



Maciej Michalski

Polonistyka końca świata

Edukacja literacka
wobec wyzwań
współczesności

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

Polonistyka końca świata

**Edukacja literacka
wobec wyzwań
współczesności**

Maciej Michalski

Polonistyka końca świata

**Edukacja literacka
wobec wyzwań
współczesności**

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2022

Recenzent
prof. dr hab. Adam Regiewicz

Redaktor Wydawnictwa
Michał Staniszewski

Opracowanie indeksu
Mateusz Michalski

Projekt okładki i stron tytułowych
Jan Rutka

Skład i łamanie
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana ze środków
Prodziekana ds. Nauki i Współpracy Międzynarodowej
Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-8206-329-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep/

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 14 49

Spis treści

Wstęp	9
-----------------	---

Część I

Próba diagnozy – współczesne kryzysy

Próba diagnozy – wyzwania współczesności	19
Kryzys wspólnoty	19
Kryzys środowiska	26
Kryzys poznawczy	28
Wnioski	34
Próba diagnozy – uczniowie i studenci	35
Próba diagnozy – skutki pandemii	44
Próba diagnozy – szkoła i edukacja literacka	52
Kryzys szkolnictwa	54
Złudzenie sprawczości	58
Edukacja polonistyczna – „programowy” punkt wyjścia	63
Osmotyczny (protoakademicki/transmisyjny) charakter podstawy	65
Etnocentryzm i kwestie tożsamości	69
„Wiedzocentryzm”	75
Literaturocentryzm	79
Edukacja literaturą oraz dla literatury i dla literaturoznawstwa	81
Kanon lektur	84
Tragizm, nieszczęścia, porażki	85
Antropocentryzm	88
-centryzmy i inne -izmy, czyli iluzja kompletności i kontroli	89

Retrotopia edukacyjna	91
Miejsce retoryki	94
Wnioski	97
Próba diagnozy: po co nam dziś literatura oraz literaturoznawstwo?	98
Trudności z odpowiedzią	100
Do czego (prawdopodobnie) literatura nie służy	109
Przeciw literaturze i literaturoznawstwu	113
Współczesne użycia literatury	122
Wnioski	128

Część II Propozycje rozwiązań

Wstępne założenia	133
Dlaczego język polski?	139
Z czego (częściowo) zrezygnować	145
Edukacja literacka bez literatury?	146
„Farewell, miss Iza, farewell”, czyli co zrobić z klasyką literatury?	147
Edukacja literacka bez literaturoznawstwa?	153
Gatunki jak modi egzystencji/antropologiczne	155
Narracja, fabuła, fikcja	161
Stylistyka i figury myśli, czyli metonimia, metafora, ironia i symbol	163
Dobór tekstów	165
Narracje personalne	166
Teksty niefikcyjne i nieliterackie	169
Fragment	171
Ramy edukacji polonistycznej	172
Wiedza	174
Aktualność	176
Postantropocentryzm	177
Pluralizm: perspektyw, kultur, przekonań	181
Tematy, doświadczenia i kategorie interdyscyplinarne	185
Doświadczenia trudne	186
Umiejętności	188
Nauka krytycznego myślenia	189

Pułapki myślenia, błędy, bezmyślność	194
Nauka krytycznego myślenia w edukacji literackiej	201
Interpretacja	205
Interpretacja jako sposób bycia (we wspólnocie)	206
Praca tekstem	208
Pluralizm – poetyk, metod, odczytań, dyscyplin	210
Kompetencje społeczne	212
Kształtowanie wrażliwości i otwartości	212
Kształtowanie odporności	218
Lekcja (z) psychologii	220
Lekcja (z) filozofii	222
Komizm, czyli „przyśmiewanie sobie rzeczywistości”	223
Interpretacja i pisanie jako kształtowanie <i>resilience</i>	226
Współczesny nauczyciel	228
Podstawa programowa – propozycja	230
Wstępne założenia	231
Projekt podstawy programowej	233
Propozycja egzaminów	241
Zakończenie: próbować!	245
Bibliografia	247
Indeks osób	265
Nota edytorska	271

