

Mariusz Kalandyk

# Przestroga na wspak napisana – rzecz o nieoczywistej metodycznej książce

Mam od dłuższego czasu dojmujące wrażenie, które coraz bardziej przekształca się w poczucie pewności. Otóż przestrzeń naszych istotnych rozmów o stylach i sposobach nauczania języka polskiego staje się terenem, wbrew uczciwym intencjom nas wszystkich, rezygnacji. Pogodziliśmy się z myślą, że metodyki nauczania polskiego powinny być zbiorem instrukcji podobnych do porad obsługi magnetofonu grundig. Jest to tym bardziej dojmujące, że przyjmuje poziom zadań masowych. Skoro kupiłem podręcznik, książkę, dostęp do linku itp., oczekuję gotowca, materiału do natychmiastowego użytku we wszystkich klasach realizujących tzw. program nauczania.

Większość wydawnictw hołduje temu żądaniu, ba – wyprzedza je, informując o niezmiernie bogatych zasobach i scenariuszach do natychmiastowego użytku. Ludzie stamtąd wiedzą bowiem, że ów metodyczny sezam gwarantuje stabilność ekonomiczną całego przedsięwzięcia. Nie zamierzam ani załamywać rąk z tego powodu, ani złorzeczyć, ani fałszywie moralizować. Tak już jest: warunki uzgodniono wcześniej, karty rozdano, rynek podzielono, *causa finita*.

Nie umiem jednak poradzić sobie z myślą, jak chętnie zgodziliśmy się na to, by zostać kolejną grupą podlegającą rynkowym grom edukacyjnym i bezwiednie czerpiącym z tego wszystkiego szemrane korzyści dydaktyczne. Pamiętam bowiem wciąż słowa Eugenii Potulickiej oraz Joanny Rutkowiak o tym, jak łatwo przekształcić nauczyciela, bądź co bądź inżyniera (specjalistę, kreatora) nauczania w technika znającego kilka procedur, włączającego je w określonych sytuacjach i niezainteresowanego żadnymi dodatkowymi kontekstami lub naukowymi czy też ideowymi zasadami działania systemu<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por.: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 24. Czytamy tu, że stajemy się „profesjonalnie degradowanymi usługodawcami na rynku oświatowym, technikami oświaty, którzy realizują założenia częściowo tylko wyłożone i mające drugie dno”.

Moje słowa brzmią niewątpliwie dość arogancko, ale nie o arogancję tu idzie, lecz o fakty. Otóż nie wszędzie i nie zawsze tak jest i tak było. W polskiej rzeczywistości pojawia się coraz więcej inicjatyw, które neutralizują ów niebezpieczny trend a sam metodyczny styl opowiadania o nauczaniu przedmiotu starają się opisać w zasadniczo odmiennych kontekstach. Dowodem na istnienie owego stanu rzeczy jest książka krakowskiego akademika i równocześnie nauczyciela polonisty uczącego w liceum – Piotra Kołodzieja<sup>2</sup>. Sam autor jest odpowiedzialny za wiele innych treści, m.in. tych związanych z podręcznikiem *To lubię*<sup>3</sup> dla szkół średnich oraz zawartych np. w *Edukacji w czasach cyfrowej zarazy*<sup>4</sup>.

