

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
Wydział Nauk Humanistycznych  
Instytut Literaturoznawstwa

Natalia Spychalska

nr albumu 3380

Estetyka i dydaktyka.

Jak naukę o pięknie łączyć z nauczaniem języka polskiego?

Promotor

prof. dr hab. Bernadetta Kuczera-Chachulska

~~Promotor pomocniczy~~

~~dr Magdalena Furgała~~

Rezygnacja z funkcji promotora pomocniczego.  
Uchwała nr 86/2020 Rady Dyscypliny  
Naukowej Literaturoznawstwa z dnia  
19.10.2020 r.

Warszawa 2020

|   |           |
|---|-----------|
| Spis treści   |           |
| Wprowadzenie  | 6         |
| <b>Część pierwsza: W kręgu problemów estetycznych</b>                                 | <b>10</b> |
| Rozdział I: Wokół myśli Thomasa Stearnsa Eliota,<br>Ostapa Ortwina i Romana Ingardena | 11        |
| Spór o kanon  | 12        |
| Thomasa Stearnsa Eliota spojrzenie na literaturę                                      | 21        |
| Ostapa Ortwina myślenie o poezji  | 32        |
| W stronę estetyki Romana Ingardena  | 44        |
| Eliota, Ortwina i Ingardena myślenie o literaturze - zbliżenie                        | 62        |
| Rozdział II: Emanacja arcydzieła  | 64        |
| Ku definicji arcydzieła   | 65        |
| Wychowanie do arcydzieła  | 77        |
| Rozdział III: <i>Consonantia et claritas</i>  | 83        |
| Dzieje pojęcia piękna   | 84        |
| Próby definiowania piękna   | 92        |
| Zakres piękna   | 98        |
| Metafizyczne piękno   | 101       |
| Estetyczna wartość liryki   | 111       |
| Jakości metafizyczne  | 118       |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Część druga: Sztuka nauczania</b>                       | <b>122</b> |
| Rozdział I: Estetyka w nauczaniu języka polskiego          | 123        |
| Uczeń i przedmiot estetyczny                               | 124        |
| Dojrzewanie do arcydzieła na „ziemi jałowej”               | 128        |
| Wychowanie estetyczne                                      | 134        |
| Całość czy część?  | 139        |
| Rozdział II: Od emocji wstępnej do interpretacji naukowej  | 146        |
| Trzy fazy nauczania według Ingardena                       | 147        |
| Teoria literatury w nauczaniu estetycznym                  | 154        |
| Kontakt z poezją   | 162        |
| Poezja w pracy pedagoga                                    | 168        |
| Uczeń, arcydzieło i popkultura                             | 172        |
| Wartości i interpretacja                                   | 177        |
| Rozdział III: Żywe nauczanie i rola podręcznika            | 183        |
| Ingardenowskie spojrzenie na „żywe nauczanie”              | 184        |
| Rola podręcznika w procesie dydaktycznym                   | 189        |
| Konkluzje: Przeżycie estetyczne na lekcji języka polskiego | 199        |
| Bibliografia   | 202        |
| Aneks  | 221        |

---

## Wprowadzenie

Myślenie o włączeniu estetycznego doświadczania literatury do dydaktyki nie jest pomysłem nowym, bowiem we wcześniejszych okresach wielu uczonych postulowało takie rozwiązania. Niniejsza praca opiera się na analizie koncepcji estetycznych T. S. Eliota, Ostapa Ortwina i przede wszystkim Romana Ingardena. Wejrzenie w myśl uczonych poświęconą poezji, przeżyciu estetycznemu, rozumieniu pojęcia arcydzieła stanowi podstawę dla dalszych dydaktycznych wniosków prezentowanych w dysertacji. Interesujące są sprawy nawiązań, podobieństwa i wzajemnego przenikania się myśli tych trzech autorów, mimo niewspółmiernego charakteru ich dokonań (formalnego, metodologicznego etc.), które prowadzą do próby włączenia tych koncepcji w obręb myśli dydaktycznej. Podstawowym punktem wyjścia jest widzenie literatury przez Romana Ingardena i rozbudowywana przez filozofa koncepcja przeżycia estetycznego, o której Bernadetta Kuczera-Chachulska<sup>1</sup> pisze:

[...] Ingarden tworzy wizję całościową, osadzoną na starannie budowanych i wyraźnych fundamentach. Jego opis sposobu istnienia dzieła daje mocne podstawy pod przebieg np. każdego aktu interpretacji dzieła, co w poszczególnych dyscyplinach, a przede wszystkim w literaturoznawstwie jest sprawą dużej wagi<sup>2</sup>.

Przywrócenie zatem istotnej roli empirii dzieła, jego przeżywaniu stanowić będzie główny postulat dalszych rozważań. Ingarden zdaje się być autorem spójnej wizji, której części odnoszą się zarówno do teoretycznej strony literaturoznawstwa, jak i estetycznego widzenia dzieła oraz, co ciekawe, również swoje w nich miejsce znajduje refleksja dydaktyczna. Ingarden był

---

<sup>1</sup> Niniejsza dysertacja powstawała pod opieką naukową pani profesor Bernadetty Kuczery-Chachulskiej i zainspirowana jest myślą oraz publikacjami naukowymi Zakładu Aksjologii UKSW, który obecnie zajmuje się twórczą recepcją myśli Ingardena. Serdecznie dziękuję za pomoc i wsparcie naukowe, które otrzymałam. Dziękuję również pani doktor Magdalenie Furgale za opiekę naukową nad częścią dydaktyczną tej pracy.

<sup>2</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Wprowadzenie*, w: *Estetyka Romana Ingardena a praktyka interpretacyjna*, Zakład Aksjologii i Estetyki Literackiej Wydziału Nauk Humanistycznych UKSW, s. 11.

bowiem również czynnym dydaktykiem i publikował szkice poświęcone edukacji. W aneksie do tej rozprawy dołączam szkic wydany 1939 roku w „Muzeum”, który filozof poświęcił roli podręcznika szkolnego.

Poniższe rozważania dzielą się na dwie zasadnicze części poświęcone kolejno problemom estetycznym jako możliwej podstawie myślenia o sztuce nauczania i samej sztuce kształcenia. Pierwsza z nich stanowi analizę koncepcji Eliota, Ortwina i Ingardena, ze szczególnym uwzględnieniem poglądów dotyczących odbioru dzieła literackiego oraz przeżycia estetycznego. Punktem wyjścia dla tych rozważań są toczące się w literaturoznawstwie spory o kanon literacki, które wynikają między innymi z różnorodnych kryteriów oceny dzieł. Z perspektywy badań zjawisko to może być inaczej rozpatrywane, jeśli się je odniesie do refleksji Eliota, Ortwina i Ingardena na temat literatury. Rozważania o wartości estetycznej dzieł, którym poświęcam kolejne rozdziały, oparte są również o myśl na temat arcydzieła i historię przemian widzenia piękna. Szczególne miejsce przeznaczam refleksji na temat liryki i kategorii liryczności, do których odnoszę się ponownie w drugiej części rozprawy. „Dydaktyczna” część rozważań oparta jest również o koncepcje Ingardena. Przywołana zostaje idea żywego nauczania i obecne w polskiej myśli uczonych programy edukacji estetycznej. Tłem dla refleksji staje się analiza obecnych problemów dydaktycznych i spadek zainteresowania literaturą. Osobne miejsce poświęcam refleksji na temat interpretacji i jej wagi w nauczaniu języka polskiego. Ostatnią z interesujących mnie spraw jest zagadnienie podręczników szkolnych, które opieram na refleksji Romana Ingardena.

Kluczowym zatem punktem odniesienia dla dalszych ustaleń tej pracy jest myśl autora *O dziele literackim*, która swoim zasięgiem obejmuje nie tylko problemy estetyki, ale i niesie ciekawe ustalenia w sprawach dydaktycznych. Postawiony w temacie rozprawy problem: Jak naukę o pięknie łączyć z nauczaniem języka polskiego? - rozpatrywać będę przez pryzmat myśli fenomenologicznej. Uważam bowiem, podobnie jak Andrzej Tyszczyk, że szczególnie walor teorii literaturoznawczej Ingardena wynika z tego, że:

[...] jej wewnętrzne połączenia przebiegają spójnie całą dziedzinę sztuki, kultury oraz rzeczywistości poprzez teorię poznania, ontologię, aż do jej wymiaru metafizycznego [...]<sup>3</sup>.

Ponadto teoria estetyczna Ingardena, jak zauważa Andrzej Tyszczyk, ujawnia się w dwóch typach norm. Pierwszą z nich jest norma smaku, która odnosi się do tego co niematerialne i stanowi podstawę rozumienia dzieła sztuki jako przedmiotu intencjonalnego (o czysto duchowym charakterze):

To, co najbardziej charakterystyczne w tej wizji, to przekonanie o szczególnej niematerialności i nierealności, chciałoby się powiedzieć, o jakimś jej czysto duchowym charakterze. Można odnieść wrażenie, jakby autorowi tej wizji towarzyszyło stałe zdziwienie, że coś takiego jak dzieło sztuki jest w ogóle w świecie możliwe. W teorii przejawia się to właśnie pieczołowitą dbałością o „czystość” i „transcendentność” intencjonalnej struktury dzieła sztuki<sup>4</sup>.

Druga to norma teoretyczna czy też racjonalna, która wyłącza sztukę spoza procesu dziejowego i nadaje jej niezbywalny „ponaddziejowy” sens<sup>5</sup>. Dopełniające się w owych dwóch normach widzenie sztuki tworzy system, który dąży do całościowego ujęcia dzieła. Zaletą koncepcji Ingardena, której szczególne zastosowanie widzę w dydaktyce, jest kategoria „spotkania”, o której będę wspominała w dalszej części pracy. Uważam ją za „narzędzie” potrzebne na lekcjach języka polskiego, pozwala ono bowiem widzieć i rozumieć „bycie z dziełem” jako proces oparty na wzajemnej relacji, co w prosty sposób może pomóc uczniowi zrozumieć wiele aspektów literatury. Ważne jest podkreślenie obopólności tego procesu: odbiorca wchodzi w relację z dziełem: jest poruszony, wczuwa się, przeżywa, konkretyzuje pod wpływem wartości, które dzieło mu ukazało i które on „zobaczył” w dziele. Odbiorca

---

<sup>3</sup> Andrzej Tyszczyk, *Fenomenologia Ingardena wobec współczesnych zjawisk literackich i artystycznych. Kwestia „anachroniczności”*, w: *Estetyka Romana Ingardena a praktyka interpretacyjna*, op. cit., s. 31.

<sup>4</sup> Andrzej Tyszczyk, *Fenomenologia Ingardena...* op. cit., s. 32.

<sup>5</sup> por. Ibidem, s. 32.

zatem dokonał „wzucia”<sup>6</sup>, ale i dzieło musiało zawierać w sobie, w swoim uposażeniu wartość, na którą odpowiedzi dokonał odbiorca. Tak rodzi się relacja między utworem a człowiekiem, którą inicjuje lekcja języka polskiego.

\* \* \*

Wszędzie tam, gdzie używam kategorii: dydaktyka, nauczanie, sztuka kształcenia w sensie właściwym chodzi o estetyczne podstawy i uwarunkowania pracy z uczniem.

Do problematyki kanonu, arcydzieła i piękna podchodzę w sposób funkcjonalny tzn. wprowadzam i egzemplifikuję te treści, które bezpośrednio naświetlają i sytuują s z t u k ę n a u c z a n i a<sup>7</sup> w odpowiednim kontekście.

To samo dotyczy estetyki Ingardena; wyprowadzając potrzebne mi zagadnienia z tekstów źródłowych, minimalizuję ingardenowską literaturę przedmiotu. Problematykę w zasadzie ograniczam do obecności poezji w nauczaniu, traktując ją jako szczytowy rodzaj wypowiedzi literackiej.

---

<sup>6</sup> Zob. hasło „wzucie”, w: *Słownik pojęć filozoficznych Romana Ingardena*, red. A. J. Nowak, L. Sosnowski, s. 266, p.2.

<sup>7</sup> Określenie sztuka nauczania odnosi się do koncepcji Wolfganga Ratkego, którą przybliżono w 1613 roku w dziele *Krótkie sprawozdanie z dydaktyki, czyli sztuki nauczania Wolfganga Ratkego*. Publikacja ta ukazywała sztukę nauczania (nazywając ją dydaktyką) jako umiejętność praktyczną, mistrzostwo. Por. Czesław Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 12.

# **Część I**

## **W kręgu problemów estetycznych**



## Rozdział I

Wokół myśli Thomasa Stearnsa Eliota, Ostapa  
Ortwina i Romana Ingardena

---

## Spór o kanon

Zaczynając rozważania o nauczaniu języka polskiego, należy pochylić się nad problemem kanonu literackiego i wybranych współczesnych stanowisk dotyczących tego tematu. W zależności od czasu, w którym głos zabiera badacz, pojęcie kanonu przybiera wciąż to nowe kształty. Z jednej strony uczeni wysuwają wnioski, że kanon jest ustalony, z innej znów, że jest to ujęcie za wąskie, bowiem można mówić o (wielu) kanonach literackich. Strony podają szereg argumentów na poparcie swoich racji, nie bacząc, mam wrażenie, na konsekwencje dydaktyczne takich rozstrzygnięć. Współcześnie bowiem uwidaczniają się rezultaty nowatorskich dydaktycznych strategii, również tych, które zakładały nie tylko zmiany w sposobie widzenia kanonu, ale i w metodach zapoznawania się z dziełami z tzw. kanonu. Wydaje się, że materia tak delikatna nie powinna podlegać gwałtownym zmianom, a z całą pewnością nie powinna realizować podskórnych pragnień żadnej ze stron.

Joanna Pisera w swoim tekście *Kanon czy jego dezintegracja? Oceny, diagnozy polemiki, kontrowersje* pisząc o kanonie wspomina:

Kanon literacki bywa najczęściej rozumiany jako zbiór arcydzieł, artystycznych wizji i rozwiązań formalnych, stanowiących fundament narodowej kultury, będących wyznacznikiem danego narodu, wzorem treści najważniejszych dla członków jego społeczności. Jest w sposób naturalny niejako związany z wartościowaniem - kanon literacki to wybór. Wybór tego, co z jakiegoś powodu jest dla danej społeczności ponadczasowe, warte utrwalenia, przekazania potomnym<sup>8</sup>.

Andrzej Szpociński nadmienia, że kanon „jest zawsze jakoś odniesiony do przeszłości i projektowany w przyszłość” dodaje również, że bez znajomości przeszłości, którą dziedziczymy wraz z kanonem, nie jest możliwe określenie zbiorowego „ja”<sup>9</sup>. Istotne z tej perspektywy jest pojęcie tradycji, która, jak uzasadnia Joanna Pisera, jest obecna w życiu człowieka nawet wtedy, kiedy

---

<sup>8</sup> Joanna Pisera, *Kanon czy jego dezintegracja? - Oceny, diagnozy, polemiki, kontrowersje*, Acta Universitatis Lodziensis, Folia Literaria Polonica 2006, nr 8, s. 541.

<sup>9</sup> Andrzej Szpociński, *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2, s. 47-50.

zostanie przez niego odrzucona. Wpływa mimo to na sposób postrzegania świata<sup>10</sup>.

Tradycja (podobnie jak kanon) jest pojęciem bardzo niejednoznacznym i budzącym żywe dyskusje wśród uczonych, próbujących je zdefiniować. Najczęściej bywa określana jako specyficzna część dziedzictwa kulturowego ważna dla danej społeczności, w której owa wspólnota odnajduje najważniejsze dla jej rozwoju wartości, prawdy życiowe, archetypy, nakazy moralne<sup>11</sup>.

Michał Głowiński uważa, że tradycja to swoista forma istnienia elementów przeszłości literackiej w czasach współczesnych. Decydująca jest próba czasu, unaocznia ona, które z dzieł tracąc swój wymiar historyczny zyskały wartość ogólną, a przez to wpływają na życie duchowe odbiorcy. Tradycja to przeszłość aktywnie kontynuowana i przekształcana. Według Głowińskiego możliwe są dwie drogi postępowania z tradycją: czynna i bierna. Odbiorca biernie nastawiony nie podejmuje wartościowania, a przyjmuje jedynie wszystko to, co tradycja niesie. Czynna postawa zaś wiąże się z twórczym wykorzystywaniem przeszłości<sup>12</sup>. Podobnie refleksje można odnaleźć np. u Romana Zimanda<sup>13</sup> albo, z innego porządku, Karla Poppera<sup>14</sup>. Tradycja jest w nich ukazywana jako część dziedzictwa, która wyodrębnia się przez wartościowanie, ma wpływ na rozwój jednostek i uczy funkcjonowania w świecie. Również Teresa Kostkiewiczowa upatruje w tradycji elementów współtworzących przyszłość. Odbiorca świadomie przyjmuje tradycję, aktualizuje ją, bierze z niej wszystko, co najistotniejsze<sup>15</sup>. Wartości stają się punktem odniesienia. Ireneusz Kania definiując kanon uzasadniał: „to swoisty

---

<sup>10</sup> Joanna Pisera, *Kanon czy jego dezintegracja?*, op.cit, s. 542.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 542.

<sup>12</sup> Michał Głowiński, *Tradycja literacka. Próba zarysowania problematyki*, w: *Problemy teorii literatury*, ser. I, red. Henryk Markiewicz, Wrocław 1987, s. 342-345.

<sup>13</sup> Por. Roman Zimand, *Problem tradycji*, w: *Proces historyczny w literaturze i sztuce. Materiały z konferencji naukowej*, red. Maria Janion, A. Piorunowa, Warszawa 1965.

<sup>14</sup> Por. Karl Popper, *Krytycyzm i tradycja*, „Znak” 1963, nr 109/110.

<sup>15</sup> Por. Teresa Kostkiewiczowa, *Kilka uwag o tradycji*, „Polonistyka” 1997, nr 2.

zespół wartości milcząco deklarowanych i pełniących rolę intencjonalnego punktu odniesienia”<sup>16</sup>. Robert Hutchins uzasadniał w książce *Edukacja dla wolności*, że tylko rozumienie tradycji daje człowiekowi wolność. Drogą do jej pojmowania staje się bliski kontakt z arcydziełem. Człowiek jest w stanie zrozumieć je dzięki edukacji opartej na sztukach wyzwolonych, sztuki wyzwolone zaś stają się bliższe przez odbiór arcydzieła<sup>17</sup>.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku toczyło się wiele dyskusji na temat kanonu wśród polskich uczonych: w lipcu 1994 roku na łamach „Znaku”, rok później podczas Zjazdu Polonistów w Warszawie, czego ślady odnaleźć można w „Polonistyce”. W dyskusji z 1994 roku dominowała tendencja do traktowania kanonu jako „płaszczyzny porozumienia między różnymi narodami i tradycjami”<sup>18</sup>. Zygmunt Kubiak odwoływał się do wpływów włoskich, francuskich, niemieckich, hiszpańskich, fundamentem Europy nazywał zaś tradycję śródziemnomorską, a dokładniej grecko-rzymskie korzenie<sup>19</sup>. Czesław Miłosz do ujęcia Kubiaka dodał konieczność dostrzeżenia wpływów Europy wschodniej w kształtowaniu się kanonu i przestrzegał przed zagrożeniami czyhającymi współcześnie. Miłosz wskazywał na trzy podstawowe problemy, które mogą rozbić jedność, wyliczał: operacje zmian przeprowadzane w myśl koncepcji równości płci<sup>20</sup>; manipulowanie dla celów politycznych i bezrefleksyjne aktualizowanie kanonu<sup>21</sup>. Jerzy Jarzębski widział w kanonie „gmach kultury”, nazywał go „konstrukcyjną więźbą obszernej struktury, w której

---

<sup>16</sup> Ireneusz Kania, *Kanon kultury: sztywna forma czy żywa treść?*, „Znak” 1994, nr 7, s. 40.

<sup>17</sup> Robert M. Hutchins, *Education for Freedom*, Baton Rouge 1943, s. 14. Tłumaczenie fragmentu za: Piotr Wilczek, *Kanon jako problem kultury współczesnej*, „Gazeta Uniwersytecka” 2004, nr 2, s. 12-15.

<sup>18</sup> Jerzy Jarzębski, *Metamorfozy kanonu*, „Znak” 1994, nr 470, s.12-17.

<sup>19</sup> Zygmunt Kubiak, *Kilka uwag o kanonie naszej kultury*, „Znak” 1994, 470, s. 7.

<sup>20</sup> Trudno się z Czesławem Miłoszem nie zgodzić, zwłaszcza gdy prześledzi się listę pytań, dotyczącą problemu kanonu, amerykańskiej uczonej Kathryn B. Stockton z University of Utah.

Por. K. B. Stockton, *Feminist Questions about the Literary Canon*, w: *The Victorian Web: Literature, history & Culture in the age of Victoria* [http:// www.victorianweb.org/gender/canon/femcan3.html](http://www.victorianweb.org/gender/canon/femcan3.html)

<sup>21</sup> Czesław Miłosz, *Kanon, ale czyj?*, „Znak” 1994, nr 470.

wszyscy mieszkamy i z której dobrodziejstw wyciągamy profit, mając na ogół nikłe pojęcie o wszystkich jej zakamarkach”<sup>22</sup>. Jarzębski zauważał, że kanon został pozbawiony wewnętrznej hierarchii i struktury, rozszerzył swoje znaczenie i uzależnił się od odbiorcy. Badacz postulował również zmiany w systemie kształcenia uwzględniające wspólne dziedzictwo europejskie<sup>23</sup>. W odpowiedzi na jego argumentację głos zabrał Jerzy Szacki, w którego mniemaniu ów postulat miał idealistyczną naturę, bowiem w dobie pluralizacji kultury, kosmopolityzacji sztuki nie ma szansy na powołanie tradycyjnego kanonu<sup>24</sup>. Również Andrzej Osęka podejmował rozważania nad problemem aktualizowania kanonu. Wskutek upadku autorytetów, zrywania z konwencjami i rozbijania kanonów odbiorca począł wszystko traktować w kategoriach sztuki<sup>25</sup>. Dumą napawało go wszystko, czyli tak naprawdę nic. Osęka ironizuje:

Uczestnik kultury naszego stulecia czerpał dumę z tego, że rozumiał i doceniał sztukę dzieci i umysłowo chorych, maski i totemy Afryki i Oceanii, komiksy w gazetach i prehistoryczne malowidła naskalne, rzeźbę ludową i rysunki wydrapywane gwoździem na ścianie etc. etc.<sup>26</sup>.

Pluralizm kultury doprowadził do zamętu poznawczego. Trudno zorientować się odbiorcy (przede wszystkim młodemu i niewykształconemu) w gąszczu obiektów, co jest wartościowe, dlaczego jest wartościowe, jak wpływa na dziedzictwo kultury, czy jest kluczowe, czy też bez wartości<sup>27</sup>. Trudno też

---

<sup>22</sup> Jerzy Jarzębski, *Metamorfozy kanonu*, op.cit., s. 13.

<sup>23</sup> Por. Ibidem, s. 12-17.

<sup>24</sup> Por. Jerzy Szacki, *O kanonie kultury europejskiej uwagi sceptyczne*, „Znak” 1994, nr 470.

<sup>25</sup> Andrzej Osęka, *Po rewolucji artystycznej, na ruinach norm*, „Znak” 1994, nr 470, s. 25-27.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 27.

<sup>27</sup> Wspomina o tym Maria Janion „Odzwyczajenie od myślenia i od podmiotowości jest celem przemysłu kulturalnego. Sztuka poważna, zredukowana ewentualnie do rangi dodatku, przez media zostaje zrównana z tandetą”, por. Maria Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Warszawa 1996, s. 27.

oszacować jakie są granice kultury, co zdaniem Andrzeja Osęki jest główną przyczyną problemów.

Podstawową cechą kanonu, decydującą o jego sile atrakcyjnej, jest to że wzory przezeń objęte oznaczają dla ludzi jakiegoś kręgu KONIECZNOŚĆ. Nie przymus, nie system nakazów i zakazów wymuszonych przez iluzoryczny Postęp <<sens dziejów>> itp., lecz pewien niepodważalny zbiór świadectw o istnieniu p r a w d y [wyróżnienie moje N.S.]<sup>28</sup>.

Sprawy kanonu, jak już wcześniej wspomniałam, były tematem podejmowanym na Zjeździe Polonistów 1995 roku. Stanisław Bortnowski odnosząc się do referatów Jana Prokopa, Mieczysława Ingłota i Tadeusza Patrzałka, argumentował:

Kanon to pamięć zbiorowa, niezbędna dla funkcjonowania każdej społeczności, to swojskość i miejsca zadomowienia, czyli ojczyzna, bez której skazani jesteśmy na kalekie istnienie. Kanon wskazuje na naturalną potrzebę rodowodu, utrwała ciągłość tradycji, umożliwia dialog pokoleń zorientowanych na wspólne wyobrażenia i wspólny język symboli, tym samym jest gwarantem przymierza między dawnymi a nowymi laty i ostoją porozumień między dziadami, ojcami a wnukami<sup>29</sup>.

Jan Prokop uważał, że warunkiem żywotności narodowej tradycji jest:

[...] ustawiczne napięcie między autorytetem i wolnością, czcią i irytacją, kultem i bluźnierstwem; gdyby zabrakło jednego z tych biegunów, mielibyśmy do czynienia albo ze z mumifikowaniem tradycji, albo z zerwaniem ciągłości poprzez jej całkowite odrzucenie<sup>30</sup>.

---

<sup>28</sup> Andrzej Osęka, *Po rewolucji artystycznej...*, op.cit., s. 28.

<sup>29</sup> Stanisław Bortnowski, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem*, w: Anna Janus-Sitarz, *Szkolne spotkania z literaturą*, Universitas, Kraków 2007, s. 16.

<sup>30</sup> Jan Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. Z. Goliński, Z. Jarosiński, T. Michałowska, Warszawa 1996, s. 25-26.

Założenia te opierają się o przestrzeń dwuwymiarową, dychotomiczną, w której jedna wartość wchodzi w relacje z pojęciem jej przeciwstawnym. W ciągłym napięciu między nimi ożywa wartość tradycji i żywotność kanonu. Dlatego nie jest rozwiązaniem odchodzenie od całości tekstów, wrywanie fragmentów, odseparowywanie od siebie części dzieła. Jak mówił Stanisław Bortnowski: „nie można wpychać piękna na siłę”. Należy zapoznawać z tradycją, aby czytelnik świadomie odnajdywał jej ślady w swojej współczesności.

