim formą przemocy symbolicznej. Dla większości ich przymusowych »czytelników« literatura w najlepszym wypadku jest po prostu opowieścią o czymś nieistotnym oraz dotyczącym przeszłości i przeżyć wąskiej grupy społeczeństwa, a w gorszym – nieznośnym reliktem o podejrzanej przeszłości” (*ibidem*, s. 120).

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 128.

rekrutacja do zawodu i dobre warunki pracy<sup>27</sup>. Równie istotne jest bowiem poszerzenie zakresu tekstów, które poruszają i uczniów, i nauczyciela – kosztem ramot i tekstów językowo, semantycznie i kulturowo martwych. Literatura artystyczna powinna mieć trwałe miejsce w szkolnym nauczaniu: marginalne, elitarne i skromne; nie wolno bowiem dopuszczać do „dewastacji arcydzieł”<sup>28</sup>.

Przyznajmy – brzmi to wszystko niezwykle obrazoburczo. Co w zamian? W zasadzie to, co już wiadomo i zostało zapisane w dokumentach ONZ, Klubu Rzymskiego, UNESCO, czy też wielu specjalistów zajmujących się edukacją. Chodzi o skupienie się na terażniejszości, rozumienie natury coraz częstszych kryzysów, obserwacja otaczającego środowiska, uczenie analizy i interpretacji informacji, krytyczne myślenie, przyjmowanie różnych perspektyw, współpracę i dialog, kształcenie kompetencji społecznych (dialogiczności, otwartości, wrażliwości na potrzeby innych), osvajanie z nieprzewidywalnością zdarzeń, ćwiczenie odporności czy też umiejętności projektowania swojego życia i otoczenia<sup>29</sup>. Chodzi również o wiążącą odpowiedź na pytanie: „po co uczyć tego, czego uczymy, czyli także: do czego (do jakiego świata, do jakiej dorosłości)?”<sup>30</sup>. Chodzi bowiem także o budowanie na nowo poczucia sensu podjętych działań zarówno u dorosłych, jak i – u młodzieży.

W istniejącym stanie rzeczy przedmiot język polski nie może w hierarchii przedmiotów szkolnych zajmować miejsce pośledniego. Odwrotnie – czas dramatycznych przemian sprawia, że rola przedmiotu – tak stwierdza autor – musi ulec zmianie i przewartościowaniu celów. O ile kształcenie służące rozumieniu kultury nie wymaga zmian, warto przedyskutować inne zadania języka polskiego. Michalski wskazuje osiem powodów owych działań. Dotyczą one m.in. tego, że język polski uczy artykułowania uczuć i poglądów, ćwiczy w kreatywności, integruje treści z wielu dziedzin (w tym psychologii, socjologii, filozofii i etyki), ma charakter interdyscyplinarny, jest „krajną Metaksy” (światem „pomiędzy”), uczy tak niezbędnych kompetencji jak sztuka interpretacji i rozumienia czy też kształtuje odpowiedzialność i wrażliwość. Idzie bowiem o uprawianie optymistycznej refleksji humanistycznej w nowych okolicznościach cywilizacyjnych. Idzie również o dostosowanie polonistyki do potwierdzonych naukowo, aktualnych sposobów postrzegania świata i form uczestnictwa w otaczającej

<sup>27</sup> Por.: *ibidem*, s. 129.

<sup>28</sup> Por.: *ibidem*, s. 129. Czytamy jeszcze: „Obecna edukacja, także literacka, nie tylko nie odpowiada na wyzwania współczesności, ale kieruje się dominantami budzącymi wiele wątpliwości, nie korzystając z wielokrotnie formułowanych diagnoz” (*ibidem*, s. 130).

<sup>29</sup> Por.: *ibidem*, s. 136-139.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 138.



rzeczywistości<sup>31</sup>. „Potrzebna jest gruntowna zmiana, nie wystarczą już drobne korekty czy cząstkowe rozwiązania [...]”<sup>32</sup>.