Omawiana książka jest redakcją nowych wątków, które rozwijają idee przedstawione w programie nauczania *To lubię* oraz ukonkretniają polonistyczną praktykę dydaktyczną. Autor powołuje się na założenia koncepcji edukacyjnej sformułowanej wiele lat wcześniej przez zespół kierowany przez Z.A. Kłakównę, jednocześnie odsłania własny warsztat polonistyczny i komentuje to wszystko, co wiąże język polski z bieżącym życiem społeczno-kulturalnym. Wieloletnie doświadczenie autorskie, wiążące pracę dydaktyczną w liceum z działalnością naukową, przynosi niezwykle interesujące skutki. Piotr Kołodziej przedstawia własną sieć semantycznych i kulturowych oddziaływań, które z jednej strony przypominają strukturę sieci internetowej, z drugiej zaś – sieć neuronalną ludzkiego mózgu. We wspomnianej wcześniej książce *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy* razem z Januszem Waligórą pisali: „W [...] dobie cyfrowej rewolucji sieci fizyczne oraz sieci społeczne są ściśle i nierozzerwalnie splecione ze sobą. Istnienie tych pierwszych bez drugich nie ma sensu”<sup>5</sup>. Fakt ów, tak oczywisty, że przez wielu ignorowany, ma swoje implikacje w myśleniu o edukacji. Możemy przyjąć stanowisko etnocentryczne, zachowawcze, poddane logice retrotopii i wykluczenia lub też przeciwnie. Takie, które ponad przeciwnościami i odmiennościami szuka elementów wspólnych: emocji, ambicji, lęków, relacji rodzinnych, stosunku do śmierci itd. Przerzuca mosty „ponad czasem i geografiami i zbliża ludzi”<sup>6</sup>. Wspomniana wyżej „logika sieci” świetnie się do tego nadaje.

W koncepcji samego Kołodzieja owa idea dotyczy relacji pomiędzy tym, co nazwać można zasobem aktywnej kulturowo tradycji a doświadczeniem

<sup>2</sup> P. Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Universitas, Kraków 2021, s. 406.

<sup>3</sup> Z.A. Kłakówna (red.), *To lubię! dla szkół średnich*, Kraków 2002–2004.

<sup>4</sup> P. Kasprzak, Z.A. Kłakówna, P. Kołodziej, A. Regiewicz, J. Waligóra, *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń 2016.

<sup>5</sup> P. Kołodziej, J. Waligóra, *Edukacja przemyślana na nowo: nauki humanistyczne*, [w:] *ibidem*, s. 164.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 168.

współczesności oraz własnej uczniowskiej egzystencji. Otóż wszystkie te strefy polonistyczno-kulturowego *continuum* mają wchodzić ze sobą w nieustanny dialog, kreować wciąż nowe sytuacje komunikacyjne i odsłaniać sposoby tworzenia i podtrzymywania dyskursu we wciąż zmieniającej się rzeczywistości.

Jak więc wygląda proponowana sieć zależności i odniesień? Punktem wyjścia jest terażniejszość oraz przedstawienie, w jaki sposób to, co może być opowieścią łączącą społeczność, nasz codzienny patriotyzm, przekształca się w groteskową autoparodię, smutne *qui pro quo*. Tak się stało np. w czasie próby upamiętnienia w Krakowie Odsieczy Wiedeńskiej, tak się dzieje niezwykle często w czasie prób bezrefleksyjnego uświetnienia dawnych wydarzeń w formie zupełnie nieprzystającej do ich rodzaju: zanadto hiperbolizującej i patetycznej, źle dobierającej aktorów i rekwizyty, potwierdzającej bezmyślność podjętych wyborów<sup>7</sup>.

Polonista – podkreśla autor – nie może pozwolić się zamknąć na cztery spusty w obszarze anachronicznych edukacyjnych prawideł, narzucanych autorytatywnie ideologicznych wytrychów czy też gotowych, zadekretowanych odgórnie, sztanc poznawczych<sup>8</sup>. To wszystko już było i zdążyło się skompromitować. Pokazało także – już ponad trzydzieści lat temu, wcześniej też – daremność podobnych ciągot. Autor książki przypomina przy tej okazji ważny sąd G. Steinera z książki *Nauki mistrzów* (Poznań 2007, s. 25): „Rzetelnie nauczać, to dotykać tego, co w człowieku najbardziej żywotne. To szukać dostępu do tego, co w dziecku i człowieku dorosłym najbardziej wrażliwe i własne. [...] Liche nauczanie, rutyna pedagogiczna, cyniczne instruowanie – świadomie lub nie – są w swym czysto utylitarnym zamyśle niszczyielskie. Wyrrywają nadzieję z korzeniami”<sup>9</sup>.

