

O dydaktyce i pożytkach płynących z pewnej niebezpiecznej sprawności

On Didactics and the Benefits of a Certain Dangerous Skill

Maria Kwiatkowska-Ratajczak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej
ul. Fredry 10, 61-701 Poznań, Polska
maria.kwiatkowska-ratajczak@amu.edu.pl
<https://orcid.org/0000-0002-2840-4643>

Abstract. The review draft outlines problem analyses of various contemporary cultural texts and old-time writings, forming our collective memory, published in the book *Literatura grozi myśleniem* (*Literature May Make You Think*) by Piotr Kołodziej. As the author argues, educational issues described by Kołodziej may interest not only teachers and academic methodologists. The didactic model presented by the researcher from Kraków is worth exploring by both students and representatives of diverse disciplines of Polish studies since Kołodziej shows what good methodology is, and consequently what good school – which educates young people humanistically – can be valued.

Keywords: cultural texts; collective memory; didactics; disciplines of Polish studies; methodology

Abstrakt. W szkicu recenzyjnym omówione zostały problemowe analizy rozmaitych współczesnych tekstów kultury i dawniejszych utworów budujących naszą pamięć wspólnotową zamieszczone w książce Piotra Kołodzieja *Literatura grozi myśleniem*. Jak przekonuje autorka, opisywanymi przez Kołodzieja kwestiami edukacyjnymi mogą zainteresować się nie tylko nauczyciele i metodycy akademicy. Warto, aby model dydaktyki prezentowany przez krakowskiego badacza poznali zarówno studenci, jak i przedstawiciele różnych dyscyplin polonistycznych, Kołodziej

bowiem pokazuje, czym jest dobra metodyka, a w efekcie również za co można cenić dobrą – humanistycznie rozwijającą młodych ludzi – szkołę.

Słowa kluczowe: teksty kultury; pamięć wspólnotowa; dydaktyka; dyscypliny polonistyczne; metodyka

Na moje przekonanie o wartości książki Piotra Kołodzieja *Literatura grozi myśleniem* (2021) składa się szereg przesłanek, wywiedzionych przede wszystkim z idei patronujących tej publikacji. Dobrze ujmuje je nota zamieszczona na okładce, w której czytamy:

Książka – swoiste edukacyjne *credo* autora – to efekt namysłu nad myśleniem jako aktywnością decydującą o *conditio humana*, a także nad sposobami odpowiedzialnego organizowania warunków uprawiania tej aktywności przez innych. Ponieważ każdy człowiek, żyjąc, „wymyśla” unikatową o-powieść autobiograficzną i w ten sposób siebie stwarza, bezcenna w tym niezwykłym procesie, wyznaczanym datami narodzin i śmierci, może okazać się – zdaniem autora – literatura, czyli zbiór opowieści o doświadczeniach cudzych. Opowieści, w których jako ludzie mamy szansę się przeglądać – nawet jeśli ta literatura, ze względu na swą specyfikę, grozi myśleniem. A raczej właśnie dlatego.

Podzielając wiele z poglądów autora, potrafię również zrozumieć jego bardzo osobisty i miejscami publicystyczny ton wypowiedzi. Całość ujmuje stylistyczną swadą. Włączenie w narrację chwytów retorycznych, przechodzenie od żartu i ironii do tonu zdecydowanie poważniejszego, a przede wszystkim ciekawe propozycje problemowych analiz rozmaitych współczesnych tekstów kultury i utworów budujących naszą wspólnotową pamięć – wszystko to sprawia, że tak opisywanymi kwestiami edukacyjnymi zainteresują się z pewnością nie tylko nauczyciele i metodycy akademicy. Warto, aby model dydaktyki prezentowany przez krakowskiego badacza poznali zarówno studenci, jak i przedstawiciele różnych dyscyplin polonistycznych, Kołodziej bowiem pokazuje, czym jest dobra metodyka, a w efekcie również to, za co można cenić dobrą – humanistycznie rozwijającą młodych ludzi – szkołę.