W roku 1998 Jerzy Jarzębski na łamach „Znaku” rozpatrywał z jakimi trudnościami mierzy się kanon. Czynniki destrukcji wskazywane przez badacza to wielość konwencji z ich systemami odniesień i ocen, upadek elit, które nie wytrzymały naporu tłumów, upadek roli opiniotwórczej salonów awangardowych - ich jałowość<sup>31</sup>. Główny problem stanowiła jednak nieumiejętność odróżnienia tego co ważne od nieważnych spraw. Natłok stylów i gustów, tendencji, systemów wartości, tradycji czy estetyk, a przede wszystkim ich równoprawność wprawiły odbiorcę w osłupienie i onieśmienie, a nawet dezorientację.

Sieciowy model kultury z jego niebywałym rozmnożeniem możliwości jest bez wątpienia czymś fascynującym, hoduje w sobie jednak demona, któremu na imię relatywizm. Mieszkaniec sieci dysponuje nieograniczoną wolnością żeglowania we wszystkich możliwych kierunkach, brak mu jednak jakiegokolwiek busoli wskazującej, w jakim kierunku iść trzeba. (...) Nic więc dziwnego, że dla uczestników kultury sieciowej problemem najważniejszym jest własna tożsamość, gdyż uczestniczyć w sieci to nie znaczy przebywać w jakimś jej punkcie, lecz nieustannie wędrować<sup>32</sup>.

Myślę, że diagnoza Jerzego Jarzębskiego trafnie ujmuje problem. Dodałabym do niej jeszcze słów kilka na temat samej „sieci kultury”. Sprzyja ona bowiem przedmiotowemu traktowaniu kanonu i stanowi źródło wielu niebezpieczeństw. „Kanon w ruchu” jest dobrym argumentem dla wszystkich, którzy mają wewnętrzną potrzebę instrumentalnego posługiwania się nim,

---

<sup>31</sup> Jerzy Jarzębski, *Wartościowania w sieci kultury*, „Znak” 1998, nr 7, s.10.

<sup>32</sup> Jerzy Jarzębski, *Wartościowania w sieci kultury*, op.cit, s. 11.

naginania go do własnych celów. Poloniści podskórnie czują to zagrożenie po doświadczeniu lat marksistowskich manipulacji. Wiedzą również, że płynący w gąszczu sieci odbiorca zatracą klarowną łączność z tradycją, a co za tym idzie i jasność oceny. Doświadcza on multiplikacji różnorodnych podejść do tradycji, wartości. Uniwersalia przestają być istotne w postmodernistycznej rzece nowoczesności. Odbiorca przestaje rozumieć swoją tożsamość, ponieważ nie ma łączności z tradycją, staje się więc łatwym obiektem manipulacji. Jeśli dodać do tego argument, że odbiorca jest młodym człowiekiem, uczniem, można się pokusić o twierdzenie, że „sieć kultury” sprzyja wychowywaniu go do relatywizmu. Karl Popper zauważał:

W świecie pozbawionym prawidłowości ugruntowanych przez tradycję musielibyśmy czuć się zagubieni, niespokojni i bezradni. Potrzebujemy prawidłowości, do których moglibyśmy się przystosować. Samo istnienie tych prawidłowości jest ważniejsze, niż ich zalety czy wady. Są nam niezbędne do życia, a więc przekazujemy je jako tradycyjne, niezależnie od tego, czy pod innymi względami są one rozsądne, konieczne, dobre, piękne itp.<sup>33</sup>.

Chociaż daleka jestem od traktowania tradycji jako zjawiska socjologicznego, sądzę, że różni badacze zauważają niezwykłą relację w budowaniu spójni tradycji i życia człowieka. Tradycja jest nośnikiem wartości, a kanon uobecnieniem, egzemplifikacją tychże. Siłę trwania na przestrzeni epok zyskują tylko te dzieła, których wartość jest ponadczasowa i choć w moim mniemaniu nie ma możliwości instrumentalnego dopasowywania kanonu do gustów i mód, kanon pozostaje zawsze w odniesieniu do człowieka. Nie chodzi jednak o płaszczyznę modelowania kanonu, a o odnajdywanie bliskich człowiekowi wartości w dziele sztuki. Podobnie do sprawy odnosił się Jerzy Kaniewski:

---

<sup>33</sup> Karl Popper, *Krytycyzm i tradycja*, „Znak” 1963, nr 109/110, s. 865.



Siła kanonu wynika przecież nie tylko z wartości immanentnie weń wpisanych, ale i z poczucia aktywnego uczestniczenia w kulturowym uniwersum i współtworzenia jego sfery aksjologicznej<sup>34</sup>.

Ustalenia te są zbieżne z poglądami Zenona Urygi, na które zresztą Kaniewski się powoływał, pisząc:

[...] o żywotności tradycji rozstrzyga w znacznej mierze to, co i z jaką siłą poruszania wyobraźni dzieła sztuki mówią pokoleniu współcześnie żyjącemu o człowieku w jego egzystencjalnym i społecznym wymiarze<sup>35</sup>.

Jest to jednak zadanie trudne, bowiem jak zauważała Hannah Arendt:

Problem edukacji (...) polega na tym, że z samej swej natury nie może ona wyrzec się autorytetów ani tradycji, niemniej musi przebiegać w świecie, którego struktury nie wyznacza już autorytet ani nie spaja tradycja<sup>36</sup>.

Nietrudno wywnioskować, że Arendt wskazywała na trudność, z jaką borykają się nauczyciele, których zadaniem jest wprowadzenie młodego człowieka w obręb tradycji w niesprzyjających okolicznościach. Chodzi oczywiście o świat, który wyrzeka się autorytetów i odrzuca tradycję; świat nowoczesny, odzegnujący się od ciągłości tradycji. Joanna Pisera myśląc o tych problemach, konstatowała:

Kanon zbudowany na wartościach tradycyjnych i kanon zaktualizowany w sposób rozważny może stać się atrakcyjny dla odbiorcy, może stać się drogowskazem, ratunkiem przed aksjologicznym zamętem. Może być również inspiracją - przez nowoczesność prowadzić do przeszłości, ukazywać jej bogactwo i zachęcać do jej twórczego wykorzystania w teraźniejszości.

---

<sup>34</sup> Jerzy Kaniewski, *Jaki kanon?*, „Polonistyka” 2007, nr 5, s. 8.

<sup>35</sup> Cyt. za: J. Kaniewski, *Jaki kanon?*, op.cit., s. 11.

<sup>36</sup> Hannah Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994, s. 231.

(...) do głównych zadań edukacji humanistycznej powinno należeć przekazywanie mądrze skonstruowanego kanonu, który porządkuje pewne przekazywane przez dzieła literackie wartości, uczy świadomego wyboru tego, co w kulturze wartościowe<sup>37</sup>.

Istnieje zatem potrzeba ukazywania kanonu, który zostanie rozważnie zaktualizowany. Najważniejszym jego zadaniem jest inspirowanie odbiorców i przybliżanie bogactwa przeszłości oraz porządkowanie wartości.

---

<sup>37</sup> Julia Pisera, *Kanon czy jego dezintegracja?...*op.cit., s. 549.

---

## Thomasa Stearnsa Eliota spojrzenie na literaturę

Myśl Thomasa Stearnsa Eliota wydaje się być doskonałą odpowiedzią na wskazane w poprzednim rozdziale wątpliwości współczesnych badaczy literatury czy też jej krytyków. W eseju *Tradycja i talent indywidualny* Eliot przedstawiał kanon literacki jako ład dzieł współistniejących, który każdorazowo odrobinę się zmienia przez dołączenie nowego dzieła sztuki. Mówił również o tym, że istniejący układ jest kompletny, a w momencie dołączenia doń nowego utworu stosunki, proporcje czy też walory dzieła względem całości na nowo się dopasowują i następuje harmonizacja starego i nowego<sup>38</sup>. Eliot argumentował:

(...) Sztuka w toku stuleci nie doskonalą się bynajmniej, tylko materiał sztuki się zmienia. (Poeta) rozumieć musi, że myśl europejska - myśl ojczysta - myśl ważniejsza, jak się z biegiem czasu przekonywa, od jego własnej prywatnej myśli - to myśl podlegająca zmianom, a zmienność jej to rozwój, który niczego nie gubi po drodze, w toku którego nie starzeją się ani Szekspir ani Homer, ani malowidło skalne z okresu magdaleńskiego; że ten rozwój to wzrastające subtelnienie, na pewno skomplikowanie, nie stanowi z punktu widzenia artysty żadnych ulepszeń<sup>39</sup>.

W swoich rozważaniach posunął się nawet o krok dalej i ukazywał, że artysta (również jego dzieło) nie posiada pełnego znaczenia w oderwaniu, a nawet nie można oszacować wartości poety w izolacji od jego poprzedników, dla kontrastu i porównania zestawia się go z umarłymi. W myśl koncepcji Eliota jest to zasada krytyki estetycznej. Poeta winien podejmować ciągły mozół wchłaniania wiedzy i wyrzekać się swojego aktualnego „ja” na rzecz czegoś, co jest więcej warte. Należy nadmienić, że dla eseisty poezja to wartość żyjąca. Kanon zatem istnieje samoistnie. Ukształtował się jako zbiór dzieł, które powiązane są przez wartości wspólne dla nich. Im doskonalszy poeta, tym łatwiej i sprawniej jest w stanie przyswoić czy też rozpoznać owe wartości.

---

<sup>38</sup> T.S. Eliot, *Tradycja i talent indywidualny*, w: tegoż, *Szkice literackie*, Warszawa 1963, s. 2-3.

<sup>39</sup> T.S. Eliot, *Tradycja i talent indywidualny...*, s. 4-5.

Eliot zauważał, że najczęściej chwalimy poetę za te aspekty twórczości, w których najmniej przypomina innych, w których objawiają się indywidualne cechy jego poezji. Można uznać, że chodzi o nowatorstwo, oryginalność. Zaraz potem jednak konstatował:

Najważniejsze jednak okazuje się wbrew pozorom to co nie odróżnia, ale nawiązuje do tradycji<sup>40</sup>.

Tradycja w myśleniu Eliota nie sprowadzała się do prostego naśladownictwa. Była rodzajem ciągłości myśli literatury europejskiej; ideą spajającą wartości i motywy cenne dla różnych twórców na przestrzeni epok. Arcydzielność dzieła określało wpisanie tegoż w *ł a d w s p ó ł i s t n i e j ą c y l i t e r a t u r y e u r o p e j s k i e j*. Podjęcie tych samych, można powiedzieć kluczowych, głęboko zakorzenionych w tożsamości europejskiej wartości<sup>41</sup>. Eliot jasno deklarował, że „żaden poeta nie posiada pełnego znaczenia w oderwaniu”. Zawsze zestawia się jego dzieła z twórczością zmarłych artystów, którzy zyskali ugruntowaną pozycję, a których dorobek jest cenny dla potomnych, przetrwał próbę czasu. To czas dla Eliota był najważniejszy. Stanowił jedyne obiektywne kryterium, jakie można wziąć pod uwagę spoglądając na teksty literackie. Uważam, że kategoria ta jest niezwykle rozsądnym i wyważonym ujęciem. Po pierwsze bowiem pozwala wyzbyć się lęku o celowe przetwarzanie kanonu literackiego przez mody i ideologie. Po drugie umożliwia obserwację procesu przemiany zainteresowania czy zubożnienia czytelniczego rozpisaną na całe stulecia. Po trzecie zaś daje możliwość ustalenia, które z wartości ukazywanych w tekstach są najważniejsze. I na koniec chyba najistotniejsza kategoria, czyli możliwość

---

<sup>40</sup> T.S. Eliot, *Tradycja i talent indywidualny...*, s. 4-5.

<sup>41</sup> Krystyna Wilkoszewska zauważa: Stanowią ją [tradycję] wszystkie istniejące dzieła sztuki, pozostające ze sobą w specyficznych związkach, tworzących pewną strukturę - pewien <<ład idealny>>, który każdorazowo ulega zmianie, jeżeli do owego układu wprowadzone zostanie nowe dzieło sztuki. W ten sposób teraźniejszość nieustannie zmienia przeszłość i zarazem jest przez nią modyfikowana i określana” cyt. za: Krystyna Wilkoszewska, *O krytyce T. S. Eliota*, Instytut Filozofii Zakład Estetyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1985, s. 13.

oceny arcydzieł z perspektywy ich ponadczasowości i próba ustalenia, co o owej ponadczasowości decyduje, co jest jej komponentem.

Eliot wnioskował:

Różnica między przeszłością a terażniejszością polega na tym, że świadoma terażniejszość ma wiedzę o przeszłości takiego rodzaju i tak rozległą, jakiej przeszłość w świadomości samej siebie mieć nie mogła<sup>42</sup>.

W odniesieniu do wspomnianego twierdzenia jasne staje się, że obiektywne ocenianie dorobku literackiego czasów, w których się egzystuje, jest bardzo trudne. Brakuje bowiem dystansu, który pozwala ochłonać, dostrzec faktyczną wartość tekstu. Przepaść wieków daje możliwość uchwycenia relacji z innymi utworami powstającymi na przestrzeni epok. Warto wspomnieć choćby zainteresowanie tekstami Norwida w epoce romantyzmu i porównać ten proces z późniejszą recepcją. Losy dzieł bowiem różniły się na przestrzeni epok, jedne utwory od razu uzyskały status wybitnych, inne potrzebowały recepcji potomnych, by ukazać swoje bogactwo, ponieważ ich złożoność była tak duża, że współcześni dziełu odbiorcy nie potrafili jej zgłębić ani się do niej w sposób właściwy odnieść. Co istotne, uzmysłwienie sobie tej niebagatelnej różnorodności recepcyjnej, stanowi argument za twierdzeniem, że interpretacja arcydzieł nigdy nie zostanie wyczerpana. Jak bowiem pokazuje przeszłość, wiele dzieł wciąż zastanawia czy hipnotyzuje swym urokiem badaczy literatury, którzy wciąż na nowo powracają do interpretacji tych tekstów.

Eliot formułując wnioski na temat poezji wielkiej, zauważał:

W każdej wielkiej poezji istnieje coś, co musi pozostać niewytłumaczalne przy najlepszej nawet znajomości poety i [...] to właśnie jest czymś najważniejszym<sup>43</sup>.

Wspominał o czymś podobnym również Ingarden w szkicu *Wartości artystyczne i wartości estetyczne* przestrzegając przed teorią relatywności i subiektywności wartości dzieła sztuki:

---

<sup>42</sup> T.S. Eliot, *Tradycja i talent indywidualny*, s. 6.

<sup>43</sup> T.S. Eliot, *Společzna funkcja poezji...*, s. 348.

Dzieło dopuszcza bowiem zawsze rozmaite wypełnienie miejsc niedookreślenia, przy czym jedne z nich mogą lepiej, inne gorzej współgrać z określonymi momentami dzieła i z pozostałymi wypełnieniami miejsc niedookreślenia. Efektywne powstanie tych w obu znaczeniach „możliwych” konkretyzacji dzieła sztuki jest oczywiście uwarunkowane nie tylko przez nie samo, lecz także przez pojawienie się odpowiednich perceptorów i uskutecznianych przez nich sposobów jego odbioru. (...) Dzieło sztuki przeżywa w następstwie tego różne okresy swej świetności, doznaje licznych i trafnych konkretyzacji estetycznych. Obok tego pojawiają się okresy pewnego rodzaju osłabienia wpływów dzieła, a nawet ich zaniku. Dzieło przestaje być „czytelne” dla odbiorców albo też natrafia na perceptorów, którzy mają zupełnie odmienny sposób reagowania emocjonalnego i stają się niewrażliwi na pewne wartości dzieła lub wręcz się do nich wrogo odnoszą. Tym samym nie są zdolni wytworzyć takiej konkretyzacji dzieła, w której te wartości się ujawniają i działają na perceptora. Dzieło staje się wskutek tego nie tylko nieczytelne, ale także jakby nieme<sup>44</sup>.

Można się pokusić o refleksję, że istnienie wspomnianego „niewytłumaczalnego” staje się głównym bodźcem do ponownego sięgnięcia po tekst. Człowiek bowiem odczuwa potrzebę odkrywania tajemnic i jest ona nieodłączną częścią jego natury. Tajemnica frapuje czytelnika i motywuje do dalszych prób odnalezienia odpowiedzi. Z innej znów strony niewytłumaczalne może być częścią transcendencji, boskiej natury poezji, która dotyka najważniejszych wartości. Interpretacja więc zbliżać będzie do doświadczenia wartości najwyższych. Będzie ciągłym konfrontowaniem z niewytłumaczalnym. Poszukiwaniem odpowiedzi. Samo doświadczenie niewytłumaczalnego daje wiele czytelnikowi, może on bowiem uświadamiać sobie złożoną naturę wszechrzeczy i swoją rolę w jej uzewnętrznianiu. Ten proces jest naturalną częścią człowieczeństwa, którego nadrzędną cechą jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania o charakterze podstawowym.

Ingarden uzasadniał ten proces szczególnym doбором miejsc niedookreślenia w arcydziele, które mogły i mogą być wypełniane na rozmaite sposoby. Właśnie ta cecha, w mniemaniu Ingardena, pozwala arcydziełom przetrwać swoją epokę do czasu ponownego ożywienia ich twórczej recepcji.

---

<sup>44</sup> Roman Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, op. cit., s. 252.

To właśnie ta okoliczność, że wszystkie arcydzieła mają szczególny dobór miejsc niedookreślenia, które mogą i mają prawo być wypełnione na rozmaite sposoby, pozwala im przetrwać epokę swojego powstania i swego pierwszego powodzenia aż do chwili swego ponownego renesansu i ponownego rozkwitnięcia już w trochę zmienionym doborze kras i wdzięków, a nam czytelnikom pozwala ich szczególna struktura próbować te arcydzieła ponownie odczytywać na sposób epoki już minionej i wzywać się na nowo w tę ich szczególną postać, którą miały niegdyś, gdy były przez naszych przodków na ich sposób dopełniane doborami momentów, które nam dzisiaj w pierwszym czytaniu i uchwycie się nie narzucają<sup>45</sup>.

Kolejne odczytania tekstu dają świadectwo bogactwa sensów zawartych w arcydziele. Łącząc myśl Eliota z Ingardenowską koncepcją warto nadmienić, że może właśnie owo niewytłumaczalne mieści się w przestrzeni niezliczonych możliwości wypełniania miejsc niedookreślenia. Może poczucie obcowania z pojęciem, które intryguje przez swój trudny do uchwycenia sens, daje impuls do ponownego odczytania. Tak rodzi się nowe wypełnienie miejsca niedookreślenia. To, co pozostawało tajemnicą do tej pory, objawia się czytelnikowi. Rozpoczęty proces pociąga za sobą jeszcze jeden skutek. Rozwikłanie jednej tajemnicy sprawia, że przed czytelnikiem pojawiają się kolejne „niewytłumaczalne” aspekty i tak arcydzieło znów zdaje się zmieniać, ewokuje kolejne ze swych sensów, które do tej pory nie były zauważalne.

Eliot uznawał niezaprzeczalnie, że znaczenie poematu istnieje tylko i jedynie w słowach poematu, przestrzegał tym samym przed pokusami zamknięcia sensu całości utworu w jakiejś formule krytycznej. Można zatem wnioskować, że jego zdaniem narzędzia jednej metody krytycznej mogą być niewystarczające dla ukazania pełnego sensu dzieła. Jak wiadomo z eseistyki, Eliot z porównywalną rezerwą wypowiadał się o zbyt mozolnej i szczegółowej

---

<sup>45</sup> Roman Ingarden, *W sprawie budowy dzieła literackiego. Profesorowi Markiewiczowi w odpowiedzi*, w: tegoż, *Studia z estetyki*, Warszawa 1970, s. 432-433, t. III.

analizie, która utrudnia estetyczny kontakt z dziełem<sup>46</sup>. Punkt ciężkości w tej kwestii przesunął poeta w stronę przyjemności płynącej z poznania tekstu. Rozumienie i przyjemność były dla niego spójne. Rozumienie traktował jako znajdowanie przyjemności w utworze poetyckim. W ogóle poezja, zarówno w kategorii procesu tworzenia jak i procesu odbioru, związana była w mniemaniu eseisty z tworzywem, które określał mianem wzruszenia. Dojrzały poeta w „stanowił subtelniej udoskonalony ośrodek, w którym szczególne, różnorodne uczucia miały swobodę kojarzenia się w nowe układy”<sup>47</sup>. Używając analogii z katalizatorem, Eliot podkreślał, że tak jak do uzyskania kwasu siarkowego niezbędna jest obecność platyny, tak umysł poety może oddziaływać na przeżycia podmiotu. Im doskonalszy artysta, tym doskonalej myśl „przetrawiał” i „przerabiał” wzruszenie (które jest tworzywem)<sup>48</sup>.

Umysł poety to składnica zatrzymująca i gromadząca różne uczucia, wyrażenia, obrazy. Pozostają one w umyśle do czasu, kiedy mogą się związać w jedno i stworzyć nowy układ<sup>49</sup>.

Eliot jednak zaznaczał, że wzruszenie ludzkie i wzruszenie poetyckie to dwie odrębne kategorie, które nie są synonimiczne<sup>50</sup>. Oddzielenie ich od siebie jest istotne, ponieważ traktowanie wzruszenia poetyckiego w kategoriach wzruszenia ludzkiego mogłoby sptycać wartość dzieła. Eliot uważał, że

---

<sup>46</sup> Warto wspomnieć, co zauważyła Krystyna Wilkoszewska, że stosunek Eliota do analiz typu *close reading* mocno zmieniał się na przestrzeni lat. W roku 1932 w szkicu *Zadania poezji i zadania krytyki* Eliot z dużym uznaniem wypowiadał się o „mikroskopijnym sumiennym badaniu linia po linii”, jednak w roku 1956 przestrzegał przed „analityczną czczością”. Por. Krystyna Wilkoszewska, *O krytyce T.S. Eliota*, Instytut Filozofii Zakład Estetyki Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1985, s. 7.

<sup>47</sup> Podobne rozgraniczenie wprowadzał Ingarden wyraźnie oddzielając analizę badawczą od przeżycia estetycznego. Ponadto, co dwukrotnie wspominam w tej pracy, droga poznania dzieła sztuki dla Ingardena zawsze biegła od przeżycia estetycznego do późniejszej analizy, nigdy odwrotnie. O ile analiza mogła stawać się potwierdzeniem wartości objawiających się w przeżyciu estetycznym, o tyle nigdy nie mogła doświadczenia estetycznego poprzedzać.

<sup>48</sup> T.S. Eliot, *Tradycja i talent indywidualny*, s. 6.

<sup>49</sup> T.S. Eliot, *Tradycja i talent indywidualny*, s. 8.

<sup>50</sup> W moim mniemaniu istnieje duża analogia między Eliotowską kategorią wzruszenia a Ingardenowskim rozumieniem wczucia, które wypływa z rozwoju emocji wstępnej.



osobiste odczucia nie decydują o tym, że poeta jest godny uwagi i ciekawy. Sądził, że mogą być one proste a nawet prostackie. Podkreślał, że: w z r u s z e n i e p o e t y c k i e n i e j e s t p o d o b n e d o w z r u s z e n i a l u d z k i e g o. W analogiczny sposób widział Eliot wpływ sztuki na człowieka. Argumentował, że działanie sztuki na osobę, która czerpie z niej zadowolenie, jest przeżyciem innego rodzaju niż wszelkie przeżycia spoza sfery sztuki<sup>51</sup>.

Naczelna jej funkcja [poezji] to sprawianie przyjemności. [...] Jest to przyjemność taka, jaką poezja sprawia. [...] Każdy dobry poeta ma coś jeszcze do ofiarowania prócz przyjemności, bo gdyby sprawiał tylko przyjemność, nie mogłaby być ona rzędu najwyższego. Poza przeznaczeniem określonym [...] jest jeszcze przekaz jakiegoś nowego przeżycia, jakiegoś nowego zrozumienia rzeczy znanych lub wyrażenie czegoś, co z przeżycia znane, ale na co nie mamy słów - coś co poszerza naszą świadomość lub wysubtelnia wrażliwość<sup>52</sup>.

Nowe przeżycie staje się nowym zrozumieniem spraw, które są znane czytelnikowi, sprawiają jednak trudności w nazwaniu ich, wyrażeniu. Poszerza ono świadomość osoby lub wysubtelnia wrażliwość, czyli prowadzi do rozwoju, pogłębienia wiedzy. Eliot uzasadniał, że każda wielka poezja daje złudzenie, że wyraża pogląd na życie. Zagłębiając się w świat Sofoklesa, Wergiliusza, Dantego lub Szekspira czytelnik przypuszcza, że pojmuje coś, co można wyrazić rozumowo, ponieważ każde ściśle określone uczucie zmierza ku intelektualnemu sformułowaniu<sup>53</sup>. Krystyna Wilkoszewska zauważała:

---

<sup>51</sup> T.S. Eliot, *Tradycja i talent indywidualny*, s. 6.

<sup>52</sup> T.S. Eliot, *Społeczna funkcja poezji*, s. 233.

<sup>53</sup> W dalszej części rozprawy przytaczam Ingardenowską koncepcję doświadczenia estetycznego, które bezpośrednio wypływa z przeżycia estetycznego. Ingarden uzasadnia, że kontemplacja przedmiotu estetycznego nie jest jednoznaczna z wiedzą na temat jego jakości czy immanentnej wartości. Drogą do zgłębienia pojęcia o cechach przedmiotu estetycznego jest powrót do postawy badawczej, przeanalizowanie przeżytego procesu i próba zracjonalizowania go w świadome pojęcia czy sądy. Wiedzy, o której pisał Ingarden, nie można uzyskać bez przeżycia estetycznego, które stanowi rodzaj doświadczenia. Kontakt z dziełem sztuki w czysto badawczej postawie bez nastawienia na przeżycie estetyczne nie daje pełnego obrazu dzieła i wyklucza pozyskanie wiedzy o wartościach estetycznych.

[...] stara się Eliot uporządkować sprawy wzajemnej relacji rozumienia i przeżywania dzieła sztuki. Cała nagromadzona wiedza o Dancem i jego poezji przyswojona przed lekturą może być szkodliwa dla jej właściwego odbioru, lepiej będzie jeżeli przeżycie estetyczne, doznany przy lekturze wstrząs skłoni odbiorcę do pogłębionych studiów nad zrozumieniem dzieła<sup>54</sup>.

Badaczka przygląda się teorii przeżycia estetycznego, która wyłania się z esejów Eliota. Wilkoszewska udowadnia, że Eliot widział dwie fazy jego przebiegu, z których pierwsza ma charakter emocjonalny. Autor *Ziemi jałowej* zauważał, że podejmując się czytania fragmentów *Boskiej Komedii* nawet nawet niewyrobiony czytelnik ma:

[...] wrażenie przemożnego piękna. Wrażenie to może być tak głębokie, że żadne dalsze studia i zrozumienie tekstu nie zdoła go pogłębić. Ale w tym stadium ma ono charakter emocji; czytelnik [...] nie jest tu zdolny odróżnić poezji od wywołanego przez nią stanu uczuciowego<sup>55</sup>.