Sama książka zawiera przede wszystkim wiele uwag uszczegóławiających codzienne polonistyczne „bycie na lekcji”. Jest pomysłem na to, jak skutecznie przełamywać wspomniane wyżej schematy i obszary jałowości. Została pomyślana w taki sposób, by pokazywać i pola zagrożeń, i sposoby ich przewycięzania w czasie codziennej pracy z uczniami. Nie przypadkiem jednym z centrów autorskiego zainteresowania jest retoryka i to wszystko, co wiąże się z kompetencjami dobrego mówienia. Kołodziej pokazuje przy tej

<sup>7</sup> Por.: rozdział *Bez-myślenie zadekretowane recenzowanej książki*, s. 17–44. Autor wspomina jeszcze uroczystość wodowania łódki „Anna Maria” oraz anachroniczne ze swej istoty łączenie różnych jakości, gdzie „patos miesza się z kiczem, a cała historia nieuchronnie zamienia się w farsę [...]” (s. 29).

<sup>8</sup> *Ibidem*, np. s. 42.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 43.

okazji „przykłady dobrych praktyk”. Kompetencje retoryczne można bowiem kształtować, opierając się na literackich wzorach – przykładach sztuki oratorskiej; nieważne, że korzystają zeń antagoniści głównego bohatera. Autor wykorzystuje więc fragmenty *Ludzi bezdomnych*, ściślej wystąpienie doktora Kaleckiego. Fragment ów, riposta skierowana do Judyma po jego wystąpieniu u Czernisza, jest przykładem oratorskiej sztuki Żeromskiego i stanowi podstawę dalszych działań lekcyjnych, zmierzających do kształcenia kompetencji oratorskich. Kołodziej jednocześnie udowadnia, że tekst klasyczny może mieć dużą siłę oddziaływania wówczas, gdy jest konfrontowany z bezpośrednimi istotnymi zdarzeniami mającymi miejsce tu i teraz – w obszarze bezpośredniego uczniowskiego doświadczenia. Ważne jest również to, by określone zdarzenia umieszczać w szerszych kontekstach: europejskich lub światowych. Okazuje się wówczas, że zaaranżowany w ten sposób dialog różnych wypowiedzi aktywizuje uczniów, wprowadza ich nie tylko w nowy wymiar aktywności intelektualnej, lecz także pozwala efektywniej kształcić nieznane i nie najłatwiejsze kompetencje. Autor podkreśla: „umiejętności retorycznych nie zdobywa się skokowo, lecz raczej stopniowo, nie podczas wykładów, lecz raczej w ramach wykonywania praktycznych ćwiczeń o narastającym stopniu trudności”<sup>10</sup>.

Równie interesującym wątkiem, szczególnie ważnym dla kształtowania kompetencji poznawczych, umiejętności krytycznego myślenia oraz obiektywnego wglądu w kulturowo-historyczne polskie DNA, jest ten zapisany w rozdziale *Prze-myśleć, by rozumieć lepiej*<sup>11</sup>. Autor książki podejmuje kolejny wątek dający młodym ludziom bogaty materiał do analiz i budowania osobistego poglądu na to wszystko, co łączy się z pułapkami uproszczonego i uładzonego odbioru, a więc mentalną banalizacją i nieuprawnioną idealizacją faktów niejednoznacznych, zdarzeń historycznie dyskusyjnych, mitów wykoślawiających stan rzeczy odbiegający od oczekiwań ich autorów.

Piszę o tym z naciskiem, chociaż podobnych wypowiedzi nie było wcześniej wcale tak mało. Okazuje się bowiem, że pokusy glajchszaltowania umysłów pod jeden strychulec mają się wciąż wcale dobrze, a myślenie, że literatura ma być traktowana jako bezwolne medium ilustrujące pożądany stan zafałszowanej świadomości, ma wśród domorośłych inżynierów dusz wciąż niezwykle wzięcie. Przedstawiony rozdział odsłania polonistyczne, choć przecież nie tylko, intencje poznawcze. Warto więc mieć na względzie pytanie, myślę o nas – polonistach:

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 83. Porównajmy także cały rozdział pt. *Prze-myśleć i powiedzieć po swojemu*, s. 81–102.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 103–146.