Sprawdzony w praktyce i ze znanstwem opisany projekt kształcenia – pomysły na miarę XXI wieku – zdecydowanie przeciwstawia się urzędowym schematom. Autor zaprasza do dysputy, a lektura jego szkiców sprawia niewątpliwie intelektualną przyjemność. Lekcje polskiego, do których przekonuje, to nie zmuszanie uczniów do czytania tekstów z kulturowego archiwum, lecz droga do rozumienia świata, współpracy, zdolności wyrażania własnych poglądów, akceptacji różnic i niezgody na myślenie upraszczające rzeczywistość. W sukces

przychodzą fotografie, okładki czasopism, murale, internetowe blogi oraz autorzy dawnych utworów – paradoksalnie – objaśniających to, z czym i dzisiaj się mierzymy. Przywoływane wypowiedzi licealistek i licealistów dowodzą, że taka edukacja to nie fantasmagoria, tylko realna możliwość.

Wyłaniający się z rozważań autora obraz dokumentuje autentyczny związek refleksji o uczniu i przedmiocie język polski, literaturze/kulturze i dydaktyce. O tym, jak intrygujące mogą okazać się zależności między nimi, przekonuje każdy z rozdziałów. Kto i co jest dla Kołodzieja najważniejsze, wskazuje już frapujący tytuł całości: *Literatura grozi myśleniem*. Chodzi nie tylko o sens tego stwierdzenia (literatura inspiruje do refleksji, a ci, co zbyt dużo myślą, zawsze bywają niebezpieczni dla rozmaitego kalibru decydentów...), ale też o fakt, że jest to konkluzja 16-letniej uczennicy, która ujęła w syntetycznym skrócie wniosek z konkretnej klasowej dyskusji, a zarazem nazwała istotę edukacji humanistycznej. Sformułowanie to – traktując rzecz jeszcze szerzej – wskazuje również ważny cel funkcjonowania szkoły, którym jest namysł nad otaczającą młodych ludzi rzeczywistością i ich własnym w niej miejscem, łączenie odpowiedzialności za świat z dążeniem do jego ulepszania przez kolejne pokolenia, co brzmi zdecydowanie idealistycznie, ale właśnie dlatego jest ważne. W książce fascynująca jest znajomość zainteresowań, potrzeb i możliwości percepcyjnych uczennic i uczniów, z którymi autor pracuje jako nauczyciel. Z kolei jako badacz Kołodziej uprawia bliski mi rodzaj metodyki konkretności. Jego wypowiedzi nie przypominają – co częste w pracach dotyczących szkoły – zestawu ogólnikowych sądów, lecz wynikają wprost ze znajomości literatury/kultury oraz praktyki uczenia się i wspierania innych w tym procesie. Decyzja o obrazowaniu wniosków dotyczących edukacji empirią jest i ważna, i oczywista. Dydaktyka jest nauką stosowaną i bez praktyki – co wielokrotnie podkreślano – nie ma racji bytu. Dlatego szczególnie istotne są te fragmenty, które konkretyzują/urealniają urzeczywistnienie wspomnianych wyżej – wydawałoby się idealistycznych, utopijnych – założeń. To przede wszystkim spostrzeżenia młodzieży przekonują, że model edukacji humanistycznej – całkiem inny niż ten preferowany w aktualnych oświatowych dokumentach i nastawiony na odtwarzanie wiedzy zastanej – jest nie tylko możliwy, lecz także przynosi znakomite efekty. Jednym z największych walorów opiniowanej książki są bowiem cytowane obszernie prace licealistek i licealistów, które z jednej strony pokazują ich horyzonty intelektualne, a z drugiej dowodzą rzeczywiście podmiotowego traktowania młodych ludzi przez współpracującego z nimi polonistę.