Eliot nadmienia, że przeżycie tego rodzaju może nie być przeżyciem poetyckim. W drugiej z wymienionych faz włączony zostaje aspekt intelektualny, który prowadzi do kontemplacji.

Ostateczna granica zachwyty nad poezją to czysta kontemplacja, z której wszystkie uboczne elementy uczuć osobistych zostały usunięte, celem naszym jest widzenie rzeczy takimi, jakimi są naprawdę<sup>56</sup>.

Kontemplacja zatem może zostać osiągnięta tylko przy włączeniu w emocjonalne przeżycie sił intelektu. Krystyna Wilkoszewska zauważa:

---

<sup>54</sup> Krystyna Wilkoszewska, *O krytyce T.S. Eliota*, Kraków 1985, s. 17.

<sup>55</sup> T.S. Eliot, *Krytyk doskonały*, w: tegoż, *Szkice krytyczne*, Warszawa 1972, s. 341.

<sup>56</sup> T.S. Eliot, *Krytyk doskonały*, op.cit., s. 341.

Eliot zdawał sobie sprawę z tego, że przeżycia estetyczne mogą być niewyraźne lub dają się „tylko po części wyrazić” w słowie. Ponieważ jednak wypowiedzi o poezji stanowią część przeżycia estetycznego, a nawet je rozszerzają, dobrze byłoby umieć werbalizować stany naszego umysłu, jakie zachodzą w kontakcie ze sztuką, tym bardziej, że skoro „obszerny wysiłek” myślowy został włożony w budowę poezji, podobny wysiłek można z równym powodzeniem włożyć w jej badania<sup>57</sup>.

Co ciekawe Eliot podkreślał, że poezja nie jest ani namiastką filozofii czy teologii ani religii, ma bowiem swoją funkcję odrębną. Nie jest to funkcja natury intelektu, nie może być zatem terminami sfery intelektu tłumaczona. Funkcja poezji jest natury uczucia<sup>58</sup>. Uczucie zatem jest jej istotą, przez uczucia wyraża wartości i do sfery uczuciowej człowieka przemawia.

Uczucia, odczuwanie poezji, wrażenie, przeżycie są dla Eliota naczyniami połączonymi. Uczucie jako budulec (kościel) poezji jest niezbędnym elementem, by odczuwać poezję i prowadzi niekiedy przez wrażenie aż do całego przeżycia. Związane jest to z przyrodzonymi cechami poezji, które uwidaczniają się choćby w trwałości języków ojczystych. W mniemaniu noblisty zwrot ku literaturze w języku ojczystym rozpoczął się od poezji. Stało się tak, ponieważ poezja zajmuje się wyrażaniem uczuć i wzruszeń, a te mają charakter partykularny, podczas gdy myśl jest powszechna. Łatwiej jest zatem zdaniem Eliota w obcym języku myśleć niż odczuwać<sup>59</sup>.

Można odjąć ludowi język, zabronić go i narzucić w szkołach inny, ale póki nie nauczymy się czuć w języku nowym, nie wykorzeni się starego; będzie się on odradzać w poezji, która jest organem czucia<sup>60</sup>.

Poezja ukrywa w sobie zatem tajemnicę trwałości języka. Uczucia stanowią fundament jego niezniszczalnej jakości, dzięki nim ten język zdolny

---

<sup>57</sup> Krystyna Wilkoszewska, *O krytyce T.S. Eliota...* op.cit, s. 17-18.

<sup>58</sup> T.S. Eliot, *Szekspir i stoicyzm Seneki*, s. 64-68.

<sup>59</sup> T.S. Eliot, *Spółeczna funkcja poezji*, s. 234-235.

<sup>60</sup> T.S. Eliot, *Spółeczna funkcja poezji*, s. 235.

jest przetrwać nawet najtrudniejszy czas. Przeżycia związane z recepcją poezji dają siłę rozwoju ich odbiorcom, jest to rozwój duchowy, związany z rozwikłaniem tajemnicy ontologicznej, o której wcześniej wspominałam.

Dlatego tak ważne są wrażenia czytelnika, które prowadzą do przeżycia. Eliot zdecydowanie punkt ciężkości przesunął w stronę odbioru - czyli twórczej postawy recepcyjnej wobec dzieła:

Sens poematu jest tym, co wiersz znaczy dla wrażliwego czytelnika [...]<sup>61</sup>

Interpretacja uzasadniona, sądzę, musi być zarazem interpretacją moich uczuć doznawanych w trakcie lektury<sup>62</sup>.

Uczucia uzasadniają interpretację, są więc nieodzowną jej częścią. Wewnętrznie odczuwanym potwierdzeniem celności spostrzeżeń. Poruszenie emocji, które są w człowieku, przez dzieło literackie i doświadczenie gamy uczuć ukrytych w tekście stoją na drodze do interpretacji uzasadnionej. Warunkiem do zaistnienia tego typu poruszenia w kontakcie z każdym dziełem sztuki jest czas i intymny charakter relacji.

(...) kiedy chcę usłyszeć nowy utwór muzyczny albo obejrzeć wystawę malarstwa, wolę pójść sam, bo wtedy nie ma osoby, wobec której musiałbym od razu wyrazić swoją opinię. Nie znaczy to, że potrzeba mi czasu na decyzję, potrzebuję czasu na orientację, co w owej chwili naprawdę czułem<sup>63</sup>.

Ważne jest bycie z dziełem, odbieranie dzieła tylko w relacji dwustronnej osoba-dzieło, bez konieczności zajmowania natychmiastowego stanowiska. Jest to zatem proces wczuwania się we własne wnętrze, moment kiedy intuicja (*insight*) prowadzi do rozeznania, odszukania znaczenia (*understanding*). Wymaga on skupienia i precyzji, gdyż:

---

<sup>61</sup> T.S. Eliot, *Granice krytyki literackiej*, s. 348.

<sup>62</sup> Ibidem, s. 351.

<sup>63</sup> T.S. Eliot, *Poezja „skali mniejszej”*, s. 200.

Bardzo niewiele wie, kiedy w poezji dochodzi do głosu wzruszenie znaczące, wzruszenie, które żyje w poezji, nie w biografii poety<sup>64</sup>.

Znaczące wzruszenie należy bezpośrednio wiązać z innymi istotnymi dla Eliota kategoriami takimi jak: *enjoyment* czyli przyjemność płynąca z kontaktu z dziełem i *experience* czyli przeżycie, do którego odnosiłam się wcześniej<sup>65</sup>.

Nieco zbliżone spostrzeżenia zawarł Ingarden w szkicu *Konkretyzacja dzieła. Akty jego uchwytywania*, poruszając temat oddalania od siebie w czasie lektury możliwych zakłóceń. Potrzeba odizolowania od realnego świata w czasie kontaktu z przedmiotami przedstawionymi daje możliwość wejścia w postawę specyficzną estetyczną. Umożliwia ona czyste oglądanie i kosztowanie ukazujących się w dziele jakości estetycznie wartościowych oraz żywe obcowanie z nimi.

---

<sup>64</sup> T.S. Eliot, *Tradycja i talent indywidualny*, s. 11.

<sup>65</sup> Por. Roman Ingarden, *Wykład jedenasty*, w: tegoż *Wybór pism estetycznych*, oprac. Andrzej Tyszczyk, Universitas, Kraków 2005, s. 42.

Jeszcze nic nie robimy i jeszcze nie wiemy, co się dzieje i jak, ale jakoś nagle poruszył nas on [przedmiot fizyczny] w taki sposób, że zaczynamy koncentrować na nim naszą uwagę i zarazem zaczynamy z nim obcować emocjonalnie. Zarazem powstaje jakiś niedosyt czy niezadowolenie, niepełność, która nas wprowadza w pewien szczególny proces, w którym staramy się usunąć to niezadowolenie (...) To jest ten punkt wyjścia, wspólny zarówno dla przeżycia estetycznego odbiorcy, jak i dla przeżycia estetycznego twórcy. To jest to, co kiedyś w książce *O poznawaniu dzieła literackiego* nazwałem emocją wstępną, od której zaczyna się wszelkie przeżycie i zmiana postawy z praktycznej czy poznawczej(...) w postawę całkiem odmienną, która w szczególności prowadzi do wyprodukowania dzieła sztuki.

---

## Ostapa Ortwina myślenie o poezji

Chciałabym teraz odnieść się do tekstu, który został opublikowany w 1924 roku i jest ważnym przykładem na gruncie polskiej myśli teoretycznej nowatorskiego spojrzenia na sprawy liryki. Chodzi o szkic Ostapa Ortwina *O liryce i wartościach lirycznych*, który ukazał się w „Przeglądzie Warszawskim”. Jestem winna słów kilka, skąd decyzja o takim zestawieniu tekstów. Sprawą pierwszą i chyba najważniejszą dla mnie jest ukazanie, poprzez analizę eseistyki uznanego na całym świecie poety i teoretyka literatury, spójni poglądów z polskim krytykiem literackim, który swoje założenia teoretyczne wygłaszał na gruncie polskim. Tym samym po omówieniu myśli krytycznoliterackiej Eliota skupię się teraz na przedstawionych, w wyżej wspomnianym eseju, koncepcjach Ortwina. Chcę podkreślić jak istotne i jak nowatorskie dla polskiej literatury były refleksje lwowskiego intelektualisty i na ile pozostają zgodne z koncepcjami Eliota. Szkic *Tradycja i talent indywidualny* ukazał się 1917 roku i jest wcześniejszy, a jego waga do dziś niebagatelna, właśnie dlatego na tle nakreślonych przez autora twierdzeń, pragnę wykazać niezwykłą przenikliwość myśli Ortwina, który, jako teoretyk, niestety nie zyskał takiej sławy jak twórca *Ziemi jałowej*, a zasługuje na nią bezdyskusyjnie.

Myśl Ortwina poprzedza w mojej pracy analizę dzieł Ingardena, jak wiadomo krytyk przyjaźnił się z Ingardenem, obaj okres wojenny spędzili we Lwowie. Michał Głowiński w przedmowie do *Żywych fikcji* nadmieniał, że Ortwin odegrał niemałą rolę w kształtowaniu się Ingardenowskich koncepcji, a na pewno jego myśli były prekursorskie dla:

[...] dwu istotnych twierdzeń Ingardena, a mianowicie teorii miejsc niedookreślenia w utworze literackim oraz teorii konkretyzacji w jego poznawaniu<sup>66</sup>.

Dlatego też refleksja o twórczości wybitnego lwowskiego krytyka pojawi się przed bliższą analizą dzieł Ingardena. Tyle tytułem wyjaśnienia moich decyzji

---

<sup>66</sup> Michał Głowiński, *Krytyka literacka Ostapa Ortwina. Wstęp*, w: Ostap Ortwin, *Żywe fikcje*, s. 19.

kompozycyjnych. Szkic Ortwina otwiera ważki wstęp, którego znaczenie jest istotne dla dalszego toku refleksji:

Poemat liryczny, wykwit wzruszeń najosobistszych i najskrajniej subiektywnych, jest przetworem ulotnej, pierzchliwej, mijającej chwili. Zarazem jednak, jako dzieło sztuki, dochodzi do pełni znaczenia i wartości estetycznej wtedy dopiero, gdy umie za pomocą środków i metod artystycznych wznieść się ponad tę znikomość doraźnej chwili i ponad zmienną, nietrwałą doczesność jednostki, gdy z potocznych, przygodnych i przypadkowych pierwiastków czysto indywidualnego przeżycia wysnuwa ich wiekuisty, ogólnoludzki wątek, gdy w wiecznotrwałym materiale języka uzewnętrznia je, przygważdża raz na zawsze i upowszechnia, czyniąc je dla wszystkich uchwytnymi i zrozumiałymi<sup>67</sup>.

Zatem poemat liryczny jest nośnikiem niepowtarzalnych, wręcz unikatowych wzruszeń, które uwidaczniają się za pośrednictwem czysto indywidualnego przeżycia i zyskują ogólnoludzki, odwieczny wydźwięk. Wartość dzieła sztuki w tym ujęciu mierzy się jego zdolnością do uwalniania się od warstwy subiektywnych wzruszeń przez wartości artystyczne i estetyczne w stronę kategorii wartości ponadczasowych. Język jest w tym ujęciu narzędziem wyrażania i unaocznienia wartości, dzięki niemu odbiorcy są w stanie je uchwycić i zrozumieć<sup>68</sup>. Ortwin nadmieniał, że charakterystyczną właściwością liryki jest chwiejna równowaga, która nieustannie porusza się jak wahadło między subiektywizmem osobistego przeżycia a obiektywizacją stanów duchowych. Cechą znamioną liryki jest:

---

<sup>67</sup> Ostap Ortwin, *O liryce i wartościach lirycznych*, w: tegoż: *Żywe fikcje*, Warszawa 1970, s. 105.

<sup>68</sup> W szkicu *Liryczność, liryzm, liryka* Teresa Kostkiewiczowa zauważa:

Uniwersalność, ponadczasowość, utajona w tonie mowy dramatycznej, a zarazem konkretność i niepowtarzalność przejawiające się w utworze lirycznym, a poświadczane głosem indywidualnego „ja” - to najistotniejsze właściwości sposobu reprezentacji w utworze lirycznym wielorakich ludzkich doświadczeń świata i samego siebie. Jest oczywiste, że dokonuje się to wszystko za sprawą szczególnej organizacji języka, w którym następuje wystowienie i uobecnienie tej szczególnej lirycznej wizji świata w wielorakich jego obszarach i aspektach.

Cyt. za: Teresa Kostkiewiczowa, *Liryczność, liryzm, liryka - próba wstępnych rozróżnień pojęciowych*, w: *Liryczność - w kręgu problemów estetyki, teorii i historii literatury*, red. Bernadetta Kuczera- Chachulska, Ewangelina Skalińska, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2013, s. 260.

[...] właśnie ów kontrast między bezpośrednią, subiektywną wibracją serca a bezosobistym, ponadosobistym i kontemplatywnym obiektywizmem, z jakim podmiotowe doznania znajdują na zewnątrz plastyczne, skamieniałe swe ucieleśnienie<sup>69</sup>.

Owo skamieniałe ucieleśnienie stanowi o ponadczasowym wymiarze dzieła, jest wyrazem kontemplatywnego obiektywizmu, który pozwala dziełu trwać na przestrzeni epok. Ortwin poświęcił spory fragment tekstu sprawom samego poety, chcąc doprecyzować różnicę między indywidualnym przeżyciem, które wynika z przypadkowych koincydencji, a wyrażaniem stanów duszy wspólnych wszystkim, których konkretyzacja znajduje się w utworze lirycznym. Twórcza liryczna kontemplacja opiera się na tym, że:

[...] poeta, utożsamiając się jeszcze z doznaniem własnej jaźni, zarazem swobodnie już nad nimi panuje, a wyzwalając się od nich za pomocą projekcji ich wewnętrznego obrazu na zewnątrz, przestaje być jednym i wyłącznym ich podmiotem i panem, wyłącza się z nich i czyni wszystkich nas obcych ich współdoznawcami, którym wszczepia, uświadamia i przyswaja subiektywne swe stany<sup>70</sup>.

Wszystkie powyższe ustalenia są potrzebne Ortwinowi, by wyrazić twierdzenie o autonomiczności tekstu lirycznego i wyzwolenia jego interpretacji

---

<sup>69</sup> Ostap Ortwin, *O liryce i wartościach lirycznych*, op.cit., s. 105.

<sup>70</sup> Ostap Ortwin, *O liryce i wartościach lirycznych*, op.cit., s. 106.



z konieczności ciągłego odnoszenia kategorii podmiotu do samego autora<sup>71</sup>. Dzieło sztuki nie potrzebuje oparcia bowiem w osobie autora, ponieważ „ma swą odrębną żywotność i swą własną, całkowitą rację bytu”<sup>72</sup>. Tym samym walczy krytyk z psychologizmem w badaniach literackich, wskazując na jego niedorzeczne motywacje.

Jeżeli dzieła sztuki są celem same w sobie i w sobie mają własny punkt ciężkości, sprzeniewierzylibyśmy się istocie, zadaniu i posłannictwu sztuki, gdybyśmy uważać chcieli utwory liryczne za środek orientacyjny tylko i rozpoznawczy dla psychografii, nie zaś istotnie za główny przedmiot studiów naszych, godny naszego zainteresowania z mocy własnej jego, swoistej wartości życiowej i społecznej, niezależnie od tego, że zarazem są one także przejawem indywidualnej psychiki autora. [...] Czytając lub słuchając liryki, nie jesteśmy nigdy psychologami. Zapominamy całkowicie o ich autorze i na myśl nam nie przychodzi zaprzętać się osobistymi sprawami jego psychiki. Im doskonalszy jest utwór, tym wyraźniej to sobie uświadamiamy<sup>73</sup>.

Zdrowy zmysł estetyczny i wrodzone poszanowanie dla wartości obiektywnych nakazują człowiekowi, a zwłaszcza krytykowi literackiemu, podtrzymywać prosty i naturalny stosunek do poezji. Należy dzieło ujmować w kategoriach jego wartości literackich. Ortwin zauważał, że miara doskonałości dzieła wpływa na stosunek odbiorcy do niego. Wartość doskonałego utworu tak silnie przyciąga czytelnika, że wszelkie inne czynniki schodzą na dalszy plan.

---

<sup>71</sup> Teresa Kostkiewiczowa rozwija tę myśl w tekście *Liryczność, liryzm, liryka...*op.cit., s. 258:

Niemiecki teoretyk Günther Müller stwierdził, że choć wiersz liryczny wskazuje na swą „pozaliteracką istotę”, to zarazem „różni się nieprzekraczalnie od samego stanu psychicznego”, ponieważ jest „strukturą znaczeniową”. Dzieje się to za sprawą konstrukcji podmiotu, który „choć zdepersonalizowany i nietożsamy z osobą autora empirycznego, staje się kategorią podstawową, centralną, spinającą niejako architekturę utworu poetyckiego”. Konstrukcja tak pojętego podmiotu sprawia jednocześnie, że za istotową cechę uobecniania doświadczeń w liryce przyjmuje się ich „uprzedmiotowienie”, a więc oderwanie od genetycznego podłoża ich „zobiektywizowanie”, które wyraża się w przekraczaniu ich charakteru okazjonalnego i wyłącznie jednostkowego. Dokonuje się ono w procesie ich językowej artykulacji, nadającej im określoną formę i kształt, których jakości dostrzegalne są w odniesieniu do innych tego typu wypowiedzi wcześniejszych i współczesnych, czyli - inaczej mówiąc do konwencji literackich.

<sup>72</sup> Por. Ostap Ortwin, *O liryce i wartościach lirycznych*, op.cit, s. 107.

<sup>73</sup> Ostap Ortwin, *O liryce i wartościach lirycznych*, op.cit, s. 108.

Dzieło jest celem samym w sobie i jest to istotne posłannictwo sztuki. Można zaryzykować twierdzenie, że Ortwin proponował przyjęcie postawy stricte estetycznej w kontakcie z utworem lirycznym. Badacz uzasadniał:

Raz na jaw wydobyte, istnieją i trwają elementy liryczne obiektywnie poza autorem i jego osobą. Stany duchowe, jakie w nich ucieleśnił, przestają do niego należeć, są wszystkim wspólne i niczyje, mają a n o n i m o w o ś ć ogólnoludzkich przeżyć, a im silniej w utworze bezimienny ich charakter występuje, tym utwór cenniejszy, tym rozleglejsze posiada i głębsze znaczenie<sup>74</sup>.

O wartości dzieła decyduje zatem jego zakres oddziaływania przez tożsame dla wielu ludzi wartości, które dzięki „bezimiennemu” ujęciu mają szansę zostać wydobyte przez wielu odbiorców o różnorodnej wrażliwości i doświadczeniu. Uniwersalność przekazu zasadza się bowiem na precyzyjnie wypreparowanym w tekście, anonimowym ujęciu perspektywy ogólnoludzkiej<sup>75</sup>.

Mając w pamięci te wnioski, warto się przyjrzeć również ustaleniom Ortwinu na temat budowy utworu lirycznego. Odnajduję tu początek myślenia o warstwowości dzieła literackiego i nadbudowujących się nad nimi jakościach estetycznych, które później, w sposób bardziej szczegółowy, w swoich rozważaniach podejmie Roman Ingarden. Lwowski krytyk już w 1924 roku zauważał:

---

<sup>74</sup> Ostap Ortwin, *O liryce...*, op.cit., s. 108.

<sup>75</sup> Badacze wskazują na obecną u Eliota koncepcję eksternalizacji, którą określa pojęcie korelatu obiektywnego. Eliot wprowadził to twierdzenie w szkicu o Hamlecie. Uzasadniał w nim, że uczucia, które są podstawowym budulcem poezji, nie mogą być wypowiedziane wprost. Muszą być wyrażone przez rzeczony korelat obiektywny czyli przedmiot, który w pełni jest im równoważny. Korelatem może być ciąg zdarzeń, dana sytuacja lub przedmiot. Krystyna Wilkoszewska analizuje komplikowanie się opinii Eliota na ten temat, bowiem eseista zmieniał swoje stanowisko. Chcąc doprecyzować teorię o bezosobowości w sztuce wskazał na dwa jej rodzaje. Pierwszy pojawia się w twórczości rzemieślnika, który nie jest obdarzony pełnią osobowości, drugi opiera się na umiejętności przekształcania osobistych doznań w prawdy uniwersalne. Por. Krystyna Wilkoszewska, *O krytyce T.S. Eliota*, op.cit., s. 15. W moim przekonaniu, pomijając pojęcie korelatu obiektywnego, ostatnie ustalenia Eliota są zgodne z myślą Ortwinu, w których lwowski krytyk wspomina o przekształcaniu uczuć w uniwersalne dla wszystkich stany.

Słowa, ich dźwięk i znaczenie, zdania i okresy, myśli i ich obrazy, rytmy i rymy, cały ten zestrój elementów, składających się na psychofizyczną strukturę wiersza lirycznego, więzi w nim, niby w galwanicznym stosie, pewne stany psychofizycznego napięcia, zależne od wzajemnego ich powiązania i ustosunkowania, które budzą w nas z siłą nieodpartą odpowiednie reakcje, dla każdego wiersza odmienne i jemu tylko właściwe<sup>76</sup>.

W tych słowach Ortwin widzę „zapowiedź” teorii Ingardena. Zaryzykuję pewną korespondencję, że to, co Ingarden nazwie warstwą brzmień słownych i językowych tworów brzmieniowych u Ortwina zasygnalizowane zostaje jako „słowa, ich dźwięk, rymy, rytmy”, warstwa tworów znaczeniowych jako „znaczenie, zdania i okresy”, warstwie wyglądów uschematyzowanych odpowiadać będzie określenie „myśli”, a warstwie przedmiotów przedstawionych - „myśli i ich obrazy”. Co interesujące Ortwin określał również, że dzieło liryczne oczekuje odpowiedzi, a jego budowa zdaje się być tak zorganizowana, aby aktywizować odbiorcę<sup>77</sup>. Składowe elementy wiersza promieniują na czytelnika, a ten tworzy intuicyjnie rekonstrukcję stanów lirycznych, która powstaje niezależnie od niego, a wręcz „narzuca się nieodparcie”. Nie ma jednak w tym procesie, zdaniem Ortwina, niczego przypadkowego, mimo że: „my sami dopiero wkładamy żywy sens w martwą literę wiersza”, bowiem krystalizacja odbywa się „w sposób z góry przewidziany mocą prawa, tkwiącego w obiektywnej konstrukcji danego wiersza lirycznego”<sup>78</sup>.

Proces konkretyzowania uczuć przedstawiony został jako odczuwanie przez odbiorcę stanów wyrażonych w wierszu i identyfikowanie się z nimi.

---

<sup>76</sup> Ostap Ortwin, *O liryce...*, s. 110.

<sup>77</sup> Ortwin zauważał:

Liryka nigdy nie odtwarza i odtwarzać nie może całkowitego splotu wszystkich zewnętrznych i wewnętrznych momentów, które zbiegają się w fakcie przeżytych. Byłoby to sprzeczne z zasadniczą istotą lirycznej konstrukcji, która ma zawsze na celu ujmować samą tylko esencję, sam najczystszy destylat doznawanych stanów. Niezawodnym natomiast i zawsze skutecznym środkiem jej działania są napomknienia i aluzje, niedomówienia i domyślniki, przerośnię i symbole, słowem cały aparat szyfrów i skrótów, którym posługuje się poeta, aby, wtajemniczając nas w tajniki duszy, nie wiadomo czy ukryć je między wierszami, czy te raczej uchylić z nich rąbka zasłony. Cyt. Za: O. Ortwin, *O liryce...*, op.cit., s. 111.

<sup>78</sup> Ibidem, s. 110-111.

Ortwin nazywa go stanem kontemplacji, która jest „czynnym i obiektywnym aktem wyobraźni”, innym niż wzruszenie, które przebiega biernie i subiektywnie.

Liryka zwraca się bowiem do całego człowieka, do całokształtu władz jego duchowego ustroju, odwołując się zarówno do jego wrażliwości zmysłowej, jaki do pełni życia umysłowego i sfery uczuciowej. Im wszechstronniej to czyni, im rozleglejszy zakres wewnętrznego życia ogarnia, tym jest bogatsza i na tym wyższy dźwiga się poziom<sup>79</sup>.

Stan liryczny to dla Ortwina estetyczna kontemplacja subiektywnych uczuć. Rolą liryki jest monumentalizowanie subiektywnych stanów emocjonalnych jednostki i transponowanie ich w kategorii ogólnoludzkie<sup>80</sup>, sięganie wręcz do sfery platońskich idei. Surowy materiał przeżyć dzięki twórczości poetyckiej staje się kształtem artystycznym, którego wartość jest obiektywna, trwała i ponadczasowa.

Raz w kształt artystyczny wcielone, żyją one [przeżycia] odtąd życiem już własnym i odrębnym, trwają bezimiennie już nie tylko jako emanacja i subiektywny wyraz jednostki, ale jako wykładnik analogicznych stanów duszy po wsze czasy<sup>81</sup>.

---

<sup>79</sup> Ostap Ortwin, *O liryce i wartościach lirycznych*, op.cit, s. 111-112.

<sup>80</sup> Andrzej Stoff w szkicu *Liryczność w życiu i literaturze* mówiąc o liryczności zauważa: Ogólnie powiedzieć można o niej, że jest jakością złożoną czy wręcz syntetyczną, ale jakością nadestetyczną, by odwołać się do propozycji, jaką odnośnie do wartości sformułował Władysław Stróżewski. Liryczność jest bowiem miejscem spotkania życia i sztuki. Badacz literatury musi uwzględnić, że nie jest kategorią poetyki, choć to w jej języku jest utrwalana i przekazywana; sięga spraw najgłębiej ludzkich. Właściwa jest dojrzałej postawie człowieka, który usiłuje zrozumieć i świat i siebie. Cyt za: Andrzej Stoff, *Liryczność w życiu i literaturze*, w: *Liryczność - w kręgu problemów estetyki, teorii i historii literatury*, red. Bernadetta Kuczera-Chachulska, Ewangelina Skalińska, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2013.