„dlaczego pewne schematy myślenia zyskują w społeczeństwie polskim »długie trwanie« i organizują naszą wyobraźnię lub są cynicznie wykorzystywane na przykład w czasach kryzysu albo w celu zaostrzenia społecznych antagonizmów, a inne wypieramy ze świadomości permanentnie?”<sup>12</sup> Powinno ono wpisać się w strategię podejmowanych działań dydaktycznych i mieć również wpływ na myślenie o naszym wspólnych kulturowych powinowactwach, wzmówieniach czy też urojeniach poznawczych.

Autor książki w sposób intrygujący i oryginalny podaje pomysły, które – sprawdził to na lekcjach polskiego – pozwalają uczniom poprzez uważną kwerendę, ponawiane dyskusje i analizy formułować różnego rodzaju uwagi, przypuszczenia i wnioski. Głównym bohaterem przywoływanych zdarzeń polonistycznych jest oczywiście Henryk Sienkiewicz. W tle przewija się Gombrowicz, Żeromski i inni analitycy polskiej świadomości. Nie idzie tu jednak o odbrązawianie tego, co skutecznie odpowiada naszym skłonnościom do bycia uwodzonym, a więc działanie *à rebours*. Nie miałyby to większego sensu. Chodzi o wspomnianą wyżej uważną kwerendę, analizę stylów myślenia różnych osób wypowiadających się w tamtych czasach i szukanie odpowiedzi na najbardziej palące pytania: „skąd to się wzięło?”, „jakie ważne potrzeby zaspokajało?”, „w jaki sposób pomagało żyć w tamtych czasach?”, „czy i w którym momencie stało się niebezpieczne dla duchowej dojrzałości naszego społeczeństwa (narodu)?” Jak widzimy – można je mnożyć. Piotr Kołodziej podąża tą właśnie drogą i podpowiada, jakie teksty oraz sposoby aranżowania sytuacji dydaktycznych mogą się w tym przypadku sprawdzić. Proponuje więc czytanie i listu autora *Potopu*, w którym odślania zasady strategiczne swojego warsztatu, sugeruje pochylenie się nad pismami księdza Kordeckiego, fragmentami *Biblii*, ale też uwagami Gombrowicza, Przybyszewskiego, Prusa, Konopnickiej, Wilkonia, Daviesa, Leszczyńskiego, Poblóckiego i innych. Owe konteksty każą na nowo przemyśleć nie tylko rolę etosu szlacheckiego w polskiej literaturze i kulturze, lecz także wprowadzają pogłębiony sposób analizy losu chłopskiego. Przypominają tym samym, mało obecny wciąż w dydaktyce, nurt myślenia postkolonialnego<sup>13</sup>.

Co zwraca uwagę? Obecność młodych ludzi, ich wypowiedzi bogato dokumentowane jako rodzaj dialogu i efekt pracy na lekcjach. Kołodziej chętnie cytuje opinie uczniów a jest w tym geście niezwykle ważna intencja. Gospoda-

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 103–104.

<sup>13</sup> Por.: M. P. Markowski, *Postkolonializm*, [w:] A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków 2006, s. 549–563.

rzem każdego spotkania na „polskim” winien być nie tylko nauczyciel, lecz także młody człowiek. Rzeczywistym efektem owego dialogu jest nabycie określonej kompetencji, która często jest dokumentowana w postaci tekstu. Nie chodzi jednak o dowód. Idzie o coś istotniejszego – o fakt spotkania, tworzenie wspólnoty komunikacyjnej, przetwarzanie i ustanawianie nowych sensów. Po to jest – wydaje się mówić autor tej książki – ponawianie obecności na lekcjach języka polskiego, wspólna praca w tak zaaranżowanej przestrzeni. Fundamentem owego podejścia wydaje się być postawa myślowa krytycznego obserwatora<sup>14</sup>.