Wstęp

Jak poruszyć uczniów dramatem II wojny światowej i totalitaryzmów w czasie, kiedy przejmują ich lęk związany ze zmianami klimatu i prawdopodobną zagładą planety? Jak skłonić uczniów do zachwytów nad sceną polowania w *Panu Tadeuszu* w dobie rosnącej świadomości o cierpieniach zwierząt?¹ I dalej: jak omawiać doświadczenia, takie jak szlacheckie życie kilku procent Polaków czy XIX-wieczne powstania, które nie były udziałem większości naszych przodków, zajętych przetrwaniem z dnia na dzień?² Jak odwoływać się do wizji wspólnoty i (rzekomo) wspólnej historii w sytuacji głębokich podziałów społecznych, światopoglądowych, kulturowych? Jak analizować metaforę barokową w sytuacji, w której nie radzimy sobie z otaczającą nas mową nienawiści?³

¹ „Zdumiewająca jest decyzja umieszczenia wśród lektur obowiązkowych (kl. IV–VI) fragmentów *Pana Tadeusza* zawierających opis polowania [...]. Należy postawić pytanie: czy celem autorów jest propagowanie idei zabijania zwierząt jako chlubnej tradycji narodowej?”. *Stanowisko Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego oraz Pracowni Innowacji Dydaktycznych Instytutu Filologii Polskiej UAM ws. projektu „Podstawy programowej do języka polskiego”*, „Polonistyka. Innowacje” 2016, nr 4, <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/6939/6945> [dostęp: 20.05.2021].

² Zob. M. Rauszer, *Wstęp* [w:] *idem, Bękarty pańszczyzny. Historia buntów chłopskich*, Warszawa 2020 [ebook], s. 6 i nn.

³ Tę listę kłopotliwych pytań można wydłużyć. Zob. K. Koc, *Współczesność „źle obecna” w szkole podstawowej, czyli o kryzysie edukacji humanistycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguage Polonae Pertinentia” 2019, s. 127–128; *idem, Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań 2018, s. 13.

A przede wszystkim: jak po pandemii, która wstrząsnęła naszą terażniejszością i przyszłością, naszą codziennością, kondycją społeczeństw i jednostek, uprawiać edukację, także polonistyczną – obecnie w znacznej mierze opartą na poznawaniu tradycji i historii literatury oraz zdobywaniu wiedzy o języku?

„Świat umiera, a my nawet tego nie zauważamy” – mówiła Olga Tokarczuk w swojej mowie noblowskiej⁴. A w najlepszym wypadku: „Coś jest ze światem nie tak. To poczucie, zarezerwowane kiedyś tylko dla neurotycznych poetów, dziś staje się epidemią nieokreśloności, sączącym się zewsząd niepokojem”⁵. Dopowiada Przemysław Czapliński: „Tu właśnie jesteśmy – na krańcach wyobraźni. Nie wyznacza ich zwykły kres aktualnego modelu rozwoju, lecz granica możliwości wymyślania dalszego ciągu historii”⁶. Nawet jeśli uznać te słowa za zbyt dramatyczne i emocjonalne, trudno zaprzeczyć, że kumulacja różnych kryzysów współczesności – szczególnie w perspektywie pandemii – coraz silniej wpływa na naszą zbiorową świadomość i kondycję jednostek. Mierzymy się z wizją końca świata, przynajmniej takiego, do jakiego w ostatnich dekadach przywykliśmy. Narastające kryzysy dotyczące funkcjonowania środowiska naturalnego, społeczeństw, a także procesów poznawczych wymagają, jak się wydaje, dużo większego zaangażowania i działania, niż ma to miejsce obecnie. Powinno nas to skłonić do głębokiej refleksji nad edukacją. Jak pisał Zygmunt Bauman:

Na żadnym z dotychczasowych zakrętów historii wychowawcy nie musieli mierzyć się z wyzwaniem porównywalnym z tym, jaki stawia przed nimi dzisiejszy przełom. Po prostu nigdy jeszcze nie byliśmy w takiej sytuacji.

⁴ O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, Kraków 2020 [ebook], s. 201. To zdanie stanowi punkt wyjścia rozważań Edwina Bendyka w jego diagnozie współczesnego świata. Zob. *W Polsce, czyli wszędzie. Rzecz o upadku i przyszłości świata*, Warszawa 2020 [ebook].

⁵ O. Tokarczuk, *Czuły narrator*, s. 200.

⁶ P. Czapliński, *Krańce wyobraźni* [w:] *Prognozowanie terażniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*, red. P. Czapliński, J.B. Bednarek, Gdańsk 2018, s. 61.

Musimy się dopiero nauczyć sztuki życia w świecie przesyconym nadmiarem informacji. A także jeszcze trudniejszej sztuki przyuczania innych do życia w takich warunkach⁷.

Te słowa śmiało można odnieść nie tylko do okoliczności związanych z nadmiarem informacji, ale także innych wspomnianych tu kryzysów.