Swoje nauczycielskie działania wyprowadza Kołodziej z literatury/sztuki traktowanej jako „laboratorium eksperymentów myślowych”, jak to ujął Paul Ricoeur, a przecież podobnie uważają i inni, wystarczy przypomnieć choćby

dawne konstatacje Andrzeja Kijowskiego (1986), niedawne uwagi Ryszarda Koziołka (2019, 2023) czy choćby wypowiedzi Olgi Tokarczuk. Autorka *Ksiąg Jakubowych* w rozmowie z Michałem Nogasiem przekonywała przed laty, że czytanie pozwala na „przeżycie sytuacji bycia inną osobą. Ten, kto czyta, może zmienić na chwilę płeć, narodowość, żyć w innym otoczeniu i doświadczyć zupełnie innych rzeczy. Powieść to niezwykle ważne medium komunikacji społecznej, które buduje więzi, wzmacnia empatię” (Nogaś, Tokarczuk 2014). To tekst kultury – o czym dydaktycy pisali wielokrotnie – pełni funkcję metodyczną: inspiruje działania oraz kierunki analizy i powiązanego z nią namysłu.

Kołodziej dowodzi, że młodych ludzi w trakcie poznawania siebie i innych może wspierać nie tylko literatura, ale i obraz, rzeźba, film, kultura elitarna i ta bardziej popularna. Odwołując się do fragmentów z twórczości Henryka Sienkiewicza, Stefana Żeromskiego, Witolda Gombrowicza, Bolesława Prusa, Władysława Reymonta, Johanna W. Goethego, Brunona Schulza, strof Adama Mickiewicza, poezji Zbigniewa Herberta, Wisławy Szymborskiej, Czesława Miłosa, Stanisława Barańczaka, Ryszarda Krynickiego, ale też np. kontrowersyjnej powieści Frédérica Beigbedera *Windows of the World* czy wiersza Wojciecha Wencła, wskazuje, że sztuka może zarówno mityzować rzeczywistość, jak i nakłaniać do zdystansowanego namysłu. Ważne, by uczennice i uczniowie zechcieli się w ten dialog włączyć, by był on dla nich istotny, by wspierał proces refleksji. Bo też myślenie to słowo klucz do całej książki Kołodzieja. Pojawia się ono w tytule i jest uruchamiane/pobudzone w większości zręcznie tytułowanych szkiców. Wymienię przykładowo: *Prze-mysleć i powiedzieć po swojemu*, *Prze-mysleć, by rozumieć lepiej*, *Można też myśleć obrazem*, *Zmyślenie i rzeczywistość*, *Jednak nie na darmo myślimy*, *Wymyślanie siebie*. Nie przez przypadek opuściłam tytuły dwóch pierwszych i ostatniego rozdziału. Stanowią one bowiem znakomitą kłamrę kompozycyjną, a równocześnie wprowadzają w zasadniczą problematykę książki. Pierwszy rozdział – *Bez-myślenie zadekretowane* – charakteryzuje niebezpieczne zjawiska obserwowane w naszym życiu społecznym i edukacji: uproszczoną wersję polskiego patriotyzmu zobrazowaną losami całkiem współczesnego pomnika Króla Jana III Sobieskiego. Drugi rozdział – *Raport z oblężonego świata* – to rekonstrukcja w większości przeprowadzonych w czasach pandemii lekcji online dotyczących – uwolnionej z edukacyjnych schematów – *Siłaczki* Stefana Żeromskiego. Rozdział ten – jak słusznie już we wstępie pisze Kołodziej – pozwala „prześledzić, o czym i jak rozmawiają ludzie podobno nic nieczytający i kompletnie bezideowi, oraz jak bardzo groźne również dla każdej władzy może być uczciwe czytanie tekstów podobno całkiem nieprzyswajalnych” (s. 12). Przykłady niezgody na „bez-myślenie” zawierają przywołane wcześniej rozdziały, a z kolei te zatytułowane *Wszystko zależy od słów* oraz *Na szczęście jest*

jeszcze literatura tym mocniej eksponują fakt, jak język, obraz i literatura oraz wykorzystujący ich funkcję – powtórzę: także metodyczną – nauczyciel mogą inspirować do myślenia. Ostatni szkic – *Epilog. Słownik pojęć podstawowych* – stanowi swoiste podsumowanie, zbiera bowiem i wyjaśnia kluczowe pojęcia związane z edukacją humanistyczną.