A co wobec tego z językiem? Autor nie ma wątpliwości. Pisze: „Wszystko i tak zależy od słów”<sup>15</sup>. Nie jest to sąd rzadki ani przesadnie – po tylu wiekach dyskusji na ten temat – oryginalny. A jednak! Kołodziej umieszcza przedstawioną wyżej gnomę w niespodziewanych i dramatycznych kontekstach. Dotyczą one tego wszystkiego, co kojarzymy z wydarzeniami w Nowym Jorku 11 września 2001 r. Autor i w tym przypadku wychodzi z założenia, że w umysłach młodych ludzi literatura potwierdzi swoją ważność, gdy będzie umiała skonfrontować się z najważniejszymi, a także najbardziej traumatycznymi, wydarzeniami swojego czasu.

To prawda, przy próbach przedstawiania rozmiaru podobnej tragedii na początku najbardziej oczywisty wydaje się obraz. To on szybko i przerażająco dosłownie przekazuje informacje, ujawnia fakty. W przypadku zamachu na World Trade Center było podobnie. Cały świat niezwykle szybko zobaczył płonące wieże budynków i ich upadek. Tymczasem precyzowanie dramatycznych sensów owego wydarzenia odbywało się w medium języka i – co ważne – również w przestrzeniach języka artystycznego: języka sztuki. Autor książki w siedmiu ujęciach pokazuje możliwe do wykorzystania polonistycznego sposoby łączenia realnej grozy, która zmieniała myślenia cywilizacji o sobie, z istotnym formacyjnie zbiorem działań dydaktycznych. Co ważne, ów pomysł niczego „nie rozmienia na drobne”, niczego nie infantylizuje, niczego nie upupia. Oddając zgrozę, zaprasza do myślenia; przedstawiając barbarzyństwo zamachu, prosi o chwilę zastanowienia. Piotr Kołodziej – bardzo mi się podoba ta myśl – wydaje się sugerować, że emocje i uczucia są niezwykle ważne w rozmowach o wszystkich człowieczych doświadczeniach, zwłaszcza wtedy, gdy dotyczy to młodych, ale równie istotne jest ich problematyzowanie, umiejętność ich zapisania oraz oceny. Dobrze, gdy owym stanom towarzyszy sztuka oraz jej niezwykła umiejętność uniwersalizacji i poddania estetycznemu wglądowi najbardziej nawet

<sup>14</sup> Por. cały rozdział: *Prze-myśleć, by zrozumieć lepiej*, s. 103–146.

<sup>15</sup> Tak brzmi tytuł rozdziału omawianej książki, s. 147–170.

traumatycznych zdarzeń<sup>16</sup>. Czytamy: „Być może więc tylko wtedy lepiej potrafimy zrozumieć i lepiej potrafimy sobie wyobrazić rzeczywistość, nawet tak traumatyczną jak 9/11, gdy zamiast faktów widzimy arte-fakty, to znaczy, gdy rzeczywistość ta zostaje zapośredniczona przez »sztuczną« sztukę”<sup>17</sup>. Dotyczy to również sztuki poetyckiej.

Należy podkreślić, że autor omawianej książki nie unika ujęć konfrontacyjnych. Wydaje się potwierdzać tezę, że fakty szczególnie jaskrawe, przekraczające nasze poczucie przyzwoitości oraz jawnie naruszające intuicje dotyczące kulturowej i cywilizacyjnej przynależności, nie mogą być w polonistycznej praktyce ignorowane. Czas kryzysu sprawia, że do głosu dochodzą opinie skrajne, sądy zbrodnicze i myśli żywcem wyjęte z archiwów rasistowskich i nazistowskich działaczy. Stanowią one reakcję wielu obywateli na trwający od kilku lat tzw. „kryzys uchodźczy”. Oto kolejny wątek, który wymusza polonistyczną uwagę i daje możliwość formułowania krytycznej oceny zjawisk będących udziałem nas wszystkich, nie tylko młodzieży. Sprawy tego rodzaju są niezwykle istotne również ze względu na konieczność przemyślenia tego, co nazywamy wartościami humanistycznymi, ideami tolerancji oraz prawami człowieka. Polecam tym samym kolejny rozdział pt. *Na szczęście jest jeszcze literatura*<sup>18</sup>. Jego konkluzja powinna wybrzmieć w salach lekcyjnych.