Punktem wyjścia, a zarazem główną tezę moich rozważań jest przekonanie, że obecna dydaktyka, w tym polonistyczna, niebezpiecznie mocno i coraz bardziej oderwana jest od rzeczywistości i problemów współczesnych ludzi – problemów od lat narastających i nierozwiązywanych. Podejrzewam, że dziś dla młodych ludzi edukacja, w dużej mierze za sprawą treści kształcenia przedmiotów humanistycznych, traktowana jest jako swoista gra, w której trzeba zdobywać kolejne „levele”⁸, aby osiągnąć wymagane (ale niekoniecznie naprawdę pożądane) cele, czyli bezpieczeństwo życiowe uzyskane za sprawą pracy (nieraz zresztą niedającej satysfakcji, jak liczne prace bez sensu⁹). Ujmując to radykalniej, można obecną edukację określić jako pewną formę przemocy symbolicznej, o nieco innym zakresie i sile oddziaływania niż opisywana niegdyś przez Pierre’a Bourdieu: nie tylko utrwalamy podziały społeczne, ale także narzucamy młodym określony kod zbudowany z przestarzałych znaków i jeszcze bardziej nieaktualnych znaczeń¹⁰. Młodzi muszą go opanować, aby znaleźć jakiegokolwiek

⁷ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, tłum. T. Kunz, Kraków 2011, s. 165.

⁸ W podobnych kategoriach ujmuje logikę zdobywania dyplomów Peter Hartkamp (*Zamiast edukacji przymusowej. Apel o przestrzeganie praw dziecka w edukacji*, tłum. M. Mentel, Gliwice 2017 [ebook], s. 50), uznając, że są one potrzebne tylko jako przepustki do kolejnych szczebli kształcenia, nie świadczą natomiast o posiadaniu stosownych kompetencji, szczególnie tych, które pożądane są na rynku pracy.

⁹ Zob. D. Graeber, *Praca bez sensu. Teoria*, tłum. M. Denderski, Warszawa 2019.

¹⁰ Zob. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa 2006. Na przykładzie polskich podręczników szkolnych interesująco pokazują to zjawisko Agnieszka Rypel (*Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010*, Bydgoszcz 2012) oraz Lucyna Kopciwicz (*Podręczniki szkolne jako narzędzie przemocy symbolicznej*

bezpieczne miejsce w tym świecie, który postrzegają jako coraz bardziej nieprzyjazny, obcy, a przede wszystkim w obecnej formie zmierzający ku końcowi. Świecie – dodajmy – urządzonym i doprowadzonym do obecnego stanu przez nas – dorosłych. Nauczyciele zaś nieraz z ogromnym trudem i dużą kreatywnością próbują przybliżyć uczniom teksty, których tematyka i ukształtowanie formalne zupełnie nie odpowiadają współczesnej rzeczywistości i ukształtowanej przez nią wrażliwości młodych ludzi. Jak trafnie pisze Krzysztof Koc: „Bez dialogu ze współczesnością edukacja nie tylko traci swój sens, ale zaprzecza temu, co powołało ją do życia i stanowi jej sedno, czyli zadanie objaśniania świata”¹¹. Taka sytuacja przyczynia się do narastania frustracji i konfliktów międzypokoleniowych, powiększając już i tak niemałą pulę napięć społecznych. Pandemia zaś stała się kryzysem – a zatem i szansą – który dobitnie to unaoczniał, uwypuklił i pozwolił spojrzeć z innej strony.

W moim przekonaniu doszliśmy do momentu, w którym nie powinniśmy dłużej ignorować narastającego przez lata rozziw między tym, czego uczymy (szczególnie w szkołach), a kształtem naszej współczesnej rzeczywistości wraz z jej problemami.

Książka składa się z dwóch zasadniczych części – próby diagnozy i propozycji rozwiązań. Swoje rozważania zacznę od – pesymistycznego – zarysowania problemów współczesności, krótko rekonstruując ich panoramę, która wyłania się z ukazujących się w ostatnich latach książek i publicystyki, oraz naszkicuję wynikającą z tych kryzysów obecną sytuację młodych ludzi. Następnie – przyjmując postawę sceptyczną – przyjrę się treściom nauczania określonym w podstawie programowej z języka polskiego, ale także niektórym powszechnym w polonistyce poglądom i sposobom myślenia – często już anachronicznym lub słabo

[w:] *Gender w podręcznikach. Projekt badawczy. Raport*, t. 1: *O projekcie. Metodologia badań. Wprowadzenie teoretyczne*, red. I. Chmura-Rutkowska, M. Duda, M. Mazurek, A. Sołtysiak-Łuczak, Warszawa 2016).