Podstawą owej zmiany, ważniejszą niż inne działania ze względu na powiększający się nadmiar, winna być w przekonaniu autora refleksja nad tym, co niekonieczne lub zbędne w nauczaniu „polskiego”. We współczesnej szkole niezbędne jest kształtowanie myślenia oraz określonych postaw – w tym wspomnianą już postawę odporności, a to wymaga czasu i uwagi. Wydaje się więc, że konieczne jest przyjęcie koncepcji opartej na logice redukcji oraz skupienie się na możliwie ogólnych celach i treściach – realizowanych dokładniej i uważniej<sup>33</sup>.

I tu pojawia się główny zrąb nowego myślenia o nauczaniu języka polskiego. Autor zadaje kilka trudnych pytań: Czy powinniśmy skupiać się na omawianiu tekstów dawnych, a „performatywnie martwych”? Czy powinniśmy tak mocno odwoływać się do tradycji i jej „uczyć”, skoro wiemy, że tak naprawdę jest „konstruktem budowanym na współczesne potrzeby i stanowiącym element zupełnie aktualnych konfliktów światopoglądowych”<sup>34</sup>? Czy w dobie tak dramatycznych podziałów jest ona czymś istotnie ważnym? Czy jest w stanie budować uczniowską tożsamość będącą żywą odpowiedzią na dylematy współczesności?

Może warto w związku z tym – sugeruje Michalski – zmodyfikować strategię edukacyjne? Przeniesienie myślenia o tradycji w porządku diachronicznym na etapy końcowe kształcenia? Skupić się raczej na analizie tekstów współczesnych oraz sposobów przeżywania rzeczywistości i mówienia o niej, a nie na opanowaniu samej wiedzy o przeszłości? Traktować teksty historyczne jako niezbędny kontekst do analiz i dyskusji, a nie główny zrąb kanonu lektur? Mieć do nich podejście krytyczne (dekonstrukcjonistyczne), a nie jednoznacznie afirmatywne? Pokazywać złożoność i różnorodność świata, a nie jego światopoglądowe zafiksowania? Stosować w wielu przypadkach ujęcie prezentystyczne (uwspółcześniające wybrane tematy i ujęcia), a nie jednoznacznie historycznoliterackie?

Przyznajmy, że poglądy autora na kształcenie polonistyczne uczniów we współczesnej szkole radykalnie zrywają z do tej pory obowiązującym (i narzucanym) uzusem. Są wyrazem sporej odwagi oraz dowodem gruntownego przemyślenia obowiązującego *status quo*. Budują spójny i nowoczesny zestaw

<sup>31</sup> Por.: *ibidem*, podrozdział *Dlaczego język polski?*, s. 139-144. Autor powołuje się m.in. na dwoje filozofów, którzy pokazywali niezbędność uprawiania humanistyki dla rozwoju myśli demokratycznej oraz tym samym dla nowoczesnego społeczeństwa: Odo Marquarda oraz Marthy Nussbaum.

<sup>32</sup> *Ibidem*, s. 144.

<sup>33</sup> Por.: *ibidem*, s. 145.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 148.

argumentów oraz propozycji odbudowania efektywnego kształcenia na języku polskim. Budzą uwagę.

Zamiast przewagi stereotypowego dyskursu historycznoliterackiego Michalski proponuje wykorzystanie tekstu artystycznego w intencji przygotowania młodego człowieka do odczytywania wielu punktów widzenia bohaterów lektury oraz oglądu rzeczywistości z różnych perspektyw, co w efekcie może przynieść uwrażliwienie na odmiennosc sposobów przeżywania świata. Podobnie rzecz się ma z treściami literaturoznawczymi. Mogą one mieć charakter „czynnościowy”, stanowić zasób przyswojonych umiejętności (także pojęć i kategorii) służących rozumieniu świata, człowieka i jego kultury<sup>35</sup>. To samo dotyczy genologii, stylistyki oraz „sztuki narracji”. Gatunki ustawiają bowiem w różnoraki sposób nasze czytanie (z punktu widzenia autora i strategii przezeń wybranych), a tzw. „środki stylistyczne”, jakkolwiek potrzebne, powinny być mądrzej wyselekcjonowane i udostępniane w sposób bardziej sfunkcjonalizowany. Podkreślny: nie idzie tu o redukcję, idzie o ich wykorzystanie interdyscyplinarne<sup>36</sup>.