Po co młody człowiek chodzi do szkoły i poświęca temu zajęciu tyle lat życia? Odpowiedzi nie są wcale skomplikowane i mogą mieć wiele składowych, na przykład: By mu zapewnić zajęcia; By go wykształcić i dać określony zasób wiedzy i umiejętności; By mógł zdać egzaminy i dzięki nim mieć możliwość wyboru wyższych etapów kształcenia; By mógł się socjalizować; By dać rodzicom możliwość prowadzenia pracy zarobkowej... My dorośli chętnie ich udzielamy, wiedząc (co oczywiste) lepiej, jakie to role i cele ma spełniać szkoła. Piszę o tym nieco złośliwie, ale przecież nie o to niskie uczucie mi chodzi. Zastanawiam się, czy hierarchia naszych w tym względzie oczekiwań i celów koresponduje z rzeczywistym i koniecznym dla naszego wspólnego dobra horyzontem rozsądnych, a nawet mądrych, oczekiwań. Czy obraz tego, czym winna być szkoła dla młodych ludzi, daje im wciąż pochop do działań częściowo chociaż związanych z entuzjazmem i zaangażowaniem, ciekawością i prawem do indywidualnych

<sup>16</sup> Autor książki wykorzystuje w tym celu zarówno zdjęcia „upadających ludzi”, jak i obraz Pabla Picassa pt. *Guernica* czy też dzieło brazylijskiego artysty Dudy Penteadó pt. *Beauty for Ashes*, nawiązujące do Picassa. Przypomina również *Krzyk* Edvarda Muncha i *Trumnę chłopską* Aleksandra Gierymskiego.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 170.

<sup>18</sup> *Ibidem*, s. 171–204.

poszukiwań? Czy daje im czas na pogłębioną refleksję o sobie samym i otaczającym świecie? Czy wymyka się modelom transmisyjnym, rutynowym, pozbawionym skry oryginalności i samodzielności?

Otóż coś takiego się zdarza; pisze o tym sam autor przy okazji analizy działań, które kojarzą się z metodą projektu a dotyczyły wspólnego kręcenia filmu. Warto przeczytać również ten fragment książki; projekt wpisuje się bowiem w koncepcję kształcenia humanistycznego a to oznacza, że może pomóc „zrozumieć choć trochę lepiej własną sytuację egzystencjalną w konkretnym tu i teraz”<sup>19</sup>. Idzie bowiem o odkrywanie różnych zjawisk, ich nazywanie, poddawanie ujęciom problematyzującym i branie odpowiedzialności za wyniki podjętych działań. Idzie także o konceptualizację wiedzy oraz interpretację świata oraz własnej w nim roli<sup>20</sup>. Wiąże się jednak bezpośrednio z praktycznymi działaniami, które wzbogacają uczniowskie kompetencje o bardzo konkretne umiejętności, na przykład pisanie scenariusza, montaż, robienie planów i zdjęć, granie ról itd. O tym właśnie pisze autor i jednocześnie odślania sens całego zamierzenia. Poprzez osobistą aktywność uczniowie tworzą oryginalne dzieło sztuki, które wiele o nich mówi, a jednocześnie wpisuje się w kategorię idei „długiego trwania”, uniwersalnych i dotyczących każdego z nas. Punktem wyjścia jest więc „człowiek i jego nierozstrzygalne problemy”<sup>21</sup>, językiem narracja filmowa a zapleczem – wiedza uczniowska zdobywana między innymi na lekcjach języka polskiego według kryteriów zawartych w koncepcji kształcenia o charakterze antropologicznym i nastawieniu antropocentrycznym; koncepcji realizowanej – powtórzę się – w serii podręczników *To lubię!*<sup>22</sup>.