¹¹ K. Koc, *Lekcje myślenia...*, s. 127.

uzasadnionym, a przyjmowanym za pewnik. Ten sceptycyzm odniosę też do samej literatury, literaturoznawstwa i filologicznej perspektywy, jestem bowiem przekonany, że humanistyka, a i wszelka działalność naukowa i dydaktyczna, wymaga nieustannego autokrytycznego weryfikowania założeń i zapytywania „po co?”. W tych partiach książki pozwolę sobie miejscami na ton prowokacji, niesłużącej jednak intelektualnej dezynwolturze, ale skłonieniu do (auto)refleksji, nieraz w trybie głośnego myślenia i z perspektywy *advocatus diaboli*. Powtórzę: sytuacja wymaga przemyślenia przez nas podstaw – założeń, celów, metod polonistyki, nie tylko szkolnej. W części poświęconej propozycjom rozwiązań zacznę od – zapewne nadto optymistycznego – wskazania niezbędnych działań dydaktycznych, na które należy położyć nacisk w przekazywaniu wiedzy oraz kształceniu umiejętności i kształtowaniu kompetencji społecznych na języku polskim, aby edukacja polonistyczna w większym stopniu nie tylko pomagała zrozumieć współczesny świat, ale także rozwiązywać jego problemy. Prezentacja rozwiązań będzie miała z konieczności charakter wybiórczy i raczej strategiczny, wskazujący pewne ramy, kierunki i metody, choć przedstawię też propozycje konkretnych metodycznych rozwiązań. Nie doprecyzowuję również swoich spostrzeżeń według podziału na etapy nauczania, ponieważ znaczna większość diagnoz i sugestii odnosi się do każdego poziomu edukacji, włącznie z akademickim kształceniem polonistycznym. Na końcu zarysuję projekt koncepcji kształcenia polonistycznego i podstawy programowej z języka polskiego, uwzględniającej zarówno postulaty uwspółcześnienia dydaktyki, jak i pewne elementy tradycyjnej edukacji; wszelkie propozycje dotyczące nauczania nie powinny być zgłaszane tylko zgodnie z logiką dodawania kolejnych zobowiązań bez przyglądania się całości, ale należy je prezentować na tle całego projektu kształcenia w ramach danego przedmiotu, a najlepiej w perspektywie międzyprzedmiotowej integracji.

Wierzę – być może naiwną wiarą humanisty i mimo dużej dawki wyrażanego poniżej sceptycyzmu – że polonistyka nie jest skansenem, ale źródłem narzędzi do rozumienia rzeczywistości oraz do radzenia sobie z nią.

Książka ta pisana jest według kilku różnych ekonomii i poetyk. Oprócz dominującego w niej naukowego dyskursu posługuję się też poetyką manifestu. Nie chodziło mi bynajmniej o retoryczną czy stylistyczną beztroskę, ale dobitne wyrażenie diagnozy i propozycji rozwiązań podkreślających wagę obecnej sytuacji. Stąd nieraz występuje w moich rozważaniach mocny i subiektywny ton, czasem intelektualna prowokacja, a także przywoływanie konceptów pojawiających się już w dydaktycznym dyskursie polonistycznym, które wydają się słuszne, ale zbyt słabo rezonowały i nie przyniosły spodziewanych efektów.

Poetyce manifestu podporządkowany jest też tytuł tej książki, której pisanie przebiegało w czasie trzeciej fali pandemii. Wydaje się, że mimo względnego powrotu do normalności, świat, który dotąd znaliśmy – rozwijający się stabilnie i przewidywalnie ku wygodniejszej dla nas wszystkich przyszłości – kończy się nieodwołalnie. Stoimy także w obliczu groźby nieodległej zagłady Ziemi, która nastąpi, jeśli nie podejmiemy intensywnych działań przeciwdziałających katastrofie klimatycznej. Zatem książka, prezentując stan i potencjał „polonistyki końca świata”, traktuje również o „świecie końca polonistyki”, poświęcona jest bowiem obecnej rzeczywistości, za którą nie nadąza obecna filologia.