Propozycje zawarte w książce są konkretne i niewątpliwie nowatorskie. Autor świetnie zna literaturę i literaturoznawstwo. Warto podkreślić, że publikacje metodyczne – także ta opiniowana – eksponują niebagatelny charakter ustaleń literaturoznawców oraz pokazują – co w moim odczuciu bardzo ważne – społeczne znaczenie badań akademickich. Kołodziej, odpowiadając na podstawowe dla swojej dziedziny pytania: co – jak/dlaczego tak – i po co, szuka zarazem sposobów zacierania opozycji między teoriami literaturoznawczymi a autentycznymi praktykami czytania.

Równie istotny jak dydaktyczne analizy sztuki słowa – w przypadku rozważań Kołodzieja – jest fakt, że potrafi on zajmująco opowiadać o plastyce i fotografii. Bo właśnie obraz jest ważnym bohaterem narracji w tomie *Literatura grozi myśleniem*. Zarówno obraz dawny, m.in. dzieła Johanna Vermeera, Philippa Otta Runge’a, Paula Gauguina, jak i te nowsze, np. obrazy Salvadora Dali czy zdjęcia zrobione w czasie ataku na World Trade Center i powiązana z nimi instalacja z muzeum w Waszyngtonie, „nowe” – dalekie od sztuki – okno papieskie w pałacu biskupów krakowskich, ale i gorzkie rysunkowe żarty diagnozujące stan zbiorowej świadomości Polaków, internetowe wpisy lub napisy na murach blisko uczelni, w której Kołodziej pracuje. Badacz dostrzega i ciekawie komentuje związki oraz różnice między „językami” poszczególnych dziedzin. Wielokrotnie podkreśla przede wszystkim rolę języka, bo to w nim „prędzej czy później artykułuje się ludzka myśl lub, mówiąc inaczej, język jest narzędziem ludzkiego myślenia” (s. 330). Eksponuje symboliczne znaczenie sztuki, pozwalające – jak dowodził przywołany w tomie Ernst Cassirer – „uniwersalizować ludzkie doświadczenie” (s. 344). I to właśnie krakowski dydaktyk uznaje za podstawowy cel kształcenia w ramach lekcji języka polskiego. Jasno opowiada się za antropologiczną i antropocentryczną koncepcją edukacji humanistycznej. Zamieszczona na okładce rycina (z rozprawy Camille’a Flammariona) zwraca uwagę na rozszerzanie granic poznania. Uzmysławia też dążenie do zobaczenia „czegoś więcej”, obrazuje pewną niepojmowalność świata, „trudne do wyrażenia wymiary uniwersum, które zapewne komplikują się w nieskończoność”, o czym pisała – przywołując ten sam wizerunek – Tokarczuk (2020: 6; por. Kołodziej 2021: 15).

Nie ukrywam, że bliskie jest mi przekonanie Philipa Zimbardo, zgodnie z którym „nie da się bez przerwy wytwarzać nowych idei”. W książce również dostrzegam włączanie istniejących wcześniej ustaleń w nowe konteksty. I tak

np. w *Prze-mysleć i powiedzieć po swojemu* autor – słusznie – łączy działania dydaktyczne z aktualną sytuacją i kontrowersyjnymi wypowiedziami dotyczącymi postaw lekarzy, pielęgniarek, ratowników medycznych w trakcie pandemii COVID-19 z 2020 roku (s. 81). Dalej opisuje świetnie zaplanowaną pracę nad wystąpieniami uczniów inspirowanymi Judymowym *Słówką w sprawie higieny* oraz metodą analizy i naśladowania wzorów opisaną przez Annę Dyduchową (1988), a w końcowym fragmencie szkicu ilustruje rzecz przykładem czterech wersji uczniowskiego przemówienia, które powstawało w ramach prowadzonych przez Kołodzieja zajęć przed 2004 rokiem, co odnotowane zostało w przypisie (s. 93). Warto podkreślić, że te dawne rozwiązania dydaktyczne sprawdziły się też w nowej rzeczywistości edukacyjnej...