Gdy rozmawiamy o ideach „wieczystych”, nie sposób odnieść się do zaiste wyjątkowego problemu miłości romantycznej. Jej neurotyczna moc, poparta wyrafinowanymi metafizyczno-eschatologicznymi modelami rozumienia, zapisanymi przez twórców epoki, jest niezwykle ciekawym materiałem do przemyśleń. Daje także szansę na adekwatne porządkowanie najbardziej dojmujących traum tamtej epoki i uwikłań bohaterów w wymyślone przez nich samych „rzeczywistości mentalne”<sup>23</sup>. Autor pokazuje jeszcze coś innego, swoistą „dekonstrukcję” romantycznego ideału miłości w najwybitniejszej polskiej powieści pt. *Lalka*. Pomysł ów zyskuje nowy i ciekawy zakres znaczeń, które pozwolą uczniom przemyśleć nie tylko urodę artystyczną omawianych utworów, lecz

<sup>19</sup> *Ibidem*, s. 208. Cały rozdział nosi tytuł: *Można też myśleć obrazem* (s. 205–234).

<sup>20</sup> Por.: *ibidem*, s. 210. Autor powołuje się w tym miejscu na opinię Z.A. Kłakówny.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 216.

<sup>22</sup> Por.: *ibidem*, s. 208–209 i n.

<sup>23</sup> Por.: *ibidem*, s. 248.

przede wszystkim dadzą bogaty materiał do dyskusji na temat tego, co daje człowiekowi przekonanie o mistycznym powinowactwie dusz, a co – chłodny, krytyczny, czasami okrutny ogląd „człowieka zakochanego” w wieku słusznym, w czasach deklarowanego pragmatyzmu i „ekonomicznej przezorności”<sup>24</sup>.

Bo tak naprawdę chodzi o umiejętność myślenia. Dobrego myślenia. Myślenia, które nie chroni jednak przed cierpieniem. Buduje za to niezbędne siły do twórczego, mądrego życia. Autor pokazuje jednak to wszystko, co warto wiedzieć o „nędzy myślenia”, pułapkach tu tkwiących oraz melancholii wynikającej z wielu faktów, a zwłaszcza tego najbardziej podstawowego, że „[m]yśl jest przyczyną samotności człowieka w najgłębszym sensie metafizycznym”<sup>25</sup>. Wątek ów ma jednak swoje bardziej optymistyczne strony. Zawieszeni pomiędzy zachwytem a rozpaczą, mamy możliwość bycia w języku, tworzenia kulturowych artefaktów, zadawania pytań istotnych o sens i powody naszego istnienia, o fundamenty naszego poznania, sposoby analizy i interpretacji różnych bytów mentalnych itd. To oczywiście nie leczy z poczucia niespełnienia, nie unieważnia lęku, ale jednocześnie czyni nas ludźmi. Pozwala (zmusza?) do opowiadania swojej własnej historii w przestrzeni indywidualnie przeżywanego czasu i odrębnego egzystencjalnego doświadczenia z nadzieją na zrozumienie. Łączy nas bowiem to samo: płynność, przemijalność, nieustanna zmiana i metamorfoza. „Żyjąc – powtórzmy za Marią Janion – tracimy życie”, ale jednocześnie nabywamy nową świadomość, wzbogacamy rozumienie siebie. Nie przypadkiem autor tej książki często odwołuje się do wierszy Wisławy Szymborskiej; jej sposób widzenia rzeczywistości wciąż mocno koresponduje z krytycznym, zdystansowanym, ale także uważnym i niepozbawionym liryzmu sposobem patrzenia na świat młodego pokolenia. Daje szanse dialogu. Nie przekreśla także rozmowy o roli wiary w życiu człowieka, nawet gdy jest to porażka rozumu<sup>26</sup>. Dobrym powodem do aranżacji takich rozmów jest wiersz Czesława Miłosza pt. *Sens*<sup>27</sup> oraz utwór Wisławy Szymborskiej *Trzy słowa najdziwniejsze*. Oba pokazują przestrzeń, która daje nadzieję na to, że nie na darmo myślimy. Nie darmo utrwalamy to wszystko, co w języku kreatywne i konstruktywne.