<sup>81</sup> Ostap Ortwin, *O liryce i wartościach lirycznych*, op.cit, s. 112.

Istotą poezji w mniemaniu lwowskiego krytyka była sama kategoria liryzmu<sup>82</sup>, którą traktował jako wartość estetyczną. Kategorie estetyczny i liryczny występują w szkicu jako równoważne, a na pewno blisko ze sobą związane pojęcia<sup>83</sup>. Intrygujący dla badacza był proces przyoblekania w słowa aktów kontemplacyjnych. Ortwin widział w nim sposób bogacenia języka, a sam fenomen wyrażania w języku aktów duszy, jego zdaniem, wpływał na kulturę życia duchowego.

Estetyczną, liryczną wartością liryki jest to, że z płynnych, lotnych i prężnych form i elementów języka, jakie stoją jej na usługi w obrębie żywej, wciąż narastającej i przekształcającej się mowy, stwarza ona, urabia, rozwija i p e t r y f i k u j e w najrozmaitszych odmianach, zestawieniach i odcieniach formy przyoblekania kontemplacyjnych aktów w kształty słowa jako zewnętrznego ich wyrazu. Kształtując i doskonaląc ekspresję i wymowę wewnętrznych stanów duszy, liryka nie tylko bogaci i wysubtelnia zasoby języka i czyni je giętkim narzędziem wyrażania najdelikatniejszych, najwiotszych przeżyć. Doprowadza bowiem również nieuświadomione jeszcze lub na wpół świadome jeno, mgławicowe i amorficzne procesy i stany do pełnej i dojrzałej samowiedzy, wydobywa je z wewnętrznego chaosu i mroku na światło dzienne i dopomaga im do jasnego skryształizowania się

---

<sup>82</sup> Sprawę liryzmu rozpatruje Teresa Kostkiewiczowa w artykule *Liryczność, liryzm, liryka - próba wstępnych rozróżnień pojęciowych*, w: *Liryczność - w kręgu problemów estetyki, teorii i historii literatury*, op.cit., s. 254-255.

Choć może on się wydawać bliski „liryczności” [„liryzm”], warto jednak odróżnić go od tej ostatniej, zawężając jego sens do sfery artefaktów i przypisać mu status kategorii estetycznej, analogicznie do komizmu, tragizmu czy wzniosłości. [...] Liryzm można więc rozumieć jako efekt ewokowania ramy modalnej liryczności w wypowiedzi o charakterze i funkcjach artystycznych. Ujawnia się on poprzez odsłanianie głównych jakości takich wytworów przynależnych lirycznej ramie modalnej, którym przysługuje miano przedmiotów estetycznych. Rozróżnienie między lirycznością i liryzmem przebiegałoby więc nie w dziedzinie jakości określonych przez tę samą ramę modalną, ale w planie realizacji tych jakości, w sferze sposobów zorganizowania przekazu, mieszczącego się w obszarze modalności lirycznej.

<sup>83</sup> Teresa Kostkiewiczowa zauważa:

Pojmowanie liryzmu jako kategorii estetycznej pozwala posługiwać się tym pojęciem w opisie różnych dzieł sztuki i różnego typu wypowiedzi literackich, w których pojawia się on jako komponent związany przede wszystkim ze sposobami uobecniania i szczególną rolą podmiotowego „ja”, którego doświadczenie świata subtelnie przenika całość wypowiedzi.

Cyt. Za: Teresa Kostkiewiczowa, *Liryczność, liryzm liryka...*, op.cit., s. 256.

i samookreślenia. Pośrednio wpływa przez to na kulturę całego życia duchowego, uszlachetniając je i pogłębiając. Działa wreszcie jako czynnik organizacyjny<sup>84</sup>.

Widział w poezji Ortwin dzieło aktywności człowieka, czynne działanie wobec świata i ludzi, wolę pozostawienia po sobie czegoś trwałego. Służebną rolę w tym procesie odgrywał język, który, jak już wcześniej wspomniałam, był narzędziem uchwytowania kontemplatywnych stanów duszy. Eliotowskie rozumienie języka zdaje się być zbieżne z ustaleniami Ortwina:

Język jest tu nie tylko narzędziem i tworzywem, ale zarazem i tym odrębnym, swoistym odcinkiem rzeczywistości, na którego terenie poeta liryczny organizuje i wykuwa właściwe sobie formy wyrazu dla rozmaitych kompleksów tych wartości poetyckich, które domagają się w nim realizacji<sup>85</sup>.

Podobieństwo widzę również w sposobie ujmowania tradycji. Co interesujące Ostap Ortwin zauważał:

[...] poeta nie tworzy z niczego i nie działa w próżni. W środowisku, w którym się rodzi, wychowuje i kształci, zastaje on już pewne w historycznym rozwoju języka urobione formy wysłowienia poetyckiego, które ustna i pisemna tradycja z pokolenia na pokolenie w dziedzictwie przekazuje. W działalności swej musi on tedy z natury rzeczy nawiązywać do tych form i środków wyrazu, które są w obiegu na współczesnej mu płaszczyźnie uwarstwienia językowego<sup>86</sup>.

Łącznikiem między dziełami funkcjonującymi w tradycji jest zatem w moim mniemaniu krytyka język. Różne kategorie, którymi w swojej działalności naukowej zajmował się Ortwin, znajdują miejsce w myśli Romana Ingardena, który przyglądał się im z perspektywy estetyka. Relacja między Ortwinem a Ingardenem była interesująca, jak zauważa Swietłana Ukrainiec:

---

<sup>84</sup> Ostap Ortwin, *O liryce...*, op.cit., s. 113.

<sup>85</sup> Ostap Ortwin, *O liryce..*, op.cit., s. 114.

<sup>86</sup> Ibidem, s. 115.

[...] Ingarden pragnął zbliżyć się do lwowskiego środowiska literackiego i pytał Ortwina o możliwość wstąpienia do Związku Zawodowego Literatów Polskich i uczestnictwa w literackich wieczorach dyskusyjnych. Ortwin był wówczas prezesem Wydziału Lwowskiego ZZLP. Jako argument na poparcie prośby o przyjęcie w poczet członków Związku używa Ingarden konspektu swojej świeżo wydrukowanej książki *Das literarische Kunstwerk*, która wyraźnie zainteresowała Ortwina. Ponadto badania filozofa koncentrujące się na ontologii i epistemologii dzieła literackiego okazały się bardzo bliskie dociekaniom twórczym Ortwina. Ingarden został przyjęty do ZZLP i w latach trzydziestych wygłosił w cyklu literackich wieczorów dyskusyjnych kilka interesujących odczytów: we Lwowie 24 IV 1932 *O budowie dzieła literackiego* i 29 I 1934 *O życiu dzieła literackiego*; w Warszawie 9 XI 1935 *Przedmiot i zadania wiedzy o literaturze*; w Poznaniu 12 XII 1935 *Czy dzieło teatralne jest dziełem literackim?* Jednak największego rozgłosu w środowisku naukowo-literackim doczekały się seminaria estetyczne prowadzone przez Ingardena na Wydziale Filozofii Uniwersytetu Lwowskiego w roku akademickim 1934/1935 już po objęciu w 1933 wspomnianej katedry. Ortwin jako „główny tygrys lwowskich dyskusji” aktywnie uczestniczył w tych konwersatoriach<sup>87</sup>.

Gościem jednego z takich seminariów był Karol Irzykowski, który wspominał:

We Lwowie bywają dyskusje lepsze niż w Warszawie, gdzie za dużo wielkich ludzi siedzi, żeby mogli rozmawiać z sobą o czymś więcej niż plotkach. A we Lwowie trafiłem akuratnie na perłę polskich dyskutantów, na coś prawdziwie zabytkowego pod tym względem, mianowicie na coś jakby seminarium filozoficzno-literackie dla starszych, prowadzone w uniwersytecie przez prof. Romana Ingardena [...] Otóż owe pogadanki uniwersyteckie toczą się na temat: Zagadnienie wewnętrznego czasu w liryce. Przychodzą na nie świeżo upieczeni doktorzy filozofii, doktorzy muzykologii i kto chce np. Prezes Zawodowego Związku Literackiego, znany krytyk Ostap Ortwin, dramaturg Andrzej Rybicki, dr Grossman, dyrektor Targów Wschodnich, dr Blaustein, autor studium o psychologii widza kinowego, razem kilkanaście osób. Niektórzy przynoszą ze sobą tomiki wierszy: widziałem zbiorki Wierzyńskiego, Rilkego, Mickiewicza; stamtąd czerpie się przykłady dla ilustracji tez. Odczytuje się protokół, Ingarden zagaja, streszcza wyniki dyskusji poprzedniej, dodaje coś nowego, ryzykuje, po to by inni mieli

---

<sup>87</sup> Swietłana Ukrainiec, *Listy Romana Ingardena do Ostapa Ortwina (Oskara Katzenellenboga)*, „Pamiętnik Literacki” XC 1999, z. 1, s. 188.

co zbijać lub na coś się zgadzać czy uzupełniać, a on sam żeby miał znowu co kondensować, ustalać, formułować i formować - wyginać i wyciągać dalej wzdłuż srebrną sztabkę dyskusji, może fikcję, może coś cennego; prawdziwa zabawa mędrców<sup>88</sup>.

Widać wyraźnie, że w relacji Irzykowskiego Ingarden ukazany jest jako osoba, której szczególnie zleży na ciągłej wymianie myśli w gronie intelektualistów. Warto zauważyć, że relacja z Ortwinem dawała możliwość twórczej dyskusji, która dla Ingardena była niezastąpioną formą weryfikowania tez czy koncepcji. Również Ortwin pokładał wielkie nadzieje w związku z prowadzonymi przez Ingardena seminariami, które później zostały przeniesione do Towarzystwa Filozoficznego.

Łudzę się, co więcej, mam w Bogu nadzieję, że Lwów, który w przeszłości już umiał zawsze zachować trzeźwy sceptycyzm i chłodną rezerwę względem wszelkich przygodnych i jednodniowych haseł, programów i prądów, ma w tradycji swej warunki nader sprzyjające temu, aby wyhodować u siebie opartą na nowoczesnych badaniach, ścisłą, naukową i obiektywną krytykę literatury<sup>89</sup>.

W 1937 roku w artykule zatytułowanym: *Z mojego warsztatu*, który ukazał się na łamach „Lwowa Literackiego” Ortwin zaznaczał:

Po długich latach odosobnienia nie mogłem oprzeć się głębokiej radości, kiedy spostrzegłem, że wiedziony instynktownym węchem zdążyłem właściwą drogą, że idę nią już nie sam i luzem, ale wraz z całą falangą europejskich i polskich uczonych badaczy literatury, jej teoretyków i historyków. W ostatniej niemal dobie nawiązałem bliską łączność z tymi kierunkami metodologicznej wiedzy o literaturze, które w Polsce reprezentuje szkoła prof. Ingardena we Lwowie, wileńska szkoła prof. Kridla, prace śp. niedawno zmarłego prof. Jana Rozwadowskiego, a poza Polską grupa

---

<sup>88</sup> Karol Irzykowski, *Śnieg, literatura, teatr*, „Pion” 1935, nr 9, s. 5.

<sup>89</sup> Ostap Ortwin, *Samoistność krytyki literackiej*, w: tegoż, *Żywe fikcje. Studia o prozie, poezji i krytyce*, oprac. J. Czachowska, Warszawa 1970, s. 317.



petersburskich formalistów, praska szkoła fonologiczna obok dzieł niemieckich Spitzera, Vosslera, Walza, Sieversa i innych<sup>90</sup>.

Słowa Ortwina wyraźnie wskazują na istotną rolę relacji z Ingardenem. Krytyk miał mocne przeświadczenie, że prace prowadzone przez uczonego są ważne, rozumiał ich przełomowość i siłę. Satysfakcja i radość, które wyrażał w powyższym tekście, potwierdzają spójność poglądów tych dwóch wielkich intelektualistów. Nie sposób przemilczeć wzajemnych wpływów i inspiracji w dziełach, jeśli Ingarden i Ortwin spotykali się cyklicznie na seminarium prowadzonym przez tego pierwszego, wymieniali myśli, dyskutowali. Możliwe również, że sam Ortwin miał ambicję budowania wraz z wymienionymi uczonymi wspólnej szkoły metodologicznej, która mogłaby stanowić polskie pole badawcze. Przyjrę się zatem w tym miejscu rozprawie tekstom samego Ingardena, by móc uchwycić momenty wspólne w poglądach estetycznych z Eliotem i Ortwinem.

---

<sup>90</sup> Ostap Ortwin, *Z mojego warsztatu*, w: tegoż, *Żywe fikcje...* op.cit., s. 402.

---

## W stronę estetyki Romana Ingardena

Pisząc o estetyce fenomenologicznej Ingarden argumentował:

Twórcze zachowanie się artysty obejmuje [...] nie same tylko przeżycia wytwórcze, lecz także pewne czynności fizyczne, kształtujące w odpowiedni sposób pewną rzecz lub proces, by mógł pełnić funkcję fundamentu bytowego obrazu, rzeźby czy poematu, czy wreszcie np. sonaty. Z drugiej strony już wytworzone dzieło sztuki jako twór schematyczny musi być przez odbiorcę pod różnymi względami uzupełnione (ukonkretyzowane) i w swych elementach potencjalnych zaktualizowane, żeby przybrać postać przedmiotu estetycznego w specyficzny sposób wartościowego. Potrzebuje do tego obserwatora i spełnienia przezeń pewnego szczególnego przeżycia, właśnie przeżycia estetycznego. W ten sposób uwidocznił się wewnątrzny związek dzieła sztuki z jego twórcą i obserwatorem spełniającym akt przeżycia estetycznego. Jako tło wchodzi w grę i ukazuje się pod postacią fundamentu bytowego dzieła sztuki świat materialny. Wszystkie te czynniki tworzą jedną wyższego rzędu istotną całość, która nadaje jedność dziedzinie dzieła i obcujującego z nim człowieka. Dziedzinie tej można tedy przyporządkować jednolitą dyscyplinę filozoficzną: estetykę<sup>91</sup>.

Z przytoczonego fragmentu jasno wynika, że Ingarden widział estetykę jako dyscyplinę, która przygląda się relacjom dzieła sztuki (wyłaniającego się dzięki twórczemu działaniu artysty) z obserwatorem, który konkretyzuje i aktualizuje momenty potencjalne dzieła, zajmując postawę czysto estetyczną. Innymi słowy estetyka bada relacje między twórcą, dziełem i konkretyzującym je odbiorcą, przyglądając się uważnie samemu oglądowi dzieła już po dokonaniu konkretyzacji, z którego zrodzić się może przeżycie estetyczne. Jak pisze Bernadetta Kuczera-Chachulska:

[...] przedmiotem estetyki jest podmiot twórczy, dzieło i odbiorca, ujmowani jako nierozdzielna całość - jedność. (Dokładniej: Ingarden wyodrębnia cztery elementy takiej sytuacji - przedmiot zastany przez artystę lub perceptora, fizyczny np. dźwięki, które

---

<sup>91</sup> Roman Ingarden, *O estetyce fenomenologicznej*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, oprac. Andrzej Tyszczyk, Universitas, Kraków 2005, s. 9-10.

pobudzają podmiot do jakiegoś nowego zachowania, przedmiot wytworzony, czyli fundament bytowy dzieła sztuki; dzieło sztuki - przedmiot wytworzony, niefizyczny i niepsychiczny; i przedmiot estetyczny, konkretyzacja dzieła<sup>92</sup>.

Andrzej Tyszczyk w szkicu *Sztuka i wartość* zauważa, że Ingarden z pełną konsekwencją uznaje, że sztuka to przede wszystkim dzieło sztuki, które jest fenomenem, ale jednocześnie funkcjonuje faktycznie. Cała myśl estetyczna Ingardena ogniskuje się wokół samego dzieła sztuki i funkcji estetycznej, która jest jego istotą<sup>93</sup>.

Ingarden wyraźnie proponował, aby zaprzestać myślenia o estetyce w kategorii obiektywna-subiektywna, ponieważ prowadzi to do licznych błędów i nieporozumień. Za najbardziej czytelną kategorię uważał zaś spotkanie (obcowanie) czy to artysty czy innego odbiorcy ze szczególnym przedmiotem jakim jest dzieło<sup>94</sup>. W wyniku tego niezwykłego spotkania, w niektórych przypadkach dochodzi do wyłonienia się dzieła sztuki (przedmiotu estetycznego) i narodzenia się twórczego artysty lub estetycznie przeżywającego obserwatora lub krytyka<sup>95</sup>. Co istotne, kategoria spotkania zakłada zarówno aktywną jak i bierną, czysto odbiorczą postawę, jest zmienna i kształtuje się naprzemiennie. Uczony zauważał:

---

<sup>92</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Liryckość wobec wybranych zagadnień estetyki Romana Ingardena*, w: *Liryckość - w kręgu problemów estetyki i historii literatury*, red. B. Kuczera-Chachulska, Ewangelina Skalińska, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2013, s. 294.

<sup>93</sup> Por. Andrzej Tyszczyk, *Sztuka i wartość. O estetyce Romana Ingardena*, w: Roman Ingarden, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005, s. 18.

<sup>94</sup> *Wykład jedenasty* Ingardena odnosi się ponownie do kategorii spotkania: Mamy bowiem przejście od zastanego przedmiotu fizycznego do podstawy bytowej dzieła sztuki, następnie przejście od podstawy bytowej dzieła sztuki do samego dzieła sztuki, wreszcie po trzecie, przejście od dzieła sztuki do przedmiotu estetycznego. Do tych trzech przejść (...) należy jeszcze dołączyć czwarte, w tym wypadku wyraźnie subiektywne - spotkanie z jakimś zastanym przedmiotem, to pierwsze spotkanie, które daje w ogóle impuls do tego, żeby coś się zaczęło dzieć z tym zastanym przedmiotem fizycznym, coś się zaczęło wytwarzać itd., czyli początek całego procesu zwanego sytuacją estetyczną, b ę d ą c ą w ł a s n i e s p o t k a n i e m c z ł o w i e k a z j a k i m s p r z e d m i o t e m [rozstrzelenie moje N.S.], op.cit, s. 36.

<sup>95</sup> Roman Ingarden, *O estetyce fenomenologicznej*, s. 10.

W obu przypadkach występują fazy bierności i odbiorczości - doznania i przyjęcia - i fazy aktywności, wyjścia poza to, co już jest zastane, i wytworzenia czegoś nowego, czego jeszcze nie było i co jest rzetelnym wytworem czy to artysty, czy też obserwatora<sup>96</sup>.

Proces tworzenia jest cielesnym zachowaniem, w wyniku którego dochodzi do kształtowania fizycznego fundamentu dzieła, ucieleśniającego i naocznie pokazującego zamierzone dzieło sztuki. Artysta sprawdza wyniki swego działania w procesie odbiorczym, w ten sposób wyodrębnia własności przedmiotu.

Można powiedzieć, że artysta staje się w tym przypadku obserwatorem swego powstającego dzieła, ale i wtedy nie jest to czysto bierne doznawanie, lecz czynne zachowanie odbiorcze. Z drugiej strony i obserwator (perceptor) nie zachowuje się wyłącznie biernie czy odbiorczo, lecz będąc na razie nastawiony na odbiór i odtworzenie samego dzieła jest za razem nie tylko aktywny, lecz i w pewnym przynajmniej sensie twórczy<sup>97</sup>.

Zdaniem estetyka początkowy poziom odbiorczy w kontakcie z dziełem stopniowo zmienia się w twórczą relację, gdy rekonstruowane dzieło sztuki pobudza do odejścia od oglądania na rzecz twórczego dopełniania i uzewnętrzniania w tym procesie jakości estetycznie doniosłych, a co za tym dalej idzie ukonstytuowania się wartości estetycznej dzieła. Niebagatelna rola przypada w tym ujęciu odbiorcy (perceptorowi). To on musi się wykazać inicjatywą twórczą, aby wypełnić jakościami estetycznie doniosłymi miejsce niedookreślenia. Konieczna jest również zdolność wyobrażenia sobie, „jak będzie brzmiał zestrój estetycznie doniosły”, który ujawni się w skonkretyzowanym dziele. Aktywność odbiorcy wlewa w dzieło ożywcze tchnienie życia. Dzięki fazie estetycznego kształtowania i żywego ukazania się ma szansę zaistnieć faza ujmowania i ukonstytuowania się wartościowego przedmiotu estetycznego. Dzięki temu odbiorca może odpowiedzieć na wartość

---

<sup>96</sup> Roman Ingarden, *O estetyce fenomenologicznej...* op.cit, s. 11.

<sup>97</sup> Por. Roman Ingarden, *O estetyce fenomenologicznej...* op.cit, s. 12.

i dokonać jej oceny<sup>98</sup>. Co ważne proces konkretyzowania i konstytuowania się może przebiegać rozmaicie przy tym samym dziele sztuki, ponieważ zarówno samo przeżycie jak i okoliczności, mogą być odmienne.

Różnorodny jest również wpływ dzieła na obserwatora. Może ono pobudzać swą artystyczną aktywnością każdego na zupełnie inny sposób, stąd czasami mamy do czynienia z zupełnie odmiennymi przeżyciami dotyczącymi jednego dzieła sztuki. Najważniejszą sprawą okazuje się uświadomienie faktu, korelatywności i wzajemności dwu procesów, które przebiegają równolegle w przeżywającym podmiocie i w przedmiocie, który jednocześnie pokazuje się człowiekowi i w tym ukazaniu się konstytuuje. Owe procesy są nierozłączne i nie można badać ich w odosobnieniu. Postulatem zasadniczym estetyki w mniemaniu Ingardena jest: „spotkanie człowieka z pewnym odeń różnym i na razie od niego niezależnym przedmiotem”<sup>99</sup>. Przedmiot ten porusza artystę w szczególny sposób, wywołuje nowe nastawienie, inne od codziennego. Podobnie z odbiorcą, spotkanie z dziełem może wywołać w nim specyficzną reakcję, swego rodzaju zadziwienie, zainteresowanie, rozkosz, a nade wszystko pragnienie obcowania z wyłaniającą się dopiero częściowo jakością. Ingarden mówił o dojmującym poczuciu braku, które „nakłania człowieka do poszukiwania jakości”, które dopełniłyby początkowe wrażenie. W ten sposób odbiorca „nasyca się”. W wykładzie jedenastym filozof zauważał:

[...] ma się też do czynienia z perceptorem, czy też wytwórcą, który nie tylko wykonuje pewne rękoczynny i pewne działania, ale przeżywa pewne skomplikowane stany psychiczne w związku z tym że *de facto* nie z jednym elementem obcuje i nie z jednym tylko procesem ma do czynienia, lecz z wieloma, i że jego sposób zachowania się wobec tych wielu elementów może być bardzo różnorodny. Może bowiem być wytwórczy, czynny, może być bierny, może być na przykład poznawczy - i to bądź czysto poznawczy, że tak powiem nieemocyjnie poznawczy, bądź także poznawczy, ale realizowany przez pewne emocje, dzięki temu, że pewne emocje nie są po prostu stanami psychicznymi człowieka i jego sposobem reagowania, tylko są narzędziami do odkrycia pewnych jakości przynajmniej, jeśli nie czegoś więcej; to może być także

---

<sup>98</sup> Roman Ingarden, *O estetyce fenomenologicznej*, op.cit., s. 12.

<sup>99</sup> Ibidem, s. 15.

sposób zachowania się psychicznie świadomy właśnie czysto emocyjny, wypełniony tym, co się nazywa w tradycji filozoficznej rozkoszą, rozkoszowaniem się estetycznym, podobaaniem się<sup>100</sup>.

### Od emocji wstępnej do rozkoszowania się pięknem

Jak zaznacza estetyk zarówno poznanie przedmiotu w spostrzeżeniu zmysłowym, jak i przeżycie estetyczne są procesami rozciągłymi w czasie, zawierającymi swe określone fazy, składającymi się z wielu różnorodnych aktów świadomych. Przeżycie estetyczne to mnogość procesów. Przedmiot doznania estetycznego nie jest identyczny z przedmiotem realnym, a jedynie niektóre przedmioty realne służą za punkt wyjścia dla zbudowania przedmiotów estetycznych<sup>101</sup>. Analizując proces Ingarden zauważał:

Oto przy spostrzeżeniu jakiegoś realnego przedmiotu uderza nas pewna szczególna jakość lub mnogość jakości czy wreszcie jakość postaciowa [...], która nie tylko skupia potem na sobie naszą uwagę, ale nadto jest dla nas nieobojętna: wywołuje w nas szczególną emocję, którą będę nazywał e m o c j ą w s t ę p n ą, albowiem emocja ta dopiero otwiera właściwy proces przeżycia estetycznego<sup>102</sup>.

Ważne z perspektywy estetyki wydaje się ustalenie precyzujące cechy emocji wstępnej. Nie chodzi tu bowiem o podobaanie się, ale o swoisty rodzaj podniecenia, nęcenia ku sobie czy pobudzania. Emocja wstępna kojarzyć się może z zakochaniem, które w dalszej fazie jest już złożonym przeżyciem emocjonalnym, na które składają się następujące momenty: obcowanie

---

<sup>100</sup> Por. Roman Ingarden, *Wykład jedenasty*, op.cit., s. 39.

<sup>101</sup> Władysław Stróżewski zauważa:

Ingardenowy opis przeżycia estetycznego jest właściwie opisem procesu konstituowania się przedmiotu estetycznego, który różni się dłań od dzieła sztuki. Mówiąc najogólniej, dzieło sztuki jest wytworem artysty, przedmiot estetyczny stanowi zaś wytwór odbiorcy. Jeżeli dzieło sztuki pozostaje constans, to przedmiot estetyczny konstituuje się różnie u różnych odbiorców, ale nie dowolnie! Regulatorem procesu konstituowania się tego przedmiotu jest dzieło sztuki. por. Władysław Stróżewski, *Przeżycie estetyczne*, w: Władysław Stróżewski, Paweł Taranczewski, *Wykłady lubelskie o estetyce*, Kraków 2016, s. 176.

<sup>102</sup> Roman Ingarden, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, op. cit., s. 199-200.

z doznawaną jakością, głód jej posiadania i pomnożenia rozkoszy, dążenie do nasycenia się i utrwalenia jej posiadania<sup>103</sup>. Niedosyt uobecniający się w emocji wstępnej prowadzi do dalszego procesu przeżywania, mobilizuje do kontynuacji „precyzowania” przedmiotu estetycznego.