Warto zwrócić uwagę również na proponowane ogólne kryteria doboru tekstów. Autor sugeruje, że obok literatury wysokoartystycznej, której kryteria doboru łączą się z aspektami wychowawczymi, psychologią rozwojową a także z genologią, należałoby spojrzeć na rzecz całą pod kątem innego doboru dzieł (w tym przede wszystkim tych z narracją pierwszoosobową oraz niefikcyjnych i nieliterackich) i przemyślane zamieszczanie fragmentów dzieł. Pisali o tym m.in. Stanisław Bortnowski i Zofia Agnieszka Kłakówna. Michalski podkreśla, że silnie perswazyjny charakter analizowanych tekstów stanowić może istotny bodziec pobudzający uczniowskie emocje i myśli<sup>37</sup>. Co ważne – tworzenie programów nauczania, a wcześniej podstawy programowej – winno zdaniem autora odwoływać się do europejskiej i polskiej ramy kwalifikacji zawodowych tak, jak to ma miejsce w szkolnictwie wyższym. Ułatwi to zrozumienie przez uczniów intencji podobnych dokumentów oraz uczyni bardziej przejrzystymi same dokumenty. Pomysł ów – przedstawiony również jako projekt podstawy programowej – jest wart najwyższej uwagi<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> Por.: *ibidem*, s. 153 i n. Czytamy: „instrumentarium to [...] ma wyraźnie antropologiczny wymiar: wyrasta z egzystencjalnych (poznawczych, etycznych, komunikacyjnych) potrzeb, a tym samym mówi o człowieku. [...] perspektywa pozaliteracka i antropologiczna czynią z narzędzi literaturoznawczych wartościową płaszczyznę intertekstualnych (intersemiotycznych, interdyscyplinarnych) relacji, a przyjęcie takiej optyki pozwala wartościowo integrować edukację artystyczną, kulturową i ich poznawcze aspekty” (*ibidem*, s. 153-154).

<sup>36</sup> Por.: *ibidem*, s. 155-165.

<sup>37</sup> Por.: *ibidem*, s. 166-172.

<sup>38</sup> Por.: *ibidem*, s. 172-174 oraz 233-241.

Liczy się aktualność: „Edukacja polonistyczna winna skupiać się na tekstach aktualnych, współczesnych, a w niewielkiej liczbie także dawnych, czytanych prezentystyczne. Winny to być teksty, w których rezonuje współczesność ucznia”<sup>39</sup>. Chodzi o bliskie uczniom mediatyzacje oraz współczesną uczniom problematykę, która poruszy młodego czytelnika i będzie pomocna w mierzeniu się ze sobą i współczesnością. Takie jest generalne przesłanie omawianej książki. Wydaje się być niezwykle ważne, idzie w poprzek naszych zawodowych nawyków, znajduje się w kontrze do tego wszystkiego, co ostatnio w realnie uprawianej polonistyce szkolnej się nosi. Analizuje tej w dużej mierze „politycznej polonistyki” słabe punkty, ukazując jednocześnie szerokie obszary anachroniczności, której chętnie służymy, godząc się na los „techników edukacji” oczekujących gotowców mentalnych i metodycznych, ujednociających i unifikujących najważniejsze pola naszych działań. Już choćby z tego względu jest to pozycja ważna. O wiele ważniejsze jest jednak coś innego: nowoczesne, zindywidualizowane, twórcze i przenikliwe spojrzenie uważnego obserwatora, który potrafi na nowo narysować mapy atrakcyjnej działalności zawodowej polonistów w szkole, która nie zniechęca, lecz jako instytucja daje mocne powody do tego, by język polski stał się na nowo potrzebą szczególną i wyjątkową w kalendarzu kształcenia (się) młodych ludzi.

**Mariusz Kalandyk**

Maciej Michalski, *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*, Gdańsk 2022, s. 272.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 176.