Czy będzie jakaś konkluzja? Piotr Kołodziej redaguje ją w ostatniej części książki pt. *Wymyślanie siebie*<sup>28</sup>. Za centrum opowieści posłuży mu tradycja pol-

<sup>24</sup> Por.: *Zmyslenie i rzeczywistość*, s. 235–265.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 272 (rozdział: *Jednak nie na darmo myślimy*, s. 267–286).

<sup>26</sup> *Ibidem*, s. 283–285.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 284.

<sup>28</sup> *Ibidem*, s. 287–327. Ostatnim merytorycznym rozdziałem jest *Epilog: Słownik pojęć podstawowych*.

skiego i europejskiego nadrealizmu, psychoanaliza oraz krytyka mitograficzna. Początkiem owej historii uczyni obraz Johanna Vermeera pt. *Dziewczyna w błękitnej sukni czytająca list* a głównymi częściami składowymi obrazu Salvadora Dali oraz teksty Bruno Schulza. Owo zestawienie rychło pokaże poznawczy, filozoficzny i estetyczny potencjał. Uaktywni również ważne i oryginalne cele poznawcze.

Warto pamiętać, jaka idea towarzyszy autorowi tej książki. W byciu polonistą, posłużmy się fragmentem artykułu Schulza, cytowanym w ostatnim rozdziale, warto mieć na względzie, że „rzeczywistość jest cieniem słowa. Filozofia jest właściwie filologią, jest głębokim, twórczym badaniem słowa”<sup>29</sup>, tzn. sensu. U jego podstaw znajduje się mit, „poza mit nie możemy w ogóle wyjść”<sup>30</sup>.

I tak nasze myślenie o efektywnym i mądrym uczeniu „polskiego” zatacza koło. W nieustannej walce o zrozumienie, to jest tworzenie sensu, szkoła nie musi stać na przegranej pozycji; tym bardziej polonista. Bo właśnie w tym szczególnym miejscu rozpoczyna się dla młodych ludzi prawdziwa, nowoczesna inicjacja, nabywanie mentalnej biegłości i wzmacnianie potencjału duchowego. By spełnić swą misję, należy pamiętać o elementarnych warunkach brzegowych: intelektualnej uczciwości, otwarciu na problemy nurtujące młodych, umiejętności sensownego budowania dialogu, przemyślanego, a nawet czasami błyskotliwego wybierania kontekstów, psychicznej gotowości do słuchania, formułowania ambitnych celów, uważności w oglądaniu i tekstów, i otaczającego świata, dążeniu do biegłości w tworzeniu własnego języka opisu i interpretacji. Lista oczekiwań nie jest ani krótka, ani łatwa. Buduje jednak odrębny metodycznie i dydaktycznie świat zdarzeń. Może go symbolizować walka Jakuba z Aniołem, rozumiana jako głębokie, brzemienne w skutki, świadome przeżycie wewnętrzne<sup>31</sup>. Metodycznie może to być również – jako ćwiczenie świadomości stylistycznej – przetwarzanie tekstów i obserwowanie opalizowania ich sensów<sup>32</sup>.

Zapraszam do lektury.

**dr Mariusz Kalandyk**

Piotr Kołodziej, *Literatura grozi myśleniem*, Wyd. Universitas, Kraków 2021, ss. 406.

<sup>29</sup> B. Schulz, *Mityzacja rzeczywistości*, cyt. za: *ibidem*, s. 309.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 308.

<sup>31</sup> Por.: *ibidem*, s. 313.

<sup>32</sup> Piotr Kołodziej proponuje tutaj porównanie fragmentów *Nocy wielkiego sezonu* Schulza i opisu sklepu Mincla w *Pamiętniku starego subiekta* Prusa a później dokonanie „stylistycznej mityzacji” wspomnień Ignacego Rzeckiego (*ibidem*, s. 314).