Charakterystyczne dla tego stanu jest poczucie oderwania od przeżyć aktualnych, odsunięcie ich. Późniejsze fazy silnego przeżywania wywołują tzw. fenomen *quasi*-zapomnienia o świecie realnym. W tym stanie albo rozwija się pełne przeżycie estetyczne, silniejszy jeszcze bodziec powoduje rozwijanie się tego procesu albo odbiorca powraca do świata realnego z silnym poczuciem dezorientacji. Poczucie zdezorientowania wynika z faktu, że emocja wstępna wywołuje przytłumienie pogłosu przeżyć, które rozgrywały się bezpośrednio przed nią. Dzięki emocji wstępnej odbiorca może nastawić się na same jakości, a nie tylko na fakt ich realnego istnienia. W tym stanie jednostka ma szansę na aktywne, intensywne i twórcze życie, które nie wywołuje żadnych zmian w świecie realnym, opiera się ono na przechodzeniu z faz aktywnych w fazy bierne o charakterze kontemplacyjnym. Emocja wstępna doprowadza do naocznego uchwytowania jakości, która ją wywołała. Percepcja przenosi się na samą jakość, która wydzieliła się ze swego pierwotnego otoczenia. Ingarden uzasadniał:

Ponieważ percypujemy ją [jakość], przeżywszy przedtem emocję wstępną i nadal nią poruszeni, jakość percypowana nabiera teraz wtórnych momentów: wypełnia nasze pożądanie jej „widzenia”, zaspokaja je (przynajmniej w pewnej mierze) i w związku z tym - mówiąc popularnie - staje się „piękniejsza”, nabiera pewnej żywości, kras i uroku, którego przedtem nie posiadała. Sycimy się nim, a jakość - nasycająca nas swym urokiem - staje się dla nas w a r t o ś c i ą nie ocenianą na zimno w akcie sądenia, lecz bezpośrednio odczuwalną. Wywołuje to w nas n o w ą f a l ę e m o c j i, która tym razem jest istotnie pewną formą p o d o b a n i a s i ę, cieszenia i pieszczenia „widokiem”, o b e c n o ś c i ą danej jakości, chwilą upajania się - prawie takiego, jak upajanie się wonią kwiatu w tym nastawieniu<sup>104</sup>.

---

<sup>103</sup> Por. Roman Ingarden, *Przeżycie estetyczne...*, s. 200-202.

Podobie sprawę widział Platon w *Faidrosie*, tam zwracał uwagę na moment zakochania się i pożądanania w przeżyciu estetycznym.

<sup>104</sup> Roman Ingarden, *Przeżycie estetyczne...*, op. cit., s. 207.

Władysław Stróżewski nadmienia, że postawa estetyczna to nic innego, jak „otwarcie na horyzont piękna”. Tak jak ks. Tischner uważa, że „piękno istnieje w człowieku pod postacią pola uczestnictwa”<sup>105</sup>.

Pole uczestnictwa sprawia, że jesteśmy otwarci na wartości, nasz horyzont przez to pole wyznaczony dopuszcza możliwość pojawienia się wartości, która mnie porusza, jeśli na to zezwoli! Dopiero wówczas, gdy powiem wartości „tak”, owa szczególna jakość wartościowa (a więc nie ogólna, nie idealna, nie idea jakości) nas p o r u s z a. Dzieło objawia się ja, porusza je i nie pozostawia go obojętnym, wzbudzając „emocję wstępną”; dzieło udziela się ja i niejako je oświeca tym bardziej, im bardziej ja stawia dziełu pytania różnego typu i dotyczące różnych warstw dzieła<sup>106</sup>.

W mniemaniu Ingardena naoczne obcowanie z jakością nie jest zazwyczaj zakończeniem całego procesu estetycznego. Jeśli jednak proces w tej części się zakończy, oznacza to, że przedmiot estetyczny, z którym obcujemy, jest dość prymitywny. Dalsze kontynuowanie procesu estetycznego zaś wynika z faktu, że każde nasycanie się jakością wywołuje nowe pożądanie i pragnienie. Rozwój tegoż procesu może rozgrywać się na dwóch płaszczyznach. Odbiorca może swobodnie wytworzyć przedmiot estetyczny bez dalszego kontaktu z przedmiotami będącymi częścią świata go otaczającego lub konstytuowanie przedmiotu estetycznego odbędzie się bezpośrednio w kontakcie z realnym dziełem sztuki (rzeźbą, malowidłem...).

Jakość, która wywołuje emocję wstępną, odnosi nas bezpośrednio do rzeczy, na której tle bezpośrednio wystąpiła. Po emocji wstępnej odbiorca jednak modyfikuje sposób spostrzegania, nastawiając się wyłącznie na jakości i nasycanie się ich widokiem, może zatem dostrzec jej bark w dziele lub nowe szczegóły tejże. Istnieje duże ryzyko, że doszukujący się jakości odbiorca sam wytworzy zestrój jakościowy dużo bogatszy od tego, który nasuwa samo dzieło.

---

<sup>105</sup> Władysław Stróżewski, *Przeżycie estetyczne*, w: *Wykłady lubelskie o estetyce...*, op.cit., s. 179.

<sup>106</sup> Ibidem, s. 180.



Zapominamy o różnicy między wytworzonym przedmiotem estetycznym a pewnym przedmiotem realnym, zwłaszcza że zarazem doszło do zmodyfikowania podkładowego spostrzeżenia tego przedmiotu realnego. Dzieło sztuki i przedmiot estetyczny wydają się nam jednym i tym samym; dochodzi do przeświadczenia, że to dzieło samo posiada owe walory estetyczne zawarte w zestroju jakościowym, że je s a m o percypujemy np. w „pięknie”. Stąd pochodzą błędne teorie (...). I dopiero analiza naukowa pokazuje, że rzeczy mają się inaczej<sup>107</sup>.

Dzięki analizie naukowej skutecznie można uniknąć przekłamań i modyfikacji dzieła według własnego mniemania odbiorczego. Analiza zatem może służyć jako ostateczne potwierdzenie wartości estetycznej. Odbiorca widząc inność dzieła od swego wyobrażonego zestroju jakościowego przeżywa swego rodzaju dysonans. Z jednej strony jest w jego świadomości żywo wyobrażony przedmiot estetyczny o pełnym zestroju jakościowym, z drugiej zaś percypowane dzieło nie zawiera w sobie tego zestroju. Odpowiedzią perceptora jest negatywna reakcja emocjonalna. Dzieło wydaje się „brzydkie”, „niedociągnięte”. Ingarden zauważał, że odbiorca w takiej sytuacji może dzieło odrzucić jako niewartościowe, pozostać w dysonansie lub skupić się tylko na wyobrażonym zestroju jakościowym.

Kiedy zastane dzieło sztuki samo nasuwa nam dalsze swe szczegóły i jakości wywołujące dalszą falę podniecenia estetycznego, odbiorca winien przez uchwycenie jakości wyjściowej starać się ukształtować przedmiot estetyczny bliski dziełu sztuki. Jest to postawa czynna, opierająca się na poszukiwaniu w dziele takich stron i szczegółów, które pozwalają uchwycić nowe jakości komplementarne dla jakości wyjściowej. To działanie rozciągnięte w czasie, nie da się bowiem dzieła literackiego skonkretyzować w jednym momencie.

Wymaga to uważnego i wszechstronnego spostrzegania dzieła sztuki, wciąż w zmodyfikowanym przez emocję wstępną spostrzeżeniu, a więc w n a s t a w i e n i u n a j a k o ś c i, bez względu przeto na ich - że się tak wyrażę -

---

<sup>107</sup> Roman Ingarden, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, op.cit., s. 209.

funkcję cechowania pewnego realnego przedmiotu, a w zamiarze wynalezienia w nim takich jakości, które z jakością wyjściową dadzą z e s t r ó j j a k o ś c i o w y<sup>108</sup>.

W procesie percepcyjnym odbiorca dokonuje formowania uchwyconych jakości w struktury kategoryjne i struktury zestroju jakościowego. Odbiorca narzuca na dane mu jakości struktury kategoryjne takiego przedmiotu przedstawionego, który może występować w danych jakościach. Ingarden używał pojęcia substrat dla określenia cech podmiotu, który zastępuje wyrugowany realny przedmiot spostrzeżony. Ów substrat wyznaczony przez dobór uchwyconych jakości i stosunków między nimi nabiera charakteru odrębnego jestestwa, które staje się obecne dla odbiorcy.

Po fazie kategoryjnego kształtowania przedmiotu (przedstawianego) następuje korelatywnie faza p e r c e p c j i (niejako odbioru) tego przedmiotu przez podmiot przeżywający estetycznie, jako też wielorakiego u c z u c i o w e g o reagowania na sfingowany *quasi*-istniejący przedmiot<sup>109</sup>.

Jest to pierwszy rodzaj uczuciowej odpowiedzi podmiotu przeżywającego estetycznie na wytworzony przedmiot estetyczny. Dokonuje się tzw. „wzucie”<sup>110</sup>. Podmiot przeżywający generuje w sobie uczucia w stosunku do sfingowanych postaci i ich stanów psychicznych. Przypominają one emocje znane z życia realnego. Podmiot wchodzi w szczególną relację współodczuwania i współprzeżywania z *quasi*-istniejącym przedmiotem.

Drugi rodzaj odpowiedzi podmiotu wiąże się z uformowaniem struktury zestroju jakościowego. Dana w procesie estetycznym jakość bowiem występuje zazwyczaj zestrojona z innymi jakościami. Jakości te oddziałują w rozmaity

---

<sup>108</sup> Roman Ingarden, *Przeżycie estetyczne...* op. cit., s. 210.

<sup>109</sup> Ibidem, s. 211.

<sup>110</sup> Władysław Stróżewski problem ten ujmuje następująco:  
Zainteresowanie przeżyciem estetycznym wzmożło się od czasów Kanta i jego teorii sądu smaku; przeżyciem estetycznym zajęła się filozofia związana z psychologią i niezbyt trafnie zwana psychologizmem. Wspomnieć tu trzeba koniecznie Theodora Fechnera i Johannes Volkelta - zwłaszcza tego ostatniego i jego koncepcję wczucia. Wzucie [...] najpierw miało być sposobem czy drogą do poznania drugiego człowieka, potem uznano - uczynił to m.in. właśnie Volkelt - że jest także sposobem przeżywania dzieła sztuki. Por. W. Stróżewski, *Przeżycie estetyczne...* op.cit., s. 173.

sposób na siebie, przynależą do siebie, a ich relacje często doprowadzają do tworzenia się nowej nadbudowanej jakości, którą Ingarden nazywa „jakością zestroju”. Jakość ta nie przysłania jakości ją fundujących, przeciwnie odbiorca dostrzega często, że są one pogrupowane w pewnego rodzaju człony całości. Odbiorca ma zatem do czynienia z jakościami postaciowymi wyższego i niższego rzędu, które współgrają ze sobą tworząc szczególnego rodzaju ucłonowanie, nazywane również strukturą.

Uzyskanie ucłonowanego zestroju jakościowego o pewnej ostatecznej jakości zestroju jest niejako ostatecznym celem całego procesu estetycznego, a przynajmniej jego fazy wytwórczej. Uzyskaniu jego jest m.in. p o d p o r z ą d k o w a n e kategoryalne formowanie przedmiotu estetycznego. To znaczy, iż kategoryalne formowanie jest tak przeprowadzone, by uzyskać możliwie bogaty i wartościowy zestrój jakościowy. Zestrój jakościowy, a w szczególności jakość jego, jest jeśli tak wolno powiedzieć - ostateczną z a s a d ą t w o r z e n i a i i s t n i e n i a przedmiotu estetycznego<sup>111</sup>.

Ukształtowanie zestroju jakościowego nie jest zajęciem łatwym, zwłaszcza gdy dzieło sztuki nie objawia dostatecznej liczby wskazówek. Kiedy jednak odbiorcy uda się ujrzeć ostateczną postać zestroju, konstytuowanie przedmiotu estetycznego jest skończone, a odbiorca wkracza w ostatnią fazę przeżycia estetycznego. Poprzednie fazy cechowały się „niepokojem poszukiwawczym” i trojakiemu rodzajowi elementami: wzruszeniowymi, wytwórczymi i biernymi. Ostatnia faza przeżycia cechuje się uspokojeniem, przekierowując odbiorcę na proces kontemplacji ukonstytuowanego już przedmiotu estetycznego. Z drugiej strony odbiorca ma szansę emocjonalnie odpowiedzieć na wartość, którą odczuwa<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> Roman Ingarden, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, op. cit., s. 215.

<sup>112</sup> Anita Szczepańska nadmienia:

Zawarta w końcowej fazie procesu estetycznego odpowiedź emocjonalna na wartość, owo „widzenie” zestroju jakościowego i odczuciowe uznanie przedmiotu estetycznego, pełni szczególną rolę poznawczą w procesie docierania do wartości przedmiotu i, zdaniem Ingardena, stanowi jedyną podstawę uprawomocniającą ocenę przedmiotu oraz sąd o jego wartości. Cyt. za: Anita Szczepańska, *Estetyka Romana Ingardena*, Warszawa 1989, s. 138.

Mianowicie występują uczucia, w których dokonywa się u z n a n i e wartości ukonstytuowanego przedmiotu estetycznego. Przeżycia takie jak podobać się, podziw, zachwyt, to są r ó ż n e o d c z u c i a i n t e n c j o n a l n e - M. Scheler mawiał „*intentionales Fühlen*” w przeciwstawieniu do „*Gefühl*” - w których odnosząc się bezpośrednio do percypowanego równocześnie przedmiotu estetycznego oddajemy mu, że się tak wyrażę „pokłon”, uznajemy jego wartość w samym odczuciu. To właśnie odczuciowe uznawanie wartości przedmiotu estetycznego stanowi „godną”, właściwą naszą odpowiedź na wartość (...), którą mamy daną w kontemplowaniu ukonstytuowanego przedmiotu estetycznego<sup>113</sup>.

Ingarden uzasadniał, że kontemplacja przedmiotu estetycznego nie jest jednoznaczna z wiedzą na temat jego jakości czy immanentnej wartości. Drogą do zgłębienia pojęcia o cechach przedmiotu estetycznego jest powrót do postawy badawczej, przeanalizowanie przeżytego procesu i próba zracjonalizowania go w świadome pojęcia czy sądy. Wiedzy, o której pisał, nie można uzyskać bez przeżycia estetycznego, które stanowi rodzaj doświadczenia. Kontakt z dziełem sztuki w czysto badawczej postawie bez nastawienia na przeżycie estetyczne nie daje pełnego obrazu i wyklucza pozyskanie wiedzy o wartościach estetycznych. Samo przeżycie również nie gwarantuje pełnego poznania dzieła<sup>114</sup>.

Filozof wyróżniał w budowie dzieła literackiego trzy typy momentów je określających: materialne lub formalne momenty estetycznie obojętne (w ich poczet zostają wliczone momenty artystycznie wartościowe, które mogą wpływać na ukonstytuowanie się momentów estetycznie wartościowych), rozbudowujące się na nich momenty estetycznie wartościowe i sama wartość estetyczna. Jakości pierwszej grupy budują obojętny szkielet dzieła sztuki, którego podstawą jest pewien przedmiot realny.

---

<sup>113</sup> Roman Ingarden, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, op. cit., s. 216.

<sup>114</sup> Nie każde przeżycie estetyczne kończy się również kulminacją pozytywnej odpowiedzi emocjonalnej. Odpowiedź uczuciowa może być negatywna, kiedy przedmiot estetyczny nie stanowi jednolitego zestroju i nie wytwarza się intymna więź czy „zapatrzanie się” w dzieło. Odczuwalny jest dystans, który sprawia, że odrzucamy przedmiot. Niekiedy również przeżycie estetyczne w ogóle nie zachodzi, dzieło nie wywołuje emocji wstępnej i przechodzimy obok niego obojętnie.

Na podłożu estetycznie obojętnego szkieletu dzieła sztuki nadbudowują się momenty estetycznie wartościowe, które występując w pewnym doborze, wyznaczają określoną wartość estetyczną ukonkretyzowanego dzieła sztuki<sup>115</sup>.

W poszczególnych dziełach sztuki pojawia się pewna charakterystyczna budowa dzieła, którego człony pozostają w bezpośredniej relacji ze sobą. Dzieło literackie posiada zawsze budowę wielowarstwową i *quasi*-czasową strukturę następstwa jego części. Każda z warstw posiada swe właściwości, rzutują one na kształtowanie się i istnienie kolejnych warstw. Ów ogólny schemat dzieła, aby stać się indywidualnym dziełem sztuki, musi zostać uzupełniony przez dalsze determinacje. Różnorodność dzieł zaświadcza, że owo uzupełnienie może się dokonać na rozmaite sposoby i zależne jest od funkcji doboru właściwości indywidualizujących ogólny schemat dzieła. Tak powstałe i określone dzieło pozostaje tworem schematycznym, musi zostać jeszcze dopełnione w kolejnych konkretyzacjach.

[...] dzieło to dostarcza jednoznacznie wyznaczonych wytycznych, jak powinna być skomponowana dana konkretyzacja, żeby funkcje artystyczne poszczególnych momentów i elementów dzieła zostały efektywnie spełnione w ukonstytuowaniu funkcji estetycznie wartościowych, w danej konkretyzacji naocznie się pojawiających. Dzieło dostarcza tu niezbędnego podłoża, perceptor dzieła dopełnia i umożliwia przez to efektywność sprawności artystycznej dzieła. Niezbędny staje się więc po raz wtóry udział aktywnego twórczego czynnika spoza dzieła dla powstania danej konkretyzacji, a w szczególności danego przedmiotu estetycznego<sup>116</sup>.

Kiedy przedmiot estetyczny zostaje ukonstytuowany i wiernie rekonstruuje utwór, odbiorca może zrozumieć funkcjonalną rolę właściwości szkieletu dzieła i rolę uzupełnień wprowadzonych przez perceptora w zestroju jakości estetycznie walentnych. Zagadnienie wewnętrznej zawartości budowy „gotowego wytworu” powinno być rozważone na dwóch poziomach: samego

---

<sup>115</sup> Roman Ingarden, *Zagadnienie systemu jakości estetycznie doniosłych*, op.cit., s. 226.

<sup>116</sup> Roman Ingarden, *Zagadnienie systemu jakości estetycznie doniosłych*, op.cit., s. 232.

dzieła sztuki i gotowej konkretyzacji. Porównanie ze ze sobą różnych konkretyzacji pozwala na dostrzeżenie różnorodnego doboru jakości estetycznie wartościowych, a co za tym idzie wyodrębnienie różnych odmian możliwych związków między nimi czy też sposobów ich ufundowania w estetycznie neutralnym szkielecie dzieła.

Zdaniem Ingardena podstawową rolę w budowie ukonkretnionego dzieła odgrywają jakości materialne i momenty formalne, które są odpowiednio dobrane i zestrojone. Estetyk nazywa je jakościowym zrębem i upatruje, że wszystkie dalsze jakości estetyczne, które pojawiają się w dziele są od nich pochodne<sup>117</sup>. Zręb wartościowy dzieła wywołuje niejako jakości wtórne, których dobór może być martwy lub wartościowy estetycznie.

Poprzyjmy to jeszcze rozważaniem dotyczącym niektórych grup jakości wtórnych. Tak np. przy pojawieniu się pewnej jakości lub formy podstawowej musi zarazem być jakiś estetycznie dodatnio lub ujemnie określony sposób jej występowania w zawartości dzieła. Może on być albo dyskretny, albo, przeciwnie, narzucający się, i to albo „niemile”, natrętnie się narzucający, albo przeciwnie - z umiarem akcentujący rolę danej jakości w całości dzieła itp.<sup>118</sup>.

Do estetycznie doniosłych momentów Ingarden również zalicza grupę odmian sposobu oddziaływania na perceptora. Odmienne w tym ujęciu jest nie tylko skupienie uwagi na dziele, ale i spojrzenie na perceptora wraz z jego sprawnościami, wrażliwością estetyczną i zdolnościami percepcyjnymi. Wrażliwy perceptor bowiem wejdzie w lepszy kontakt z dziełem niż odbiorca pozbawiony tego przymiotu. Jeśli w dziele konstytuuje się któraś z pozytywnych wartości estetycznych nie jest możliwe, aby nie oddziaływało ono na odbiorcę, a świadczy raczej o nieudolności percepcyjnej tegoż.

---

<sup>117</sup> Ingarden uzasadnia, że nie można uogólniać twierdzeń odnoszących się do wagi elementów formalnych czy materialnych, ponieważ obie grupy mogą wykazywać neutralność estetyczną, jak i mieć pozytywną lub negatywną wartość estetyczną. „(...) nie mogą istnieć żadne materialne jakości bez jakiegoś momentu formalnego, w jakim występują. Ale i odwrotnie: niemożliwa jest żadna pusta forma nie będąca formą jakiejś wypełniającej ją materii.” *Zagadnienia systemu jakości...*, s. 237.

<sup>118</sup> Roman Ingarden, *Zagadnienie systemu jakości...*op.cit., s. 237.

Już sam zrąb wartościowy dzieła jest wyptywem pewnego skoordynowania odpowiednio dobranych do siebie jakości estetycznie wartościowych, a dobór ich w każdym poszczególnym przypadku jest wyznaczony przez determinacje estetycznie neutralnego szkieletu dzieła a w szczególności przez zawarte w tym szkielecie (czy uwarunkowane przezeń) jakości artystycznie walentne<sup>119</sup>.

Analizując zagadnienie obiektywności czy subiektywności wartości estetycznej warto się zastanowić, w jaki sposób wartość estetyczna jest ugruntowana w samym dziele. Ingarden uważał, że każda wartość jest czymś pochodnym w stosunku do wartościowego przedmiotu. Własności przedmiotu bowiem determinują określone jakości albo zawierają wartościowe własności. Wartości estetyczne mają obiektywny charakter, ponieważ pojawiają się fenomenalnie na przedmiotach estetycznych. Przedmioty estetyczne jednak są intencjonalnymi wytworami odbiorcy, który percypuje je w odniesieniu do fundamentu fizycznego i w zgodzie z budową dzieła sztuki.

Dzieło sztuki bowiem tym się odznacza, że dopuszcza różne estetyczne konkretyzacje „zgodne” z jego uposażeniem, a tym samym umożliwia uzyskanie, przynajmniej w pewnej mierze, odmiennego doboru jakości estetycznie wartościowych i ewentualnie także wartości całości<sup>120</sup>.

Zatem konkretyzacje mogą się od siebie różnić, ponieważ uposażenie dzieła dopuszcza, ze względu na wielość jakości estetycznych, odmienny sposób ujmowania. Odbiorca w konkretyzacji bierze pod uwagę jakości dostrzegane przez niego w danym momencie, co nie wyklucza, że podczas kolejnego kontaktu ujrzy inne własności dzieła.

---

<sup>119</sup> Roman Ingarden, *Zagadnienia systemu jakości...* op.cit., s. 238-239.

<sup>120</sup> Roman Ingarden, *Zagadnienia systemu jakości...* op.cit., s. 246.

## Konkretyzacja

Wartość artystyczną dzieła podwyższa mnogość możliwych konkretyzacji estetycznych. Należy jednak pamiętać o zachowaniu w konkretyzacji zgodności z własnościami dzieła. Wykraczanie poza te własności skutkuje utworzeniem konkretyzacji innego dzieła, nieposiadającego fundamentu fizycznego.

Konkretyzacja jest tym, co się konstytuuje w czasie lektury, jest to sposób uchwycenia dzieła przez odbiorcę. Obcowanie zaś z dziełem jest sytuacją bardzo złożoną, bowiem budowa dzieła wywołuje w odbiorcy szereg złożonych procesów.

Są to przede wszystkim różne akty poznawcze, jak np. akty spostrzegania, w których uchwycone zostają znaki słowne lub brzmienia słowne, oraz twory brzmieniowo-językowe wyższego rzędu [...], ugruntowane w nich akty uchwytywania i pomyślenia znaczenia, wreszcie akty wyobrażeniowego oglądania przedmiotów przedstawionych i sytuacji oraz w danym wypadku również objawiających się w nich jakości metafizycznych<sup>121</sup>.

Poddając się lekturze czytelnik ma możliwość dostrzeżenia wyglądów, których schematy dzieło trzyma w pogotowiu oraz doświadczenia estetycznej przyjemności, dzięki której rozwijają się wartości estetyczne. Nigdy jednak odbiorca nie uchwyci w sposób równomierny i pełny wszystkich warstw i składników dzieła. Ingarden widzenie to określał mianem „perspektywicznego skrótu” i jednocześnie zaznaczał, że owe skróty mogą się ciągle zmieniać nawet w czasie tej samej lektury, co częstokroć wynika z budowy dzieła.

W konkretyzacji dochodzi do „rzeczywistego przejawiania się przedmiotów przedstawionych przez wyglądy”. W samym dziele pozostają one w stanie potencjalnym. Za pośrednictwem konkretyzacji dochodzi do usunięcia wielu miejsc niedookreślenia, zostają one dopełnione i ukonstytuowane. Nigdy jednak nie dochodzi do wypełnienia wszystkich miejsc niedookreślenia, jednak ze względu na fakt, że konkretyzacja jest tworem czasowo rozciągniętym, mogą się w niej ukonstytuować wartości estetyczne, które warunkują dynamikę dzieła.

---

<sup>121</sup> Roman Ingarden, *Konkretyzacja dzieła. Akty jego uchwytywania*, w: tegoż, *O dziele literackim*, Warszawa 1960, s. 411.



Odbiorca może zaś ujrzeć wartości estetyczne w dziele dzięki tendencji do uznawania za rzeczywistość przedmiotów w nim przedstawionych przy jednoczesnej świadomości czym są *quasi-sądy*.

[...] jakości estetycznie wartościowe stanowią raczej coś jakby blask pełen różnorodnych światła, który opromienia przedmioty przedstawione. Doznając go w estetycznej kontemplacji, czujemy się jakby otoczeni szczególną atmosferą uroku czy spowici nastrojem, który nas upaja i wprawia w zachwyty. Źródłem tego poruszenia i uniesienia czytelnika, które stanowi subiektywny odpowiednik doznanej polifonii jakościowo wartościowej, jest jednak zawsze to, że dana jest jakaś, przeważnie przedmiotowa, warstwa dzieła sztuki literackiej w swych właściwościach, których dopiero wtórnymi determinacjami są jakości estetycznie wartościowe. Toteż nie dadzą się one ani czysto bytowo, ani fenomenalnie oderwać od swej konstytutywnej podstawy: od ukwalifikowania odpowiednich elementów poszczególnych warstw. Do istoty ich należy, że są bytowo niesamodzielnym charakterem czegoś, co jest ich nosicielem<sup>122</sup>.