Podobne nawiązania do wcześniejszych analiz dydaktycznych, m.in. Stanisława Bortnowskiego (s. 105), wprowadzone są np. w rozdziale *Prze-mysleć, by rozumieć lepiej*. Odwołuje się w nim Kołodziej do *Trylogii* Sienkiewicza (niechętnie już dzisiaj czytanej przez młodzież) i przekonuje: „Nie sposób poważnie rozmawiać o polskich sprawach, pomijając tej rangi kreatora narodowego DNA” (s. 104). Kołodziej proponuje lekturę fragmentów dotyczących obrony częstochowskiego klasztoru. Rekonstruuje mechanizmy „uwodzenia” czytelnika w pełnej dramaturgii opowieści o walce ze Szwedami oraz kształtowanie się mitu Jasnej Góry. Przywołuje prace historyków dowodzących, jak niewystarczające były studia pisarza nad epoką i chętnie pomijane było przez niego to, co odbiegało od Sienkiewiczowskiej koncepcji, przyznając zarazem: „Kłopot w tym, że pisarzowi wolno to robić, choćby tylko z tego powodu, że jest pisarzem. Gorzej, jeżeli artystyczną kreację traktujemy jako prawdę objawioną” (s. 127). Aby nie ulec „potężnemu geniuszowi łatwej Sienkiewiczowskiej urody” – przed czym przestrzegał Witold Gombrowicz przywoływany przez Kołodzieja (s. 106) – krakowski dydaktyk proponuje zestawienie fragmentu *Potopu* oraz korespondującego z nim wyciągu z *Rozdziobią nas kruki, wrony...* Żeromskiego. W tym przypadku również przeprowadza intrygującą analizę tego tekstu, uznając go za jeden z najlepszych pod względem artystycznym i ideologicznym w dorobku pisarza. Uwagę skupia na bohaterach, przyrodzie, przejmujących obrazach śmierci powstańca i mękach rannego konia; podkreśla unikanie patosu i dokumentuje mechanizmy krytyki Stańczyków przez pisarza; nawiązuje do obrazu Artura Grottgera i tekstu Marii Konopnickiej, by dowieść, że Żeromski – inaczej niż przywołani wyżej twórcy – nie oskarża chłopów, lecz wskazuje na społeczne przyczyny ich postępowania. Mitologizacja właściwa Sienkiewiczowi spotyka się z demitologizacją w ujęciu Żeromskiego, a – jak pisze dalej Kołodziej – „nieśpieszna analiza (...) fragmentów narodowego genotypu stwarza szansę lepszego, w sensie: głębszego rozumienia zjawisk zachodzących obecnie” (s. 142–143).

Mądre – cytowane w rozdziale – wypowiedzi licealistów dowodzą, że jest to teza w pełni uzasadniona.

Nie sposób w krótkim przeglądzie referować kolejne, zaprojektowane z ogromnym zapałem propozycje dydaktyczne. Taki charakter mają wszystkie pomieszczone w książce szkice. Te, w których autor nie odwołuje się wprost do wypowiedzi czy prac uczniowskich, zostały tak skomponowane i zorganizowane, że stanowią rzetelną inspirację metodyczną. Z recenzenckiego obowiązku chcę i tę możliwość zasygnalizować. Odwołam się – przykładowo – do szkicu *Wszystko i tak zależy od słów*. Łączy on bowiem m.in. refleksję o fotografii z namysłem nad poezją, a obraz i język (także ten swoisty dla sztuki słowa) to dwa elementy, wokół których skupiona jest uwaga we wszystkich rozdziałach tomu *Literatura grozi myśleniem*. Wychodząc od analizy zdjęć i ich aspektów etycznych, ujawnia Kołodziej, na czym polega „kłamstwo” słynnego *The Falling Man* wykonanego przez Richarda Drew, by następnie pokazać, jak rzecz ujmuje Szymborska w znanym wierszu *Fotografia z 11 września*. Poprzez konkret analityczny dowodzi, że inaczej niż w przypadku

tradycyjnej fotografii „zdjęcie” wykonane przez poetkę jest rodzajem syntezy: pokazuje wiele ofiar, ale i każdą z osobna. Szymborska tworzy specyficzny medalion na zbiorową mogiłę 9/11 – dla blisko trzech tysięcy biednych ludzi, skazanych na niewyobrażalne cierpienie i w tym cierpieniu samotnych, ale ludzi pojedynczych, ludzi, którzy mają swoją godność, ludzi zasługujących na szacunek, na współczucie, na nieśmiertelną pamięć. Ocaleni są to ofiarami zamachu winni – zdaje się mówić poetka. (s. 158)