Nieraz pojawia się w niniejszej książce myślowa spekulacja, a czasem nadto eseistycznie wyrażona myśl. Wynika to z wielu kwestii, których rozważenie wymagałoby innego wywodu i miejsca, a związanych z metodologicznymi uwarunkowaniami humanistyki oraz złożonością obecnej sytuacji. Rytm pisania wyznaczała także pandemia – istotnie modyfikująca naszą optykę i jednocześnie dająca okazję do zmiany tego, co dotąd uznawaliśmy za niepodważalne. Z tego też względu niektóre poniższe rozważania są wyrazem intuicji i szybkich rozpoznań, wielokrotnie cytując wywiady, źródła prasowe i strony internetowe, które nie tylko dostarczały najnowszych danych, ale też stawały się świadectwem stanu świadomości. Zarazem istotna część tych rozważań jest wynikiem wieloletniego namysłu, który za sprawą pandemii i kumulacji różnych czynników oraz z pomocą licznych lektur uległ przyspieszonej krystalizacji w formie niniejszej

książki – napisanej z nieśmiałą nadzieją, że w choć skromnym zakresie może ona przyczynić się do ulepszenia polonistycznej edukacji.

Książka ta dużo zawdzięcza wielu osobom, których zaangażowanie, wiedza i życzliwość wydatnie przyczyniły się do jej powstania i kształtu. Wszystkich wymienić nie jestem w stanie, a może nawet dla ich dobra nie powinienem, żeby nie poczuli się współodpowiedzialni za mój krytycyzm wobec macierzystej polonistyki. Nie sposób zresztą oszacować znaczenia licznych rozmów, które miałem szczęście odbyć z doświadczonymi dydaktykami, metodykami i egzaminatorami. Dziękuję recenzentowi, profesorowi Adamowi Regiewiczowi, za uważną lekturę tekstu i cenne uwagi; cieszę się, że łączy nas podobna optyka patrzenia na edukację oraz pesymizm dotyczący możliwości zmiany stanu rzeczy. Wdzięczny jestem profesorowi Radkowi Grześkowiakowi za wnikliwe komentarze i rozmowy, które były nieocenionym kontrapunktem dla mojego krytycyzmu wobec kondycji naszej dyscypliny, oraz profesor Grażynie Tomaszewskiej za zachętę do kontynuowania pracy nad tak ryzykownym tematem. Dziękuję Robertowi Chamczykowi, którego zaproszenie, abym wygłosił festiwalowe wystąpienie, stało się inspiracją do napisania tej książki i dzięki któremu mogłem przyjrzeć się różnym stronom edukacji. Michał Staniszewski wykonał wysmienitą pracę redakcyjną, za co jestem mu niezmiernie wdzięczny. Dziękuję również moim dzieciom, Mateuszowi i Basi – wciąż tkwiącym w okowach naszego systemu edukacyjnego – których świeże spojrzenie bardzo wzbogaciło moje rozważania. Nade wszystko zaś podziękować chciałbym Kasi, mojej drugiej połówce, za liczne dyskusje o różnych aspektach nauczania i dzielenie się swoimi doświadczeniami oraz za codzienne, bezcenne wsparcie i obecność.

Czerwiec 2021

Część I
Próba diagnozy – współczesne kryzysy

Próba diagnozy – wyzwania współczesności

Problemy z naszą współczesnością można w dużym skrócie sprowadzić do trzech kryzysów: wspólnoty, środowiska naturalnego oraz – ujętego w nieco innym porządku – poznania. To rzecz jasna kompleks różnorodnych zjawisk, szeroko już omówionych, tutaj przedstawię je syntetycznie i przeważnie w trybie wyliczenia.

Kryzys wspólnoty

Kryzys wspólnoty jest wielowymiarowy i wieloaspektowy. Wynika on z istotnych problemów lub zaburzeń dotyczących tych aspektów naszego życia, które opierają się na współistnieniu człowieka w zbiorowości, a zatem na dzieleniu przekonań przez jej członków dotyczących pewnego rodzaju zasad, regulacji i wartości, a także celów. W kryzysie tym za sprawą kwestionowania tego wspólnego mianownika dochodzimy do sytuacji, w której coraz trudniej dążyć do celów, które mogą być osiągnięte jedynie za pomocą współpracy. Na skromniejszym w skali poziomie kryzys ten skutkuje różnego rodzaju konfliktami, które prowadzone i przeżywane są w sposób utrwalający podziały, rodzący gniew i frustrację. Myślę tu o szeroko rozumianych wojnach kulturowych dotyczących polityki tożsamości, o kryzysie ekonomicznym i politycznym związanym z rozwojem populizmu i zmierzchem (?) demokracji.