Wartości estetyczne są niejako podwójnie niesamodzielne, bowiem nie konstytuują się w istocie czegoś nieznanego, ani nie są bezpośrednimi własnościami przedmiotowego nosiciela. Stają się zaś charakterami, których konstytutywny fundament objawia się w naocznie danych własnościach przedmiotu<sup>123</sup>. Trudno jest oddzielić wartości od ich podstawy, dobór przedmiotowych własności musi być doznany, żeby wartości estetyczne mogły się naocznie pojawić. W estetycznym wzruszeniu odbiorca dostrzega jakościowo-wartościową polifonię, która jest wewnętrznie spójną całością. Wielkie dzieło sztuki samo wywołuje w odbiorcy postawę estetyczną, ponieważ posiada ono taki dobór cech, że samo uchwytywanie warstwy przedmiotowej wprowadza perceptora w odmienny stan. W miarę postępowania przeżycia, wartości estetyczne ukazują się w kolejnych warstwach dzieła, z tego powodu różnią się od siebie, ale w rezultacie zestrzają się w polifoniczną harmonię jakości wartościowych.

---

<sup>122</sup> Roman Ingarden, *Dzieło sztuki literackiej i polifonia jakości wartościowych*, w: tegoż, *O dziele literackim*, op. cit., s. 455.

<sup>123</sup> Por. Ibidem, s. 455.

Polifonia ta pokazuje nam zarazem najlepiej, że podstawa poszczególnych „głosów” owej harmonii tkwi w poszczególnych warstwach dzieła sztuki literackiej. Z drugiej strony harmonia jakości estetycznie wartościowych stanowi nową wież łączącą czy wiążącą z sobą jeszcze ściślej poszczególne warstwy dzieła, które już z własnej istoty są wewnętrznie wzajemnie zrośnięte, i na nowo ukazuje jednolitość dzieła sztuki literackiej mimo właściwej mu heterogeniczności jego elementów<sup>124</sup>.

Elementy potencjalności, które tkwią w dziele i fakt jego schematyczności wpływają na to, że jakości estetyczne i metafizyczne nie mogą się w nim same rozwinąć. „Trwają w pogotowiu”, aż do momentu pełnej konkretyzacji, gdy to ukazują się naocznie. Dlatego też należy wyraźnie oddzielić od siebie dzieło sztuki i konkretyzację, ponieważ „dzieło sztuki literackiej stanowi przedmiot estetyczny w ścisłym sensie dopiero wtedy, gdy ujawnia się w konkretyzacji”<sup>125</sup>.

Konkretyzacja to nic innego jak odpowiedź perceptora na wywoływane przez dzieło pragnienie współtwórczego dopełnienia miejsc niedookreślenia i zrekonstruowanie jego efektywnych wartości. W tej współtwórczej aktywności odbiorcy aktualizuje się ono. Możliwe są dwa różne sposoby percypowania dzieła: drogą przeżycia estetycznego lub przez postawę pozaestetyczną czyli naukowo-badawczą bądź konsumpcyjną. Droga przeżycia estetycznego prowadzi do konkretyzacji, może ona jednak przebiegać, jak już wcześniej wspomniałam, na wiele sposobów, w zależności od dbałości o rekonstrukcję dzieła w jego efektywnych momentach. Kategoria przyjemności nie jest zupełnie przydatna do kategoryzowania dzieła czy przedmiotu estetycznego:

Owe „przyjemności” nie są z pewnością niczym w samym dziele zawartym lub z nim związanym. I jeżeli one to właśnie miałyby stanowić jedyną wartość, jaka się pojawia przy obcowaniu z dziełem sztuki, to nie można by jej samemu dziełu przypisać. Pozostaje ona bowiem w zupełności poza zasięgiem bytowym dzieła sztuki (przedmiotu estetycznego)<sup>126</sup>.

---

<sup>124</sup> Roman Ingarden, *Dzieło sztuki i polifonia jakości wartościowych*, op.cit., s. 456.

<sup>125</sup> Por. Ibidem, s. 456.

<sup>126</sup> Roman Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, op.cit., s. 254.

Ingarden stanowczo zwracał uwagę na fakt, że dzieło sztuki nie zmienia swych właściwości przez różnorodne perypetie odbioru. Jego gotowa, całościowa postać pozostaje poza zasięgiem działań perceptorów. Jakości wartościowe objawiają się dopiero, kiedy odbiorca poczyną dostrzegać rysy dzieła, rozumie jego artystyczną budowę, właściwości. Powodzenie tej operacji zależy od zdolności, sprawności czy wrażliwości perceptorów.

Wartości artystyczne nie stanowią żadnego momentu przeżyć odbiorcy. Są szczególnymi kwalifikacjami dzieła, które sprawiają, że należy ono do „istności całkiem swoistego rodzaju przeciwstawiającego się wszelkim innym tworum kulturowym”<sup>127</sup>. Wartość artystyczna sprawia, że dany przedmiot można nazwać mianem dzieła sztuki, jest ugruntowana w nim, wpływa na przejawianie się doskonałości (lub niedoskonałości) dzieła, techniki artystycznej. Wartość estetyczna zaś objawia się w przedmiocie estetycznym jako moment naoczny i determinujący, jest widoczna i odczuwalna dla odbiorcy, ale pozostaje dla niego transcendentna tak samo jak dzieło. Jakości estetycznie walentne są bezpośrednio zjawiającymi się fenomenami, które objawiają się w przeżyciu estetycznym. Nie posiadają znaczenia praktycznego, ich natura zbliżona jest do zjawiska, którego celem jest domaganie się zachwyty lub odrzucenia. Nie stanowią narzędzia do żadnych praktycznych celów, a odkryte mogą zostać tylko przez człowieka, którego przeżycie unaocznia je. Andrzej Tyszczyk podsumowuje, odnosząc się do myśli B. Dziemidoka:

[...] Ingarden zrelatywizował wartość artystyczną wobec wartości estetycznej. Aksjologiczny porządek sztuki nie jest porządkiem autonomicznym. Artystyczne kwalifikacje utworu są wartościowe, o ile umożliwiają ukonstytuowanie się naocznej jakości estetycznej w procesie konkretyzowania dzieła i w tym sensie należą one do dziedziny wartości instrumentalnych, w przeciwieństwie do absolutnych jakości (i wartości) estetycznych. Tak więc w koncepcji Ingardena to, co artystyczne, nie należy do porządku krzyżującego się z porządkiem estetycznym, bowiem w ogóle należy ono do dziedziny aksjologicznej tylko jako instrumentarium estetyczności dzieła<sup>128</sup>.

---

<sup>127</sup> Por. Roman Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, op.cit., s. 256.

<sup>128</sup> Andrzej Tyszczyk, *Sztuka i wartość...*, op.cit., s. 21.

Skłaniając się ku podsumowaniu rozdziału poświęconego analizie myśli Eliota, Ortwina i Ingardena, chciałabym zauważyć, że w wielu aspektach byli oni ze sobą zgodni lub zdawali się zwracać uwagę na podobne aspekty relacji autor-dzieło-odbiorca, podobnie widzieli i rozumieli sztukę, chociaż problem badania dzieł literackich podejmowali z nieco odmiennych perspektyw metodologicznych. Wszystkim trzem bliska była poezja, a na pewno wypełniała przestrzeń wokół nich. Eliot jako autor *Ziemi jałowej*, Ortwin za pośrednictwem krytyki literackiej, a i Ingarden próbujący w młodości swych sił jako poeta i tłumacz Rilkego, wszyscy szczegółowo przyglądali się relacji z dziełem literackim (dziełem sztuki). Ortwin i Eliot podobnie rozumieli sprawy konieczności badania liryki jako przestrzeni, w której uzewnętrznione zostają wartości tożsame dla doświadczenia ogólnoludzkiego. Obaj rozumieli i wyraźnie w swoich tekstach precyzowali, że poezja jest polem działania uczuć. W refleksji Eliota o wzruszeniu poetyckim widzę podobieństwo do tez Ingardena o postawie estetycznej i samym przeżyciu estetycznym. Ortwin, podobnie jak Ingarden, widział warstwowość dzieła literackiego, zastanawiał się nad specyfiką języka, co jak wskazywałam, znajduje swoje miejsce również w refleksji Eliota. Zbliżone są również ich refleksje na temat procesu twórczego.

W moim odczuciu spójny, a przynajmniej komplementarny, jest sposób przyglądania się przez wyżej wspomnianych uczonych, arcydziełom i ich niegasnącej potencji odradzania się na przestrzeni epok. Eliot mówił o ciągłości myśli literatury europejskiej, tzw. łańdźie współlistniejącym, który każdorazowo się zmienia<sup>129</sup> i samoczynnie harmonizuje. Ingarden przyglądał się gamie wartości ukazujących się odbiorcy w dziele sztuki i wskazywał na możliwość stworzenia wielu konkretyzacji, ujmował przeżycie estetyczne jako potwierdzenie doskonałości i arcydzielności testu. Potem swoją perspektywę poszerzył o kategorie jakości metafizycznych, które mogą się objawić w toku przeżycia

---

<sup>129</sup> Ład współlistniejący, jak już wcześniej wspominałam, jest w ruchu otwarty na relacje zarówno z wewnętrznym układem swych części, jak i zewnętrznym oddziaływaniem nowych tekstów o wysokiej randze artystycznej i pokuszę się dodać za Ingardenem estetycznej.

estetycznego. Eliot znał dociekania fenomenologiczne. W eseju *Szekspir i stoicyzm Seneki* zastanawiając się nad rolą poezji, zauważył:

Poezja nie jest namiastką filozofii ani teologii, ani religii [...] ma ona swoją funkcję odrębną. Ale że to funkcja natury nie intelektu, lecz uczucia, nie może być określana adekwatnie terminami sfery intelektu. Powiedzieć można, że daje nam ona „pocieszenie”: dziwna to „pociecha”, jaką dostarczyć mogą pisarze tak różni jak Dante i Szekspir. To, co tutaj powiedziałem, można by wyrazić ściślej, ale daleko obszerniej językiem filozoficznym, należałoby to do działu filozofii, którą można by nazwać teorią wiary (która nie jest psychologią, lecz filozofią, ściślej fenomenologią), do działu, w którym Meinong i Husserl dokonali pionierskich badań; dojrzelibyśmy różne znaczenie, jakie wiara ma dla różnych umysłów stosownie do działalności, ku której są zorientowane<sup>130</sup>.

Wypowiedź Eliota odnosi się do specyficznej funkcji poezji (charakterystycznej tylko dla tego typu wypowiedzi literackiej), która się mieści w sferze uczuć. Chodzi o pewnego rodzaju „pocieszenie”, którego źródłem jest poezja (pocieszenie można skojarzyć z przeżyciem estetycznym). Pocieszenie owo następuje mimo, że teksty liryczne różnią się od siebie np. treścią. Wskazuje to zatem na istnienie jakiegoś pierwiastka wspólnego dla samej poezji, który w opinii Eliota, może objaśnić ściśle fenomenologia. Z tejże opinii wynika, że krytyk świadom był roli fenomenologii w badaniu dzieł literackich.

---

<sup>130</sup> T.S. Eliot, *Szekspir i stoicyzm Seneki*, w: tegoż, *Szkice literackie...* op.cit., s. 68.

## Rozdział II

### Emanacja arcydzieła

---

## Ku definicji arcydzieła

Kategorie przeżycia estetycznego i konkretyzacji nieuchronnie sprowadzają badacza ku zgłębianiu tajemnicy arcydzieła literackiego. Sięgając do *Słownika terminów literackich* pod redakcją Michała Głowińskiego, Teresy Kostkiewiczowej, Aleksandry Okopień-Sławińskiej i Janusza Sławińskiego czytelnikowi ukazuje się hasło:

**Arcydzieło** (ang. *masterpiece*, fr. *chef-d'oeuvre*, niem. *Maisterwerk*) - dzieło lit. (także szerzej: dzieło sztuki) uznawane przez dłuższy czas i przez różne - pokoleniowo i geograficznie - publiczności za wykonanie wyjątkowo doskonałe w danej kategorii, a więc w ramach gatunku lit., stylu, prądu czy epoki, lit. narodowej, lit. pewnego kręgu kulturowego lub lit. światowej. Doskonałość a. nie na tym jedynie polega, że spełnia ono mistrzowsko określone historyczne standardy → artyzmu, także na tym, że spełnia je w sposób zauważalnie oryginalny, że przekracza w jakimś stopniu dotychczasowe normy, że je wzbogaca i odciska na nich własne piętno. Tak pojmowana doskonałość nie byłaby jednak odczuwalna przez czas dłuższy, gdyby nie wspierała jej w każdym wypadku nieprzeciętnie duża pojemność znaczeniowa dzieła: a. to utwory, których semantyka okazuje się stosunkowo łatwo adaptowalna do zmieniających się kontekstów społeczno-kulturalnych odbioru; są one podatne na wciąż nowe odczytania i „odnawiania znaczeń”; twierdzi się, że ich treści zdolne są odpowiadać na pytania poznawcze, moralne czy światopoglądowe czytelników różnych epok. Żaden utwór nie rodzi się a., jego status osiąga stopniowo w procesie społecznej recepcji, która ustala jego wykładnię znaczeniową, rodzaj przysługujących mu wartościowań oraz stopień doniosłości w obrębie określonej klasy utworów. Recepcja późniejsza bywa niekiedy przedłużeniem i wzmocnieniem pierwotnego sukcesu dzieła; ale bywa także procesem długotrwałym i zawiłym: rangę a. często uzyskują - po dziesięcioleciach, a czasem nawet po stuleciach - utwory zrazu odrzucone przez macierzystą publiczność, nie dostrzeżone czy zapomniane. W świecie utworów składających się w każdym czasie i środowisku na → tradycję literacką a. zajmują miejsca węzłowe: jedne dlatego, że są traktowane jako rozwiązania prekursorskie, inne dlatego, że dają początek pewnym szeregom ewolucyjnym, jeszcze inne dlatego, że stanowią najdojrzalszy i najpełniejszy wyraz jakiegoś historycznego stylu twórczości, a jeszcze inne dlatego, że są rozstrzygnięciami wzorcowymi, wobec których muszą się tak czy inaczej określać nowe dzieła tego samego typu. W każdym z tych wypadków a. znajduje się w centrum

pewnej rodziny utworów, które są w jego świetle odbierane, interpretowane i wartościowane. Z tego względu a. stanowią ważne punkty orientacyjne w przestrzeni tradycji. Znajomość kanonu dzieł uznawanych w danym czasie za a. należy do podstawowych elementów kulturowoliterackiego wyposażenia publiczności<sup>131</sup>.

Z przytoczonej powyżej definicji jasno wynika, że arcydzieła są najbardziej wartościowymi dziełami literackimi, które na przestrzeni epok wzmacniają swoją pozycję. Mogą być początkowo niezrozumiałe dla odbiorców, jednak z czasem objawia się ich nieprzeciętna moc oddziaływania. Moc arcydzieł jest kulturotwórcza i silnie oddziałuje na kształt literacki innych dzieł. Oryginalność, przełomowość czy zdolność odciskania piętna swoją doskonałością cechują teksty arcydzielne. Dzieje się tak przez nieprzeciętnie dużą pojemność semantyczną arcydzieła. Utwory te tworzą kanon literacki, którego znajomość jest elementarnym wyposażeniem publiczności. Twierdzenie jakoby semantyka arcydzieła była łatwo adaptowalna do zmieniających się kontekstów społeczno-kulturalnych nie przekonuje mnie jednak. Może mój sprzeciw wywołuje dość uproszczona forma tego zdania. Uważam, że o pojemności semantycznej arcydzieła decyduje raczej czytelna dla przedstawicieli różnych pokoleń i epok uniwersalna płaszczyzna wartości, charakterystycznych dla doświadczenia ogólnoludzkiego. Rozwinę ten wątek przy okazji przyglądania się wartościom metafizycznym i pojęciu prawdy i piękna.

Moje zastanowienie wywołuje również fraza „żaden utwór nie rodzi się arcydziełem, swój status osiąga stopniowo w społecznej recepcji”. Chodzi mi mianowicie o rozgraniczenie pojęć arcydzieło - status arcydzieła, nie mogę bowiem na podstawie hasła doprecyzować toku myślenia badaczy. Czy arcydzieło to faktycznie istniejący obiekt o prawach niezbywalnych czy traktujemy je jako status, który się uzyskuje w toku recepcji? Rozumiem, że proces objawienia się arcydzieła w pełnej krasie jest rozpisany czasem na całe stulecia, w moim wyobrażeniu jest to jednak proces emanowania utworu kolejnymi wartościami, które dostrzegają pokolenia nowych odbiorców.

---

<sup>131</sup> Janusz Sławiński, *Arcydzieło*, w: *Słownik terminów literackich*, oprac. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 2008, wyd. piąte, s. 43.



Arcydzieło objawia się zatem samym sobą, we własnej doskonałości zawierając stan absolutnego ideału. Jego lokata klasyfikacyjna jest więc efektem wtórnym: nie dlatego otrzymuje status arcydzieła, iż jest pierwsze na „liście rankingowej”, lecz odwrotnie, to właśnie jego autentyczna doskonałość wysuwa je automatycznie na czoło konkurencji, na pewno zaś na pozycję wzoru dla innych<sup>132</sup>.

Arcydzieło nie zmienia się na przestrzeni tego czasu, jest takie samo. Ergo musiało być od początku takie, czyli nawet nieodkryte przez czytelników arcydziełem było. Arcydzielność jest więc uposażeniem dzieła, jego niezbywalną własnością.

Istota arcydzieła tkwi w jego wewnętrznej strukturze, zespalającej wszystkie składniki tematyczne i formalne w kompozycję o takiej doskonałości, iż - jako całość - wytwarza ona nową jakość aksjologiczną, nadbudowaną na układzie wartości zestrojonych, ale też wyodrębniającą się w fenomenie absolutności<sup>133</sup>.

Oczywiście nie każde dzieło zasługuje na miano arcydzieła, nie można nazywać tak utworu odpowiadającego okazjonalnym i powierzchownym uniesieniom. Arcydzieło winno rozbudzać i integrować emocje odbiorców, integrować kulturę narodową, wykazywać doskonałość artystyczną, sztukę, mistrzostwo przekształcania świata. Dzieła tego rodzaju nigdy nie powstają w pustce, są wynikiem nagromadzonych doświadczeń artystycznych, można je traktować jako emanację sztuki. Proces odkrywania i gruntowania wartości arcydzieł zawsze się odbywa w relacji podmiotowo-przedmiotowej<sup>134</sup>.

Eugenia Basara-Lipiec w swojej pracy wyraźnie zaznacza, że brak w estetyce wyraźnej definicji arcydzieła<sup>135</sup>, decyduje się jednak wskazać immanentne i transcendentne kryteria wyróżniające arcydzieło:

---

<sup>132</sup> Eugenia Basara-Lipiec, *Dzieje sztuki światowej jako historia arcydzieł*, w: *tejsze Arcydzieło. Teoria i rzeczywistość*, Inter Graf, Warszawa 1997, s. 27.

<sup>133</sup> Eugenia Basara-Lipiec, *Arcydzieło. Teoria i rzeczywistość*, op. cit., s. 31.

<sup>134</sup> Por. T. Pawłowski, *Relacjonizm estetyczny*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8.

<sup>135</sup> E. Basara-Lipiec, *Arcydzieło...*, op. cit., s. 7.

- a) arcydzieła to utwory spełniające najwyższe (zbliżone do ideału oraz wyższe niż inne) wymagania artystyczne, estetyczne, moralne i ideowe (filozoficzne);
- b) arcydzieła to zarazem utwory, które realizują swe wartości w obrębie kultury uznającej ich wyjątkową rangę jako arcydzieł, zarówno jeśli idzie o zasięg przestrzenny i czasowy, jak i głębokość utrwalenia w przeżyciach indywidualnych i zbiorowych, postawach, motywacjach i wzorach zachowań<sup>136</sup>.

Obydwa te warunki zdaniem autorki uzupełniają się i stanowią podstawę selekcji kulturowej. Dzięki nim można wskazać utwory zasługujące na miano arcydzieła. Prześledzenie historii pojęcia arcydzieło daje potwierdzenie tym ustaleniom, albowiem w różnych europejskich językach to słowo ma podobne znaczenie. Niemieckie *Meisterwerk* i angielskie *masterpiece* wyraźnie wskazują na mistrzowskie wykonanie, francuskie *chef-d'oeuvre* i rosyjskie *szediewr* skupiają się na pierwszeństwie tych dzieł, polskie „arcydzieło” potwierdza wybitność i wywyższenie ponad inne dzieła<sup>137</sup>.

Arcydzieło objawia się zatem dwoistą naturą. Jest dziełem doskonałym w „sobie”, pretendującym do roli nośnika wartości absolutnych [...] jest też dziełem najwybitniejszym pośród innych przez przyrównanie do danego zestawu wytworów<sup>138</sup>.

Podstawą bytową arcydzieła dla Eugenii Basary-Lipiec jest więź między nim a człowiekiem, w tej relacji arcydzieło się wypełnia.

Z najogólniejszych ustaleń wynika, że choć arcydzielność jako wartość swoista wspiera się na własnościach samego przedmiotu (arcydzieła w sensie podstawowym), to przywilej dotarcia do niej przysługuje podmiotom wyposażonym w bogate doświadczenie i wiedzę porównawczą, odpowiednio wyrobiony smak i taki rodzaj wrażliwości aksjologicznej, który często utożsamia się z intuicyjną jasnością osądu<sup>139</sup>.

---

<sup>136</sup> Eugenia Basara-Lipiec, *Kryteria arcydzieła*, w: tejże, *Arcydzieło...* op. cit., s. 17.

<sup>137</sup> Por. Ibidem, s.13.

<sup>138</sup> Eugenia Basara-Lipiec, *Kryteria arcydzieła*, w: tejże, *Arcydzieło...*, s. 13.

<sup>139</sup> Eugenia Basara-Lipiec, *Arcydzieło...* op.cit, s. 29.

Autorka jednak zaraz dodaje, że fakt elitaryzmu odkrywania arcydzieł nie musi decydować o ich przynależności, każdy człowiek bowiem w swej naturze jest otwarty na wartości najwyższe. Znaczący odkrywając arcydzieło wprowadzają je do powszechnej świadomości, każdy człowiek ma więc do niego dostęp.

Andrzej Stoff pisząc o roli znawców w odkrywaniu wartości arcydzieł nadmienia, że dzieła takiej miary w swym uposażeniu jakościowym wywołują kulturowo nieporównywalnie bardziej istotne skutki niż jedno środowisko<sup>140</sup>. Bycie arcydziełem przysługuje utworowi w całości jakościowego i wartościowego uposażenia, to ostateczne piętno aksjologiczne. Wartość arcydzieła jest: „całościowym, syntetycznym piętnem aksjologicznym, które wyznacza dziełu nowe miejsce w kulturze”<sup>141</sup>. Eugenia Basara-Lipiec argumentuje:

Arcydzieła tworzą trzon kultury narodowej i ponadhistoryczny fundament kultury ogólnoludzkiej. Integrują kulturę narodową, a jednocześnie budzą zainteresowanie i uznanie światowego kręgu odbiorców. Są klamrą spinającą świadomość indywidualną w świadomość zbiorową. W nich ogniskuje się system wartości narodowych i uniwersalnych, zarówno estetycznych jak i pozaestetycznych. Są wzorem twórczości i jej miarą. Odgrywają rolę inspirującą i są kulminacyjnym punktem odniesienia dla nowo kreowanych dzieł. Służą zarówno jako wzorzec do naśladowania, kontynuacji, jak i jako wskazania dla oryginalności następców. Są podstawą nowatorskiego rewelacjonizmu w sztuce<sup>142</sup>.

Stąd rodzi się poczucie bezcenneści arcydzieł i pełen szacunku stosunek do nich, wiadomo bowiem iż miarą dojrzałości kultury danego okresu jest liczba wydanych przez nią wielkich dzieł. Arcydzieła stają się miarą dla utworów je poprzedzających i po nich następujących. Eugenia Basara-Lipiec nazywa

---

<sup>140</sup> Andrzej Stoff, *Konkretyzacja estetyczna w procesie stanowienia arcydzieł*, w: *Z inspiracji Ingardenowskiej w teorii literatury*, Toruń 2001, s. 45.

<sup>141</sup> Ibidem, s. 46.

<sup>142</sup> Eugenia Basara-Lipiec, *Arcydzieło. Teoria i rzeczywistość*, op.cit., s. 8.

je „szczęblami w rozwoju, po których wspina się człowiek”<sup>143</sup> i swym tokiem wypowiedzi potwierdza ogromny wpływ arcydzieł na kształtowanie się kultury światowej. Badaczka upatruje w tym fakcie również potwierdzenie niezwyklej zdolności sztuki do samooczyszczania się. Dzięki arcydziełom i płaszczyźnie odniesienia do ich szczytowej formy dzieła mierne zostają wyeliminowane. Odbiorcy mają szansę porównać spuściznę literacką różnych okresów i w tym kontekście ujrzeć niezwyklej emanację wartości aksjologicznej arcydzieła. Stają się bowiem arcydzieła ponadczasowym nośnikiem wartości. Niegasnące zainteresowanie i zachwyty odbiorców dzieła wybitne zawdzięczają zdolności unaoczniania piękna, które staje się poprzez nie dostrzegalne.

Powracając do koncepcji T.S. Eliota przywołanej na początku rozprawy, w której eseista wyraźnie podkreślał swoje przekonanie o istnieniu ładu idealnego wzajemnych stosunków dzieł, w których wyraża się myśl europejska, można pokusić się o stwierdzenie, że ład ów tworzą arcydzieła właśnie, a ich emanacja jest wspomnianym przez Eliota skomplikowaniem i subtelnieniem<sup>144</sup>. Uniwersalne wartości kultury europejskiej ufundowane na greckiej filozofii, prawie rzymskim i chrześcijańskich wartościach, trwają w świadomości pokoleń i zapewniają ciągłość. Myśl nie gubi niczego po drodze, a jedynie „subtelnieje”, zmienia sposób objawiania się. Myśl, co najważniejsze, znajduje swe odzwierciedlenie w języku, który staje się narzędziem zakotwiczenia jej w świadomości społeczeństw, dlatego właśnie arcydzieła w swym bogatym

---

<sup>143</sup>A. Stoff, *Konkretyzacja estetyczna w procesie stanowienia arcydzieł*, w: *Z inspiracji Ingardenowskiej w teorii literatury*, Toruń 2001, s. 40.