Nie zamyka jednak Kołodziej myślenia w kręgu poetyckiego słowa, lecz wyjaśnia dalej, jak rezygnując z dosłowności, brazylijski artysta Duda Penteadó – tworząc *Beauty for Ashes*, swoistą wariację na temat obrazu *Guernica* Pabla Picassa – kreuje równocześnie plastyczny symbol nowego typu wojny „wypowiedzianej światu przez terrorystów” (s. 164). I ta analiza porównawcza przekonuje swoimi bliskimi nawiązaniem do konkretnego, tym razem wizualnego, co – powtórzę – jest ważną cechą dobrej narracji metodycznej. Podobne znaczenie mają też kolejne fragmenty rozdziału, łącznie z opisem zainscenizowanej fotografii Jeffa Walla *Dead Troops Talk (a Vision after an Ambush of a Red Army Patrol, Near Moqor, Afghanistan, Winter 1986)*. Przywołując tezy Susan Sontag, autor szkicu formułuje ważny wniosek:

Być może to wcale nie paradoks, że wybitna znawczyni fotografii za najbardziej prawdziwe i najbardziej semantycznie nośne uważa takie zdjęcia, które nie odbija

rzeczywistości, ale jest wyreżyserowane. (...) 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. Nie ma znaczenia – sztukę słowa lub sztukę obrazu. Ostatecznie i tak wszystko zależy od słów. (s. 170)

Moja zadeklarowana na początku zgoda co do wielu stwierdzeń pomieszczonych w opiniowanej książce nie oznacza, że w kwestiach szczegółowych nie mam niekiedy zdania odrębnego. W trakcie lektury tomu *Literatura grozi myśleniem* raz po raz brakowało mi odniesień do ustaleń poprzedników krakowskiego dydaktyka. Każdy bowiem – jak pisał Hans-Georg Gadamer – buduje na czyichś ramionach. W przypadku książki Kołodzieja te związki zdecydowanie wykraczają poza uzasadnienia towarzyszące znanej koncepcji *To lubię!*, której autor jest współtwórcą i którą nader często przywołuje. Choćby przypisowe wskazanie ewidentnych paranteli umożliwiłoby wyjście poza swoistą „środowiskową bańkę dydaktyczną”.

Niejasne jest dla mnie pominięcie wcześniejszych ustaleń, dobrze znanych przecież autorowi. I tak – co odnotowuję przykładowo – z jednej strony znajduję w książce stwierdzenie o Bożenie Chrzastowskiej jako jednej z osób najbardziej zasłużonych dla naszej rodzimej dydaktyki (zob. s. 358), z drugiej zaś we fragmentach, gdzie mowa jest o uczeniu się i znaczeniu uczniowskiej samodzielności, brakuje nawiązań choćby do programu Chrzastowskiej *Uczę się sam...* oraz jego dydaktycznych ukonkretnień. Jasno i jednoznacznie opowiadając się za używaniem terminu *edukacja humanistyczna* – co starałam się uszanować – nie odwołuję się Kołodziej do dawnego tekstu poznańskiej badaczki *Polonistyka czy humanistyka*, ale i do innych wypowiedzi dydaktyków wskazujących na pojemność przedmiotu język polski i „workowatość” pojęcia edukacji polonistycznej... Przytaczana w książce słownikowa definicja polonistyki już dawno straciła aktualność, o czym najdobitniej świadczą nowe kierunki badań (np. kultura mediów czy groznawstwo) prowadzone na moim rodzimym Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM... Pozostała tradycyjna nazwa, ale zakres znaczeniowy pojęcia zdecydowanie się zmienił...