Wojny kulturowe i tożsamościowe Michał Paweł Markowski definiuje jako „pokojowe starcie spolaryzowanych grup w obrębie kultury narodowej, odwołujących się do odmiennych zestawów wartości, determinujących konkretne rozwiązania w dziedzinie polityki społecznej (legalność aborcji, posiadanie i noszenie broni, związki homoseksualne, obostrzenie przepisów chroniących środowisko etc.)”¹². Z kolei polityka tożsamości opiera się „na

¹² M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019 [ebook], s. 405.

umieszczeniu w centrum życia kolektywnego kategorii społecznej i kulturowej tożsamości oraz na zminimalizowaniu znaczenia tego, co nazywam rzeczą wspólną, *res publica*. To, kim ktoś jest, ważniejsze jest od tego, co można zrobić wspólnie poza politycznymi podziałami”¹³. Dowodzenie, jak bardzo wojny kulturowe i tożsamościowe wpływają na kształt naszej rzeczywistości społecznej, nie wydaje się konieczne.

W polskich realiach jednym ze źródeł wojen kulturowych jest dziedzictwo przeszłości, często niestety mroczne, a przede wszystkim nieprzepracowane, nieuobecnione wystarczająco w pamięci zbiorowej. Można by się tymi kwestiami nie zajmować, gdyby nie jawne odwoływanie się do przeszłości i różne formy polityki historycznej w obecnych światopoglądowych i społecznych sporach. Pewnym świadectwem wagi tej problematyki są istotne pozycje, które pojawiły się niedawno w dyskursie humanistyki i spotkały się z szerokim odzewem: Daniela Beauvois *Trójkąt ukraiński: szlachta, carat i lud na Wołyniu, Podolu i Kijowszczyźnie, 1793–1914* (2005), Jana Sowy *Fantomowe ciało króla. Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą* (2011), Michała Rauszera *Bękarty pańszczyzny. Historia buntów chłopskich* (2020), Adama Leszczyńskiego *Ludowa historia Polski* (2020) czy Kacpra Pobłockiego *Chamstwo* (2021)¹⁴.

Ujmując rzecz radykalnie: w świetle tego, co dziś wiemy o przeszłości oraz o mechanizmach społecznych, musimy przyznać, że w świadomości zbiorowej, w dyskursie publicznym, także edukacyjnym, skonstruowaliśmy pewien obraz przeszłości, który był (jeśli był...) udziałem wąskiej części społeczeństwa, której potomkowie za sprawą wojen i różnych totalitaryzmów stanowią dziś raczej mocno zdziesiątkowaną grupę. Uczymy się o sarmatyzmie, o wojnach, o powstaniach i walce o niepodległość,

¹³ *Ibidem*, s. 402.

¹⁴ Jak się wydaje, ta zmiana wrażliwości przekłada się już także na odczytywanie literatury. Na przykład na istotnie odmienną perspektywę chłopów wobec spraw społecznych i politycznych zwraca również uwagę Ryszard Koziołek w swojej interpretacji powieści Władysława Reymonta. Zob. R. Koziołek, *Bierność polityczna chłopów* [w:] *idem, Wiele tytułów*, Wołowiec 2019 [ebook], s. 207 i nn.



Maciej Michalski – profesor Uniwersytetu Gdańskiego; pracuje w Zakładzie Teorii Literatury i Krytyki Artystycznej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego; zajmuje się związkami filozofii i literatury, pisarstwem niefikcyjnym i prozą współczesną; autor dwóch książek: *Dyskurs, apokryf, parabola. Strategie filozofowania w prozie współczesnej* (2003) oraz *Filozof jako pisarz. Kołakowski – Skarga – Tischner* (2010), a także kilkudziesięciu artykułów naukowych.

„Świat umiera, a my nawet tego nie zauważamy” – pisała niedawno Olga Tokarczuk. Mimo to uprawiamy dydaktykę polonistyczną (i nie tylko), tak jakby nie obchodził nas zbliżający się koniec i prowadzące do niego kryzysy. Coraz bardziej powiększa się rozdział między otaczającą nas rzeczywistością a tym, czego i jak nauczamy, przyczyniając się do wzrostu frustracji młodych ludzi, potęgowanej nieprzewidywalnymi skutkami pandemii. Książka niniejsza stanowi próbę diagnozy tej sytuacji oraz oferuje propozycje zmian w edukacji literackiej, aby pomagała ona przetrwać we współczesnym świecie oraz odpowiedzialnie go zmieniać.



**Uniwersytet
Gdański**

Wydawnictwo
Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-8206-329-5