<sup>144</sup> Widzę tu również analogię do sposobu myślenia Wiesława Juszczaka, który pisząc o stosunku Cézanne’a do awangardy zauważał:  
[...] tradycja jest tutaj nie tylko aktualizowaniem dziedzictwa, które bez owego aktywnego wyboru byłoby martwe albo nieobecne. Raczej jest ona niezależnym od czasowych zmian, od przemijających upodobań, stałym uobecnianiem się, nieustannym byciem teraz wszystkiego, co składa się na istotne żywe uniwersum sztuki. por. Wiesław Juszczak, *Przypowieść o liliach i krukach*, w: tegoż, *Fragmenty. Szkice z teorii i filozofii sztuki*, s. 26.

uposażeniu są tożsame dla różnych ludzi z pogranicza czasu<sup>145</sup>. Bariera języka nie stanowi tu problemu, bowiem myśl jest nośnikiem wartości tożsamych dla wszystkich ludzi. Myśl ta jest nie tyle rozumowaniem, ile odczuwaniem głębokiej tożsamości doświadczenia bycia człowiekiem, stanowi próbę ujęcia w formę bogactwa odczuć, refleksji i przeżyć, które rozbudowują się w oparciu o wartość<sup>146</sup>. Dzieło literackie, a arcydzieło zwłaszcza, to oczekujący na odkrycie doskonały „nośnik” tychże. Skrywa w sobie bogactwo uniwersalnych jakości, które czekają *in potentia* na odczytanie. Dzięki tym „nośnikom” kultura trwa, rozwija się i zyskuje możliwość przetrwania nawet w czasach bardzo niesprzyjających. Arcydzieła są gwarantem jej przetrwania, a przede wszystkim pozwalają odbiorcy w każdym momencie zrekapitulować, czym jest wartość literatury. Argumenty o krańcu literatury, relatywizmie wartości, giną rażone ich emanacją, nie można bowiem wnioskować o upadku, kiedy arcydzielne utwory wciąż skłaniają czytelników do interakcji, wciąż wywołują w nich przeżycia. Eugenia Basara-Lipiec zauważa:

Arcydzieła stają się „sobą” dopiero w aktach odkrycia ich doskonałości, więź między nimi a człowiekiem stanowi zaś ich podstawę bytową, równie istotną egzystencjalnie, co i fundament danego zmysłowo fizycznego nośnika<sup>147</sup>.

Nawet w zalewie „arcyryminałów, arcyromansów czy arcykomiksów” wartość prawdziwych arcydzieł pozostanie nietknięta, zalew masowości nie ma bowiem do niej dostępu, nawet wzmocniony agresywnym, interaktywnym

---

<sup>145</sup> Władysław Stróżewski w rozdziale *Mimiesi i Methexis* (s. 80) zauważa:

[...] w przypadku zapisu graficznego jego postać fizyczna staje się stosunkowo mało ważna [...], na plan pierwszy natomiast wysuwa się związane z nią z n a c z e n i e. Mówiąc językiem de Saussure’a, istotne jest tu nie *signifiant*, lecz *signifie*. System znaczeń istnieje niezależnie od dzieła, które się nim posługuje. [...]

I dalej:

Ostatecznie dochodzimy - jak się zdaje - do prawdy o uczestnictwie w l o g o s i e - rzeczywistości nadrzędnej, umożliwiającej przekład jednych treści na inne, na „ucieleśnianie” sensu w materii, wyrazu w kształcie, jakości emocjonalnych w dźwięku.

<sup>146</sup> Eugenia Basara-Lipiec zauważa: Częstokroć ich obecności towarzyszy aura sacrum [...] Posiadając jakby własną ekspresję (w znaczeniu Dufrenne’a) o mocy najwyższej, tworzą fundament kultury ogólnoludzkiej, ponadhistorycznej. por. s.18.

<sup>147</sup> Eugenia Basara-Lipiec, *Pojęcie arcydzieła w kanonie rozpraw*, w: tejże, *Arcydzieło...* op. cit., s. 29.

światem reklamy. Nawet jeśli chwilowo obserwujemy mniejsze zainteresowanie kulturą wysoką ze względu na upodobania czytelników danego czasu, historia emanacji arcydzieł pozwala wierzyć, że sytuacja ta zmieni się później. Norwid miał tego świadomość wspominając o „późnym wnuku” i nie mylił się.

Arcydzieła najczęściej oddziałują z opóźnieniem. Jest to twórczość, która niesie przesłanie na przyszłość niezależnie od aktualnych upodobań, mód i preferencji. [...] Geniusz objawiony w arcydziele głosi prawdy przez ujawnienie wartości nowych, dotychczas nieznanych. Oddziałują one przez rodzaj emanacji, a ich sensy są stale odczytywane<sup>148</sup>.

Co zatem sprawia, że arcydzieła mają zdolność przetrwania nawet w czasach trudnych i odrzucających wartości? Pomocna w poszukiwaniu odpowiedzi jest myśl Władysława Stróżewskiego:

Obcując z dziełem sztuki najwyższej próby, doznajemy nierzadko wrażenia, że dzieło to w jakiś sposób na nas oddziałuje i jakby „promieniuje”, roztacza wokół siebie swoistą atmosferę, którą wyraźnie odczuwamy i dla której szukamy w sobie odpowiedniego oddźwięku. Jest więc w dziele jakaś własność, która przykuwa naszą uwagę i utrzymuje cały czas w swoistym podnieceniu i napięciu, czynnym przez wszystkie fazy naszego estetycznego przeżycia. Dzieje się tak także i wtedy, gdy dzieło wcale nie jest dla nas jasne - ani co do swej treści, ani co do wartości. Zagadkowe i tajemnicze, frapujące swą indywidualnością i „jedynością”, zachęca i podnieca do rozwikłania swej tajemniczości<sup>149</sup>.

Nietrudno dostrzec w słowach Władysława Stróżewskiego Ingardenowskie nawiązania. Swoiste „podniecenie” i napięcie mogą się bezpośrednio wiązać z emocją wstępną, dzięki której czytelnik zagłębia się w przeżycie estetyczne. Własnością przykuwającą uwagę i swoistą tajemnicą mogą być zaś miejsca niedookreślenia, o których Beata Garlej pisze następująco:

---

<sup>148</sup> E. Basara-Lipiec, *Aktywizator i jego rola*, w: tejsze, *Arcydzieło...* op. cit., s. 36.

<sup>149</sup> Władysław Stróżewski, *Claritas: Uwarunkowania historyczne i treść estetyczna pojęcia „Estetyka”* 1961 r. 2, s. 142.

Filozof [Ingarden] miejscom niedookreślenia nadał niezmiernie doniosłą rangę: zaakcentował, że wypełnienie ich przez odbiorcę ma kluczowe znaczenie dla dostrzeżenia istoty, specyfiki literackich przedmiotów intencjonalnych<sup>150</sup> i że zabieg ten jest niezbywalną własnością każdego dzieła sztuki. Postrzegane w tej perspektywie arcydzieła okazują się enklawami wyjątkowych i starannie dobranych ich skupisk<sup>151</sup>.

Beata Garlej, tak jak Andrzej Stoff, zauważa, że nawarstwianie się w świadomości czytelników „aksjologicznych skutków konkretyzacji estetycznych”, których dominantą jest „odsłonięcie harmonijnego zestroju wartości literackich” skutkuje uzyskiwaniem przez dany utwór statusu arcydzieła. Aktywność dzieła nie kończy się jednak na tym, domaga się ono w swym uposażeniu zaistnienia kolejnych konkretyzacji, by dotrzymać swej obecności w kulturze<sup>152</sup>. Ingarden uzasadniał:

[...] arcydzieła właśnie posiadają największą siłę sugestywną ujarzmienia czytelnika i wprowadzenia go w stan współtwórczej emocjonalnej wrażliwości, przy której udanie się adekwatnej percepcji estetycznej dzieła jest stosunkowo najprawdopodobniejsze<sup>153</sup>.

---

<sup>150</sup> Chodzi o odwołanie się do polemiki jaką Roman Ingarden prowadził z Henrykiem Markiewiczem i słów zamieszczonych w tekście *W sprawie budowy dzieła literackiego. Profesorowi Markiewiczowi w odpowiedzi*. Ingarden tam uzasadniał: „dopełnienie” nie tylko jest dopuszczalne - bo po prostu ze struktury dzieła wypływające - lecz, co więcej jest nieodzowne, gdyż bez niego nie da się w percepcji dzieła literackiego wytworzyć żadnej artystycznie samowystarczalnej całości (...) To właśnie okoliczność, że wszystkie arcydzieła mają szczególny dobór miejsc niedookreślenia które mogą i mają prawo być wypełnione na rozmaite sposoby, pozwala im przetrwać epokę swego powstania i swego pierwszego powodzenia aż do chwili swego ponownego renesansu i ponownego rozkwitnięcia już w trochę zmienionym doborze kras i wdzięków. *Studia z estetyki*, s. 432-433, t III.

<sup>151</sup> Beata Garlej, *O arcydziele teoretycznie i lirycznie*, w: *Estetyka literacka. Arcydzieło. Ingarden*, red. B. Kuczera-Chachulska, B. Garlej, Warszawa 2015, s. 87.

<sup>152</sup> Por. Beata Garlej, *O arcydziele teoretycznie i lirycznie*, op.cit., s. 88-89; Andrzej Stoff, *Arcydzieła w systemie wartości i koniunktur kultury*, w: *Sztuka wobec prawdy: Nałęczowskie Dni Filozoficzne 1993, 1994, 1995*, red. nauk. Grzegorz Sowiński, Nałęczów 1995, s. 64-65.

<sup>153</sup> Roman Ingarden, *Formy poznawania dzieła literackiego*, w: *Problemy teorii literatury w Polsce międzywojennej*, wyb. dok. Henryk Markiewicz, Wrocław 1982, s. 74.

Rozmyślając o wartości dzieł sztuki Ingarden zauważał pewnego rodzaju prawidłowość dotyczącą liczby konkretyzacji i wartości artystycznych dzieła. Przywoływał przykład dzieła Shakespeare'a czy Goethego, które na przestrzeni wieków zyskały liczne konkretyzacje, w których ujawniły się nowe wartości estetyczne. Najistotniejszą kwestią tych spostrzeżeń jest fakt, że żadna z nowych konkretyzacji nie zagroziła identyczności tych dzieł, nie naruszyła ich tożsamości. Estetyk zauważał, że ów fakt można traktować jako kategorię wyróżniającą dane dzieło sztuki. Emanowanie nowymi wartościami estetycznymi przez dobór określonych wartości artystycznych przy fundowaniu w odbiorze jednocześnie silnej sugestii rodzaju konkretyzacji wyróżnia dzieła wybitne.

Wspomina o tym również Andrzej Stoff w tekście *Konkretyzacja estetyczna w procesie stanowienia arcydzieł*. Badacz zauważa, że ze względu na subiektywny charakter konkretyzacji proces stanowienia arcydzieł rozpina się na szereg konkretyzacji aksjologicznie nacechowanych, dokonywanych ze względu na wartości. Ważna jest intensywność konkretyzacji tego rodzaju, dokonywanych w jednolitym kulturowo kontekście, by mogło się wytworzyć *opinio communis* wartości dzieła. Stanowi ono wzorzec odbioru i wartościowania dla następnych pokoleń. Uzasadniając konieczność powoływania aksjologicznie zorientowanych konkretyzacji estetycznych Stoff posługuje się pojęciem serii<sup>154</sup>.

Generowanie niezliczonej liczby konkretyzacji może również świadczyć o słabszym określeniu dzieła, większej liczbie miejsc niedookreślenia i momentów potencjalnych. W takim przypadku wpływ wartości artystycznych na kształtowanie się wartości estetycznych stale się obniża, a rozrasta się rola czytelnika. Jeśli zaś wartości artystyczne nie „prowadzą” odbiorcy ku określonej konkretyzacji, może dojść do dosyć dowolnego ich traktowania. Ingarden konstatował:

Należy tu zwrócić uwagę na podwójną rolę wartości artystycznej, z jednej strony w ontycznym fundowaniu jakości estetycznie doniosłych, z drugiej strony -

---

<sup>154</sup> Andrzej Stoff, *Konkretyzacja estetyczna w procesie stanowienia arcydzieł*, w: *Z Inspiracji Ingardenowskiej w teorii literatury*, red. A. Stoff, Wydawnictwo UMK, Toruń 2001, s. 49-50.



w wywieraniu wpływu na czytelnika, by mu zasugerować pewną konkretyzację. O ile więc z uwagi na pierwsze można przyznać, że „wielkie” dzieła sztuki mają względnie mały udział w konstytuowaniu wartości estetycznych, które pojawiają się w ich wielorakich konkretyzacjach, to jednak musi się wysoko ocenić ich artystyczną doniosłość w budzeniu zainteresowania i aktywności czytelnika w kształtowaniu coraz to nowych konkretyzacji<sup>155</sup>.

Zdaniem estetyka mistrzostwo niektórych dzieł literackich może wynikać z tego, że dopuszczają one do niewielu estetycznie wartościowych konkretyzacji. Wynika to ze zwarcia wewnętrznego struktury dzieła i niewielkiej liczby miejsc niedookreślenia i momentów potencjalnych, dzięki którym jest uzupełniane. Ścisła budowa dzieła sprawia, że granice zmienności wypełnień spajają się ze sobą w relacji warunkowania, a ich liczba spada. Wysokość wartości artystycznej należy rozpatrywać przez kunsztowność dzieła, ponieważ z tego wynika sprawność oddziaływania na czytelnika i zdolność fundowania estetycznie wartościowych jakości.

[...] jest pewien graniczny, idealny wypadek, że jest taki dobór jakości, który jest zupełny, i nie można ująć ani nic nie można dodać, to jest ten największy kunszt. [...] A ten graniczny wypadek moim zdaniem zachodzi tylko w przypadku wielkich arcydzieł, gdzie jest taki właśnie dobór, który prowadzi do jednolitego zestroju, do ostatecznego jakościowego wydziwisku<sup>156</sup>.

Dopuszczanie przez dzieło niewielkiej liczby konkretyzacji nie wpływa na jego sprawność oddziaływania na czytelnika. Ingarden fakt różnorodnych możliwości konkretyzacji traktował jako argument za nieprzykładaniem ogólnych kryteriów do rozpatrywania dzieł. Usiłował skłonić odbiorcę do pozbywania się uprzedzeń, aby pozwolił dziełu samemu „działać”. Swoje spostrzeżenia kierował zwłaszcza do krytyków, którzy analitycznie rozpatrywali wartości literackie.

---

<sup>155</sup> Roman Ingarden, *Przed-estetyczne poznawanie literackiego dzieła sztuki*, w: tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, Warszawa 1976, s. 287.

<sup>156</sup> Roman Ingarden, *Wykłady i dyskusje z estetyki*, wybór i oprac. A. Szczepańska, wstęp W. Stróżewski, Warszawa 1981, s. 375-376.

Ma on prawo [badacz] w badanym właśnie dziele sztuki szukać, z jednej strony, tych elementów i momentów, które intencjonalnie wyznaczają mnogość estetycznie wartościowych, „trafnych” konkretyzacji, z drugiej jednak strony - odkryć także te właściwości dzieła, w których mają podstawę rodzaj i siła oddziaływania na czytelnika, aby w tym duchu zaktualizował określonego rodzaju konkretyzacje<sup>157</sup>.

Ingarden zauważa, że badacz może rzetelnie mówić o utworze, gdy dokona własnej konkretyzacji i dostrzeże jego wartości estetyczne. Tylko tą drogą dokona się pełna percepcja dzieła, następnie w drodze interpretacji można dopiero odkryć właściwości, które stanowią o jego wartości.

---

<sup>157</sup> Roman Ingarden, *Przed-estetyczne poznawanie literackiego dzieła sztuki*, w: tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, PWN, Warszawa 1976, s. 288.

---

## Wychowanie do arcydzieła

Krytycy zdaniem Ingardena mają w stosunku do arcydzieł ważną rolę do odegrania. Ich zadaniem jest bycie pośrednikiem między czytelnikiem a nowymi konkretyzacjami dzieła. Winni ustnie lub pisemnie (drogą rozpraw, dyskusji, rozważań historyczno-literackich, prób interpretacji) przekazywać drugiemu czytelnikowi momenty charakterystyczne dla poszczególnych konkretyzacji. Jest to proces wychowania czytelnika do pojmowania dzieła. Powrócę do tej myśli w dalszej części rozważań, w której zajmuję się sprawą interpretacji i budowy podręcznika szkolnego.

Dla pewnych dzieł sztuki, w szczególności także dla pewnych arcydzieł literatury, niezbędne jest odpowiednie *w y c h o w a n i e* czytelników, ażeby rozwijające się konkretyzacje mogły ucieleśnić w sobie i ukazać *in concreto* w sposób adekwatny dane arcydzieło<sup>158</sup>.

Sądzę że, aby włączyć powyżej nakreślone sądy Ingardena do refleksji o miejscu estetyki w dydaktyce szkolnej, należy przywołać dyskusję toczoną na łamach „Tygodnika Powszechnego” przez m.in Dariusza Nowackiego<sup>159</sup>. Mam na myśli fakt, że Nowacki wyraźnie wskazał, że interpretacja arcydzieła literackiego w warunkach szkolnych nie może być odkrywczą, w zasadzie nie wniesie nic nowego, ponieważ wszystko o tekście z przeszłości zostało już powiedziane<sup>160</sup>. Bernadetta Kuczera Chachulska, odnosząc się do tych słów w swoim artykule *Utwór literacki jako dzieło sztuki*, wyraźnie zwraca uwagę na niebezpieczne osłabienie wartości polonistyki szkolnej, a co za tym idzie i samego dzieła:

[...] Nawet jeśli weźmiemy pod uwagę, że dyskusja dotyczy polonistyki szkolnej. Widoczna jest w tym podejściu jakaś całościowa degradacja pojęcia dzieła sztuki, które

---

<sup>158</sup> Roman Ingarden, „*Życie*” dzieła w konkretyzacjach i jego przemiany, w: tegoż, *O dziele literackim*, op. cit., s. 430-431.

<sup>159</sup> „Tygodnik Powszechny”, nr 25 (3182). 21 czerwca 2009.

<sup>160</sup> Dariusz Nowacki argumentuje: „doprawdy nie ma już czego <<scalać i rozumieć>>, bo wszystko zostało już scalone i wyjaśnione.”

ze swej natury jest rezultatem procesu twórczego, a proces odbioru jest po prostu jego ponowną aktualizacją, zakłada postawę twórczą<sup>161</sup>.

Czyżby zdaniem wielu polonistyka szkolna nie mogła zaproponować uczniowi twórczego rozwoju? Co ze wspomnianą powyżej postawą twórczą ucznia i aktualizacją utworu w danym na lekcji języka polskiego momencie? Dyskusję z „Tygodnika Powszechnego” podsumowuje Bernadetta Kuczera-Chachulska w wyżej wspomnianej pracy:

W „Tygodnikowej” dyskusji problem dzieła literackiego jako dzieła sztuki właściwie nie istnieje, nawet pośrednio, nawet bardzo pośrednio. Arcydzieło przeszkadza, jest co najwyżej drogą do „polonistycznego frazesu” - jak stwierdza jeden z rozmówców. Nikt tu nie mówi o błędach w nauczaniu, zły jest raczej przedmiot, o którym się mówi, więc, wedle niektórych dyskutantów, może ten przedmiot należałoby wyeliminować (np. sonety Mickiewicza - bo o nie chodzi w tej wypowiedzi, wszak wiemy o Mickiewiczu już wszystko [sic!])<sup>162</sup>.

Słowa Dariusza Nowackiego o arcydziełach; „doprawdy nie ma już czego <<scalać i rozumieć>>, bo wszystko zostało już scalone i wyjaśnione” należy skonfrontować z myślą Ingardena<sup>163</sup>. Tego typu postawa bowiem może mieć dramatyczny w skutkach wpływ na edukację. Jeśli bowiem odbiorca zostanie pozbawiony kontaktu z dziełem sztuki już w szkole, skutecznie utraci możliwość zdobycia doświadczenia estetycznego, a co za tym idzie i samego przeżycia. Ucierpi na tym zarówno młody, kształtujący swą wrażliwość umysł adepta szkoły, jak i samo dzieło, o którym ktoś zdecydował, że wszystkie możliwe

---

<sup>161</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Utwór literacki jako dzieło sztuki (Na podstawie wybranych dyskusji publicznych, odnotowanych w polskich czasopismach po 1989 roku)*, „Colloquia Litteraria” UKSW 2011, s. 65.

<sup>162</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Utwór literacki jako dzieło sztuki...*, s. 66-67.

<sup>163</sup> W konfrontacji z przywołaną myślą pragnę zestawić pogląd Ingardena zawarty w *Wykładzie jedenastym* z maja 1960 roku. Ingarden argumentował: „Istnieje potrzeba podzielenia się z innymi tym samym, co dla nas jakąś wartość stanowi, udostępnienia im tego samego. Dlaczego? Cóż nas to obchodzi, że innym będzie, grubo mówiąc przyjemnie, że inni będą się cieszyć, że inni będą się rozkoszować. Czy to nas w jakiś sposób zadowala, wzbogaca? A niechże się cieszą sami dla siebie, co nas to obchodzi. Otóż istnieje jakaś, wydaje mi się, potrzeba współwzruszenia się i potrzeba posiadania jednego wspólnego świata z innymi, i to właśnie świata, który posiada jakąś wartość”.

drogi interpretacyjne zostały już wyczerpane. Ten dramatyczny upór zwolenników teorii wyczerpania możliwości interpretacji arcydzieł ogranicza pole rozwoju humanistyki, a zwłaszcza opisywanego przez Ingardena w innych okolicznościach aktualizowania się dzieła sztuki (a zwłaszcza arcydzieła) w kolejnych epokach poprzez konkretyzacje. Utrudnia również proces kształtowania się świadomości młodego odbiorcy, ruguje ożywcze, świeże wejrzenia na dzieło, tkwiąc przy ustalonych już wcześniej „kanonicznych” interpretacjach. Ingarden zauważał:

[...] tak jak istota żyjąca ulega przemianom w związku z życiem innych żyjących istot i pod wpływem realnych warunków, w których znajduje się w poszczególnych fazach życia, tak i w konkretyzacjach dzieła literackiego dokonują się przemiany pozostające w ścisłym związku z życiem indywidualnym i z wpływami atmosfery kulturalnej. Zachodzi jednak i znaczna różnica. Istota żyjąca, dzięki swej organizacji i swej autonomii bytowej, posiada sobie właściwe sposoby reagowania na wpływy świata zewnętrznego; w niej samej tkwi źródło tych sposobów reagowania. Konkretyzacja dzieła literackiego nie jest natomiast przedmiotem bytowo-autonomicznym. Nie może więc „reagować” na wpływy kulturalne. Polega jedynie przemianom stosownie do aktów świadomych, z których wypływa<sup>164</sup>.

Ważne zatem, aby młody odbiorca, któremu nie dano szansy na zdobycie estetycznego doświadczenia, mógł w ogóle poznać „życie” dzieła literackiego<sup>165</sup>. Odbierając przekonanie o zasadności tworzenia kolejnych konkretyzacji skutecznie odmawia się młodemu czytelnikowi jego prawa do rozsmakowania się w wartościach estetycznych. Jeśli więc człowiek ów ich nie pozna, może w przyszłości w ogóle nie czuć potrzeby obcowania z dziełami sztuki. Interesujące w tym kontekście wydają się ustalenia Wiesława Juszcza.

---

<sup>164</sup> Roman Ingarden, *Życie dzieła w konkretyzacjach i jego przemiany*, w: *O dziele literackim*, op.cit, s. 433.

<sup>165</sup> Por. Zofia Majewska, *Życie dzieła sztuki*, w: *Słownik pojęć filozoficznych Romana Ingardena*, red. A. J. Nowak, L. Sosnowski, Kraków 2001, s. 322-323. Podstawą wprowadzenia metafory <<życie dzieła sztuki>> była opozycja pojęciowa: schematyczne dzieło - konkretyzacja (...). Życie dzieła sztuki nasuwa problem dopuszczalnych granic w dziele sztuki, których przekroczenie niweczyłoby jego tożsamość.

W eseju pt. *Święty Homer* badacz odwołuje się do koncepcji interpretacji symbolicznej. Autor przyglądając się *Iliadzie* i *Odysei* próbuje odnaleźć odpowiedź na pytanie:

Na ile sam zapis aktu twórczego, dzieło samo, rozszerza lub ogranicza zakresy możliwych czy dozwolonych sposobów jego odczytania?<sup>166</sup>

Pisząc o interpretacji, rozumianej jako symbolizowanie, eseista nazywa ją wydobywaniem na dostępną zmysłom powierzchnię wewnętrznych sensów rzeczy lub odkrywaniem znaczeń dotąd ukrytych<sup>167</sup>. Prócz symboli indywidualnych, które odnajdujemy w jednym tylko dziele, interpretator napotyka również symbole „których pochodzenie i odrębność określa swoisty tradycjonalizm<sup>168</sup>”. Zdaniem Juszczaaka artystyczny symbolizm to rodzaj gry porównań, w której przynajmniej jeden z elementów jest wyraźnie naznaczony kulturowym lub artystycznym dziedzictwem. Sieć tych zależności każdorazowo się aktualizuje i przekształca, co staje się nowym tworzywem symbolu. Juszczaak podkreśla:

Tworzywem takim jest każde dzieło sztuki i w nim tradycja jest w stanie dalej rozwijać, potęgować, uzewnętrzniać te jego możliwości. [...] Napięcie między materialnym a spirytualnym, między tym, co zmysłowe, a tym co refleksyjne, napięcie będące jedną z istotnych cech gry „wewnątrz” symbolu, jest też zawsze dynamicznym centrum dzieła. Dlatego tak łatwo może ono wędrować przez odmienne dziedzictwa, zachowywać aktualność w warunkach skrajnie różnych, równocześnie doznawać czci we wrogich obozach. Tym się, między innymi, mierzy jego wielkość, dlatego mówi się o jego uniwersalizmie, przez to jego wartość może się uzewnętrzniać w bogactwie i koherencji jego najbardziej ze sobą niezgodnych odczytań. I tak, nierzadko dosłownie, tradycja ocala artystyczny utwór przed zniszczeniem dzięki symbolicznej jego lekturze<sup>169</sup>.

---

<sup>166</sup> Wiesław Juszczaak, *Święty Homer*, w: tegoż, *Fragmenty. Szkice z teorii i filozofii sztuki*, s. 16.

<sup>167</sup> Por. Ibidem, s. 16.

<sup>168</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>169</sup> Wiesław Juszczaak, *Święty Homer...* op. cit., s. 18.

Tradycja zdaniem Juszcza sprawdza i wykorzystuje pojemność treściową i znaczeniową dzieła. Dzięki temu na przestrzeni epok dzieło cieszy się długim życiem i mimo, że powstają rozbieżne warianty jego interpretacji, nie traci ono tożsamości i sensu. Warto te refleksje odnieść do myśli Ingardena o „grze” zawartych w strukturze dzieła momentów aksjologicznie wartościowych i fundujących je momentach aksjologicznie neutralnych<sup>170</sup>. Ingarden zastanawiając się nad różnorodnością tychże momentów zauważał, że mimo złożoności dzieło zachowuje jedność harmoniczną. Podkreślał również, że niekiedy wartość wykracza poza ośrodek, w którym jest fundowana. Mimo zależności między dziełem a wartością, to właśnie wartość zdaje się przekraczać swoim zasięgiem perspektywę czasu dzieła. Może jest więc wartość wypełnieniem wspomnianego przez Juszcza symbolu.