Zastanawiając się nad szkolnym kanonem, nie nawiązuje autor do uprzednich dyskusji na ten temat i np. do ważnego tekstu Zenona Urygi *Gospodarze szkolnego kanonu* (2007), a nawołując do powołania niezależnego eksperckiego ciała na wzór historycznego Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, nie przypomina analogicznych, wcześniejszych propozycji Urygi. Podobnie Kołodziej przestrzega przed nauczaniem *ex cathedra* i dyktowaniem notatek do zeszytów,

ale nie odwołuje się do znanego wskazania Stanisława Bortnowskiego: „Nie dyktuj polonisto!”. Nie jest też jasne, dlaczego krakowski autor w żaden sposób nie wspomina o publikacji Wiesławy Wantuch *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego* – jednej z podstawowych dydaktycznych monografii dotyczących tego zagadnienia. *Literatura grozi myśleniem* znakomicie pokazuje przecież, jak w praktyce może przebiegać integrowanie, jak zespolona jest edukacja humanistyczna i jaką rolę w procesie jej scalania odgrywa kompetencja językowa i komunikacyjna. Analogicznie, pisząc o reportażu i jego znaczeniu, nie odsyła choćby do prac Krzysztofa Koca, m.in. książki *Lekcje myślenia (obywatelskiego)*. Z kolei kiedy dowodzi, że reformę edukacji trzeba zacząć od szkół wyższych – co w pełni popieram – to może dobrze by było zauważyć, że taką tezę sformułował nie tylko wielokrotnie w książce Kołodzieja przywoływany Ferdynand Braudel, od lat jest ona bowiem obecna w dydaktyce, mówiono i pisano o tym choćby w czasie Zjazdów Polonistów w 1995 i 2004 roku... Krytycznie ustosunkowując się do układu historycznoliterackiego w szkolnej edukacji humanistycznej – z czym również się zgadzam – nie sposób obwiniać go za większość szkolnych mankamentów. Są przecież i takie przykłady, gdzie ten układ jednak nie nazbyt zaszkodził myśleniu uczniów.

Propozycje Kołodzieja w moim przekonaniu nie są też bezdyskusyjne, jeśli chodzi o terminologię, za którą się opowiada i przed którą przestrzega. Exemplum niech będzie choćby deklarowany stosunek do pojęcia metody. Na s. 82 nawiązuje do propozycji Anny Dyduchowej, by w innych fragmentach deprecjonować rozważania dotyczące klasyfikacji metod, a uznając ich opisy za swoiste „metodyczne wytrychy”, pomija rolę nauczycielek i nauczycieli w nie tylko odtwórczej implementacji konkretnych sposobów pracy, czego przykłady można wskazać także w literaturze przedmiotu. Ta ostatnia uwaga dotyczy zarazem bardzo ciekawego szkicu *Można też myśleć obrazem*, w którym Kołodziej opisuje efekty działań związanych z „metodą projektu, która jednak nie jest metodą projektu...”.

Moje końcowe komentarze i uwagi w żadnym stopniu nie dyskredytują recenzowanej publikacji. Wynikają one przede wszystkim z przekonania, że mamy z Piotrem Kołodziejem podobnych „mistrzów” dydaktycznych, a różnice w sposobie werbalizacji nawiązań do ich ustaleń zależne są od odmiennych naukowych temperamentów. Trafny sposób prezentacji aprobowanego uczenia i uczenia się na lekcjach języka polskiego, którego dokonuje autor tomu *Literatura grozi myśleniem*, warto – jak miemam – konfrontować nie tylko z nowymi propozycjami uprawiania edukacji humanistycznej, ale i z tradycją dydaktyczną budowaną przez naszych antenatów i kontynuowaną przez młodszych dydaktyków.

BIBLIOGRAFIA

- Dyduchowa, A. (1988). *Metody kształcenia sprawności językowej. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Kijowski, A. (1986). *Tropy*. Poznań: Wydawnictwo W drodze.
- Kołodziej, P. (2021). *Literatura grozi myśleniem*. Kraków: Universitas.
- Koziołek, R. (2019). *Wiele tytułów*. Wołówiec: Wydawnictwo Czarne.
- Koziołek, R. (2023). *Czytać, dużo czytać*. Wołówiec: Wydawnictwo Czarne.
- Nogaś, M., Tokarczuk, O. (2014). *Historię trzeba opowiadać na nowo*. Pobrane z: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/historie-trzeba-opowiadac-na-nowo-22900>
- Tokarczuk, O. (2020). *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Uryga, Z. (2007). Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego. *Polonistyka*, (8), 7–13.