Sherman Lee uważał, że głównym wyznacznikiem arcydzieła jest jego nie-zastępowalność<sup>171</sup>, oznacza to tyle, że nic nie jest w stanie zastąpić arcydzieła lub podważyć jego pozycji. Jest ono bezcenne i niepowtarzalne. Eugenia Basara-Lipiec podsumowuje.

Istota arcydzieła tkwi w jego wewnętrznej strukturze, zespalającej wszystkie składniki tematyczne i formalne w kompozycję o takiej doskonałości, iż - jako całość - wytwarza ona nową jakość aksjologiczną, nadbudowaną na układzie wartości zestrojonych, ale też wyodrębniającą się w fenomenie absolutności<sup>172</sup>.

Władysław Stróżewski odnosząc się do specyficznego doświadczenia emanacji najwyższej wartości dzieła zaznaczał:

[...] gdy stajemy olśnieni wobec arcydzieła, gdy odczuwamy wobec jego wartości nicość wartości własnej i nicość rzeczywistości poza nim, gdy rodzi się w nas pragnienie oddania hołdu, a nawet czci [...] Spróbujmy wniknąć możliwie najgłębiej

---

<sup>170</sup> Roman Ingarden, *Wartość estetyczna i zagadnienie jej obiektywnego ugruntowania oraz Zagadnienie systemu jakości estetycznie doniosłych*, w: tegoż, *Studia z estetyki*, t. III, Warszawa 1990.

<sup>171</sup> S. Lee, A. Bermann, *What Makes a Masterpiece?*, „Art News” 1980, nr 3.

<sup>172</sup> E. Basara-Lipiec, *Niezależność arcydzieła*, w: *Arcydzieło...* op. cit., s. 31.

w istotę tego doświadczenia. Spróbujmy odpowiedzieć na nasuwające się tu pytania<sup>173</sup>.

Pytania, które rodzą się w odbiorcy sztuki, wywoływane są przez niepewność. Dlaczego dzieło zniewala, skąd potrzeba oddania hołdu twórcy, zachwyt i poczucie oderwania od rzeczywistości. Osoba mająca kontakt z arcydziełem doświadcza wielu silnych i różnych od siebie emocji. Zgodnie z Ingardenowską koncepcją przeżycia estetycznego fazy aktywne i pasywne następują po sobie, aby w rezultacie doprowadzić do pełnego przeżycia. Stróżewski zaznacza:

Oto czujemy, gdy tylko poddamy się bez reszty działaniu arcydzieła, że jesteśmy niejako przeniesieni do innego wymiaru: zaczynamy obcować z czymś, w czym dzieło niewątpliwie u c z e s t n i c z y, ale czego w żadnym razie nie jest w stanie wyczerpać ani do końca objawić<sup>174</sup>.

Ma tu na myśli Władysław Stróżewski wartość piękna. Olśnienie, którego doznaje odbiorca wynika z jej mocy. Piękno jest integralną wartością, której doświadcza odbiorca mając kontakt z całym dziełem. Rzuca ono na wartość poszczególnych elementów dzieła.

Tylko arcydzieło jest właściwym miejscem piękna. [...] Tylko w nim wartość wybija się na plan pierwszy. Więcej, to nie arcydzieło jest racją istnienia wartości, lecz wartość racją istnienia arcydzieła<sup>175</sup>.

Swoją refleksję zamyka filozof konkluzją, że fundament bytowy dzieła należy wzbogacić o transcendentną wobec niego wartość piękna. Akt twórczy artysty, fundament materialny dzieła i partycypowane w nim piękno to trzy zdaniem Stróżewskiego racje istnienia dzieła, z czego ostatnia uzasadnia również jego sens. Uczestnictwo w pięknie sprawia, że dzieło sięga szczytów wielkości.

---

<sup>173</sup> Władysław Stróżewski, *Mimesis i Methexis*, w: tegoż, *Wokół piękna*, s. 91.

<sup>174</sup> Ibidem, s. 91.

<sup>175</sup> Władysław Stróżewski, *Mimesis i Methexis*, w: tegoż, *Wokół piękna*, s. 92.



## Rozdział III

### *Consonantia et claritas*

Refleksja o arcydzielności tekstu wywołała konieczność odniesienia się do historii kategorii piękna. Nie sposób bowiem mówić o wpływie pojęcia piękna na edukację, nie przyglądając się przemianom jego rozumienia. Od wieków bowiem ludzie opowiadali się po dwóch, skrajnie odmiennych, stronach widzenia piękna. Jedni zakładali jego obiektywistyczny charakter, inni zaś subiektywistyczny. Śledząc dzieje pojęcia będę posługiwała się myślą Władysława Tatarkiewicza i Władysława Stróżewskiego, które się dopełniają i precyzują zawiłą historię tej kategorii.

Pitagorejczycy, którzy stoją u początków „wielkiej teorii” głosili, że piękno wynika z proporcji części, które zachowują właściwy układ. Jest to koncepcja wyraźnie podlegająca wyliczeniu. Podobnie myśleli Platon, Arystoteles i stoicy. Władysław Tatarkiewicz charakteryzując „wielką teorię” zaznaczał:

Koncepcja ta panowała wśród artystów, ale także wśród filozofów pitagorejskich, którzy jak referuje późniejszy pisarz, „znaleźli w liczbach własności i stosunki harmonii” (Aristoteles, *Metaph.*). Twierdzili, że „ład i proporcja są piękne i przydatne”, a „dzięki liczbie wszystko pięknie wygląda”. Koncepcję ich przejął Platon i ogłosił, że „zachowywanie miary i proporcji jest zawsze piękne” (*Philem.*), że „brzydota jest brakiem miary”. Pogląd ten utrzymał również Arystoteles twierdząc, że „piękno jest w wielkości i ładzie” i że głównymi rodzajami piękna są „ład, proporcja i określoność”. Tak samo myśleli stoicy: „Piękno ciała jest proporcją członków w ich układzie wzajemnym i w stosunku do całości” (*Stob., Ecl.*); analogicznie też zapatrywali się na piękno duszy - o nim również sądzili, że polega na proporcji części<sup>176</sup>.

Pierwszej krytyki „wielkiej teorii” dokonał Plotyn, jego koncepcja jednak nie odbiegała znacząco od ustaleń poprzedników, przekraczała natomiast ich sposób rozumienia piękna. Plotyn zauważył, że sama proporcja nie jest jedynym i ostatecznym kryterium piękna, bowiem o wartości piękna świadczy również dusza, która przez proporcję się wypowiada. Refleksje Plotyna wykraczały poza antyczny sposób widzenia piękna i dały początek dualizmowi,

---

<sup>176</sup> Władysław Tatarkiewicz, *Wielka Teoria*, w: tegoż, *Dzieje sześciu pojęć*, 1975, s. 143.

który swoje najpełniejsze istnienie zyskał w średniowieczu<sup>177</sup>. Św. Augustyn widział piękno w równości liczbowej, której wyrazem była choćby rytmika wiersza. Pseudo-Dionizy uważał, że piękno jest proporcją i blaskiem, w XIII wieku scholastycy kontynuowali refleksję na temat blasku nazywając go *claritas*.

Kolejny krok należał do Pseudo-Dionizego Areopagity. Uznał on, że równie ważne są obydwa czynniki piękna: i harmonia, i blask. Zdefiniował piękno jako *euarmonia kai aglaia*, przetłumaczone potem na *consonantia et claritas*, i tę definicję przejęło bodaj całe średniowiecze, ze św. Albertem i św. Tomaszem na czele<sup>178</sup>.

Władysław Tatarkiewicz zauważał, że sama „wielka teoria” była traktowana przez kolejnych filozofów na różne sposoby. Jedni myśliciele twórczo ustosunkowywali się do jej zdobyczy tj. Plotyn i Ficino, inni przyjmowali ją w pierwotnej formie tj. Boecjusz i św. Augustyn, i tych było więcej.

Estetyka renesansu przejęła większość ustaleń średniowiecza, co ciekawe, rozmyślenia estetyczne podejmowało w tym czasie więcej plastyków, artystów czy poetów, bowiem filozofowie skupiali się raczej wokół spraw przyrody. Tatarkiewicz wymieniał w swych rozważaniach poglądy architekta i pisarza L. B. Albertiego (zgodność to zgranie części), rzeźbiarza L. Ghibertiego czy też malarza G. P. Lomazzo (coś podoba się ze względu na fakt, że ma ład i proporcje). Wskazywał również na opinie Dürera (bez proporcji, żadna figura nie jest doskonała) czy Poussina, który około połowy wieku XVII zaznaczał, że piękno zstępuje w materię, jeśli jest w niej ład, miara i forma. Filozof zaznaczał, że nawet w pełni baroku francuski architekt F. Bondel podkreślał, że najważniejszym czynnikiem piękna jest harmonia, to ona bowiem daje początek zadowoleniu płynącemu ze sztuki<sup>179</sup>.

---

<sup>177</sup> Por. Władysław Tatarkiewicz, *Wielka teoria*, w: tegoż, *Dzieje sześciu pojęć*, s. 144.

<sup>178</sup> Władysław Stróżewski, *O pięknie*, w: tegoż, *Wokół piękna*, op. cit., s. 158.

<sup>179</sup> Por. W. Tatarkiewicz, *Wielka Teoria*, w: tegoż, *Dzieje sześciu pojęć...* op. cit., s. 146.

Mimo iż Leibniz widział czar muzyki i jej piękno w odpowiedniości liczb, wiek XVIII przyniósł kryzys „wielkiej teorii”<sup>180</sup>. Stało się tak przede wszystkim dlatego, że w filozofii poczęły dominować kierunki empirystyczne, w sztuce zaś pojawiły się inspiracje romantyczne. Podsumowując wieki dominowania tego sposobu ujmowania piękna Władysław Tatarkiewicz uściślał:

Wielka Teoria była głoszona zazwyczaj łącznie z pewnymi estetycznymi tezami, mianowicie z tezami o racjonalności piękna, jego ilościowej naturze, jego metafizycznym podłożu, jego obiektywności i jego wysokiej wartości<sup>181</sup>.

Powyższy wniosek w toku dalszego wywodu potwierdza mnogością przykładów filozoficznej żywotności założeń „wielkiej teorii”. Do najważniejszych ustaleń należy potwierdzenie, na przykładzie opinii Vincenzo Galilei z 1581 roku, faktu że prawdziwe piękno poznawane jest rozumowo, a nie w sposób zmysłowy. Podobnie z żywotnością pitagorejskich tradycji dotyczących ilościowego charakteru piękna i ich metafizycznych konotacji. Pitagorejczycy w liczbie i proporcji upatrywali zasadę bytu. Platon w odejściu od proporcji natury widział złamanie zasad sztuki. Pisząc o metafizycznym podłożu „wielkiej teorii” Tatarkiewicz zaznaczał:

Metafizyczne podłoże Wielkiej Teorii miało u Platona postać szczególną, mianowicie idealistyczną. Według niego, prawdziwe piękno było tylko w ideach wiecznych, było ponadzmysłowe: jednakże człowiek może i powinien do niego sięgać. Od Platona począwszy były dwie metafizyki piękna: jedna widząca czyste piękno w kosmosie,

---

<sup>180</sup> Tatarkiewicz uzupełnia oczywiście, że w XVIII wieku miała swoje miejsce również teoria ujmowania piękna jako doskonałości. Autor zaznacza:

To Chrystian Wolff [...] idąc za sugestią Leibniza, określił piękno jako doskonałość; znalazł lapidarną formułę: piękno jest doskonałością poznania zmysłowego (*perfectio cognitionis sensitivae*). Podobnie A. Baumgarten [...] Filozof Mendelssohn określał piękno jako „niewyraźny obraz doskonałości” [...], malarz Mengs - jako „widzialną ideę doskonałości” [...], erudyta Sulzer pisał w cytowanej już pracy, że „tylko słabe głowy mogą nie zauważyć, że w przyrodzie wszystko zmierza do doskonałości” [...] Natomiast w *Krytyce władzy sądenia* Kanta § 15 nosi tytuł: „Sąd smaku jest zupełnie niezależny od doskonałości”. To był przełom.

Cyt. za: W. Tatarkiewicz, *Piękno. Dzieje pojęcia*, op. cit., s. 165.

<sup>181</sup> W. Tatarkiewicz, *Tezy uzupełniające*, w: tegoż, *Dzieje sześciu pojęć...* op. cit., s. 147.

realnym świecie, druga widząca je w ideach [...]. Ta druga miała znów dwie wersje: sam Platon doskonałe piękno idei przeciwstawiał niedoskonałemu pięknu zmysłowemu, a Plotyn piękno idei miał za wzór „archetyp” zmysłowego, w którym widział przynajmniej odbłask doskonałego piękna<sup>182</sup>.

Ta teologiczna koncepcja wkrótce przeniosła się na grunt chrześcijański, gdzie piękno traktowano jako odbicie Boga, czy też atrybut boskości. Średniowieczną filozofię przepełniało widzenie piękna w Bogu, takie wypowiedzi znaleźć można u Klemensa z Aleksandrii, św. Atanazego, czy Urłyka ze Strasburga. Również w Odrodzeniu obecne były metafizyczne odczytania piękna, czego przykładem chociażby może być twórczość Michała Anioła.

Nie sposób pominąć kategorii obiektywizmu piękna, która była charakterystyczna dla „wielkiej teorii”. Począwszy od pitagorejczyków, o których już wspominałam, przez zapatrywania Platona czy Arystotelesa, św. Augustyna czy św. Tomasza aż do L. B. Albertiego powtarzano, że piękno nie wynika z subiektywnego osądu, ale jest niezbywalną cechą danego obiektu. Posłużę się rekapitulacją Władysława Tatarkiewicza:

Filolaos pitagorejczyk twierdził, że harmonia i „natura liczby” objawia się w rzeczach boskich i ludzkich, stanowi bowiem „zasadę bytu”. To, co piękne - pisał Platon (w wielu dialogach, szczególnie w *Uczcie*) - jest piękne nie ze względu na coś innego, ale piękne zawsze i dla siebie [...]. Augustyn (*De vera rel.* XXXII. 59) pisał: „Przed wszystkim zapytam, czy dlatego coś jest piękne, że się podoba, czy też dlatego się podoba, ponieważ jest piękne”. Prawie dosłownie powtórzy to Tomasz (*In Dee div. nom.* c. IV. lect. 10): „Nie dlatego coś jest piękne, że to kochamy, lecz dlatego kochamy, że coś jest piękne”<sup>183</sup>.

Piękno zatem w myśl tej koncepcji istnieje obiektywnie i jest wartością, która może objawić się człowiekowi. Nie z uznania czy osądu człowieka

---

<sup>182</sup> Władysław Tatarkiewicz, *Piękno. Dzieje pojęcia*, w: tegoż, *Dzieje sześciu pojęć*, op. cit., s. 147.

<sup>183</sup> Władysław Tatarkiewicz, *Piękno. Dzieje pojęcia*, w: tegoż, *Dzieje sześciu pojęć*, s. 151.

powstaje ta wartość, jest raczej odwieczną istotą bytu. Odbiorca może ją odkryć rozumowo, ale nie stanowi o niej.

Zupełnie inne spojrzenie na piękno od czasów antycznych rozrastało się z koncepcji sofistów. Władysław Stróżewski zauważa:

Słynne twierdzenie Protagorasa: „miarą wszystkich rzeczy jest człowiek...” odnosi się także do piękna. Piękne jest to, co się podoba, i dlatego, że się podoba. Żadne obiektywne kryteria tu nie obowiązują: piękno jest subiektywne i relatywne, zależne od podmiotu i dla każdego podmiotu inne<sup>184</sup>.

Taki sposób widzenia piękna nie znalazł wielu entuzjastów w starożytności ani w średniowieczu. W późniejszych epokach poczęły się jednak zaznaczać różnice w ujmowaniu piękna. Manieryści wprowadzając kategorię wdzięku i subtelności rozluźnili wagę proporcji i liczby. Tatarkiewicz konstatawał:

Przed estetykami przejętymi ideą wdzięku stały dwie drogi: albo przyjąć, że cenne jest zarówno piękno, jak wdzięk, albo też piękno sprowadzić do wdzięku. Pierwsza droga prowadziła do ograniczenia Wielkiej Teorii, druga zaś do jej zaprzeczenia; bo jeśli piękno polega na wdzięku, to układ, proporcja, liczba nie są dla niego istotne, nie gwarantują piękna<sup>185</sup>.

Rozterki Petrarcki dotyczące definicji piękna, ożyły w XVII wieku. Tatarkiewicz nazywał ten proces „irracjonalizacją piękna”. Chodziło o narastające w tym okresie wątpliwości filozofów w określaniu, czym jest piękno. To doprowadziło wkrótce do relatywizacji i subiektywizacji tego pojęcia. Kartezjusz wyrażał przekonanie, że o pięknie decyduje stosunek sądu człowieka do przedmiotu. W podobnym duchu wypowiadał się Giordano Bruno, dla Pascala o pięknie rozstrzygała moda, Hobbes uważał zaś, że sądy o pięknie są wynikiem doświadczeń, wyobraźni i wychowania człowieka. Władysław

---

<sup>184</sup> Władysław Stróżewski, *O pięknie*, w: tegoż, *Wokół piękna...* op. cit., s. 160.

<sup>185</sup> Władysław Tatarkiewicz, *Piękno. Dzieje pojęcia*, w: tegoż, *Dzieje sześciu pojęć*, op. cit., s. 154.

Stróżewski śledząc analizy zawarte w książce *Dzieje sześciu pojęć* i rozpatrując drogi ujmowania kategorii, zaznaczał:

Ale jest i nurt trzeci, łączący pozytywne elementy obydwu naszkicowanych stanowisk. Za jego prekursora uważa Władysław Tatarkiewicz św. Bazylego Wielkiego, który podstawę piękna widział w harmonii przedmiotu i podmiotu przeżywającego piękno<sup>186</sup>.

Za osiągnięcie szczytowe tej koncepcji uważa Stróżewski definicję zaproponowaną przez św. Tomasza z Akwinu. Przedmiot musi spełniać warunki piękna, ale i właściwie wyposażony podmiot winien na nie odpowiedzieć. Obiektywnym wyznacznikiem piękna przedmiotu jest *consonantia et claritas*, subiektywnym zaś samo ujęcie poznawcze i wywołanie upodobania. Za przedstawiciela tego nurtu uważa również Stróżewski Immanuela Kanta, który obiektywność piękna potwierdzał powszechnością sądu estetycznego. Ów sąd, zwany sądem smaku, opierał się na ściśle określonych warunkach: musiał być bezinteresowny, powszechny, formalnie celowy i subiektywnie konieczny<sup>187</sup>.

Sąd ten, nazwany przez Kanta sądem smaku, charakteryzuje się swoistymi właściwościami, które decydują o jego istocie: 1. bezinteresownością, która polega na obojętnym stosunku do istnienia przedmiotu upodobania; 2. powszechnością, która nie jest jednak oparta na (obiektywnych) pojęciach i nie sprzeciwia się subiektywności sądu; 3. formalną celowością, pozbawioną jednak odniesienia do jakiegokolwiek określonego celu; 4. subiektywną koniecznością: piękne jest to, co bez pomocy pojęcia poznaje się jako przedmiot koniecznego upodobania<sup>188</sup>.

Władysław Tatarkiewicz pisząc o Kancie zauważa, że przeżycie estetyczne dla tego filozofa było efektem łącznego działania sądu i wrażenia, co zbliżało jego poglądy do relacjonizmu. Kant uważał, że pobudzić działanie obu tych kategorii może tylko rzecz zbudowana zgodnie z naturą odbiorcy, co

---

<sup>186</sup> Władysław Stróżewski, *O pięknie*, w: tegoż, *Wokół piękna*, op. cit., s. 160.

<sup>187</sup> por. Ibidem, s. 161.

<sup>188</sup> Władysław Stróżewski, *O pięknie*, w: tegoż, *Wokół piękna*, op. cit., s. 161.

istotne z racji podobieństwa budowy umysłów ludzkich, rzecz taka podobnie zadziała na inne podmioty mające z nią kontakt<sup>189</sup>.

Wiek XVIII przyniósł kryzys „wielkiej teorii”. W przekonaniu Tatarkiewicza wynikał on z przemian, które zachodziły w tym czasie w filozofii i sztuce. „Wielka teoria” utraciła swą aktualność, ponieważ jej klasyczna formuła nie znajdowała punktów stykowych z nowym poczuciem smaku i nową sztuką. Ożyły badania psychologiczne analizujące ludzkie reakcje na piękno, rzecz jasna podważały one zasadę regularności i proporcji. David Hume pisał:

Piękno nie jest właściwością przedmiotów samych przez się, istnieje jedynie w umyśle, który je ogląda, a każdy umysł dostrzega inne piękno. Niektórzy widzą nawet brzydotę tam, gdzie inni widzą piękno<sup>190</sup>.

Tatarkiewicz zauważał, że XVIII wieczne poglądy na piękno z biegiem czasu radykalizowały się, w drugiej połowie tego stulecia, szczególnie w Anglii, zupełnie odrzucono kategorię obiektywizmu. Podporządkowano piękno sprawom indywidualnego odbioru, a nawet zakładano, że nie można zbudować ogólnej teorii piękna, co najwyżej teorie doznawania piękna (R. Payne-Knight).

XIX wiek przyniósł ponowne nawiązania do „wielkiej teorii”, ale już w zmienionej formie. Pierwsza połowa stulecia, zwłaszcza jeśli przyjrzyć się ustaleniom Hegla, Schellinga czy Cousina, to ponowne przywołanie teorii idei, której ucieleśnieniem jest piękno. Podobne poglądy można w tym czasie zaobserwować w komentarzach polskich filozofów i poetów.

Mickiewicz [...] mówił: „Piękność cząstkowa, znikoma, ziemską jest niewyraźnym przypomnieniem tego, czego duch doświadczył niegdyś jako przeznaczony na to, żeby te wszystkie uczucia objął i urzeczywistnił w sobie ideał piękna”. Platońska idea, ideał, duch, anamneza; wszystko to wróciło w teoriach XIX wieku, zwłaszcza w pierwszej połowie, ale i potem trwało mimo sprzeciwów (w Polsce trwało aż po Struvego)<sup>191</sup>.

---

<sup>189</sup> W. Tatarkiewicz, *Piękno. Dzieje pojęcia*, op. cit., s. 254.

<sup>190</sup> David Hume, *Eseje z dziedziny moralności i literatury*, tłum. T. Tatarkiewiczowa, Warszawa 1955, s. 194.

<sup>191</sup> Władysław Tatarkiewicz, *Piękno. Dzieje pojęcia...* op. cit., s. 167.



W XIX wieku powróciło również przekonanie o wadze układu i proporcji. Znalazło swoje odzwierciedlenie w poglądach Herbarta, który estetykę budował na pojęciu formy. W przekonaniu Tatarkiewicza definicja formy zastąpiła znaną do tej pory proporcję. Poglądy Hegla i Herbarta były żywotne do połowy XIX wieku, potem jak zauważa autor, samo zainteresowanie pięknem wygasło, a uwaga filozofów przeniosła się na kategorię przeżycia estetycznego<sup>192</sup>.

Wiek XX w większości zminimalizował piękno jako wartość, zarówno artyści jak i teoretycy przestali doceniać tę kategorię. Bliższy ich upodobaniom stał się „wstrząs”, do którego dochodzić można było nie tylko za pośrednictwem piękna, ale przede wszystkim przez brzydotę. Widziano w pięknie pojęcie „wadliwe”, którego teorii nie sposób zbudować, przestano również sztukę utożsamiać z pięknem. Takie wnioski znaleźć można chociażby u Apollinaire’a.

Inni filozofowie starali się przemodelować koncepcję piękna zawężając jego zakres przez podział na inne kategorie. Croce upominał się o wyeliminowanie z zakresu piękna rzeczy, które dostarczają rozrywki, pouczenia czy podniecenia. T. Thoré-Bürger zaznaczał, że piękno to wyjątek, element szczytowy. Roger Fry sądził zaś, że prawdziwe piękno można rozeznaczyć stosując kategorie *charm* i *approval*, przy czym potrzeba obu, by mogło ono zaistnieć. Dzieło zasługujące na miano pięknego musi się wyróżniać zarówno czarem, jak i uznaniem<sup>193</sup>.

---

<sup>192</sup> Tatarkiewicz podkreślał: Teorii estetycznych w XIX wieku było nawet więcej niż kiedykolwiek; nie były jednak teoriami piękna. Skupiając się na przeżyciu estetycznym, jego osnowę widziały w empatii (Vischer, potem Lipps), w świadomej iluzji (K. Lange), we wzmożonym funkcjonowaniu umysłu (Guyau), w uczuciach pozornych (v. Hartmann), w ekspresji (Croce), w kontemplacji (Külpe, Segal).  
Cyt za: W. Tatarkiewicz, *Piękno. Dzieje pojęcia...*, op.cit., s.168.

<sup>193</sup> por. Władysław Tatarkiewicz, *Piękno. Dzieje pojęcia*, op. cit., s. 171.

---

## Próby definiowania piękna

Podsumowaniem tej części refleksji opisującej historyczny rys przemian ujmowania kategorii piękna będą słowa Władysława Stróżewskiego:

Wydaje się, że cios ostateczny zadał pięknu postmodernizm: odrzucając absolutne roszczenia prawdy i dobra, jako czynniki prowadzące do totalitaryzmu i zniewolenia, zanegował także wartość piękna, postulując zastąpienie go - bardziej rzekomo otwartą na wolność - wartością wzniosłości<sup>194</sup>.

Czy wzniosłość jednak może zastąpić piękno i czy odrzucenie prawdy i dobra, w imię wolności, wystarczy współczesnemu odbiorcy sztuki?

Mimo też Lyotarda, o niemożności przedstawienia przez wyobraźnię przedmiotów, które byłyby zgodne z danym pojęciem, Władysław Stróżewski skupia się w swoich rozważaniach na możliwościach rozumienia pojęcia piękna. Polemizując z założeniami postmodernistów, że „przedstawianie tego co nieprzedstawialne, ewokuje wzniosłość”<sup>195</sup>, filozof zauważa:

Gdy mówimy o różnorodności piękna, nie tyle chodzi nam jednak o przeciwstawianie mu innych kategorii estetycznych, ile o wielorakość jego odmian w ramach jego ściślejszego rozumienia, jako możliwie dokładnie określonej, wyodrębnionej spośród innych, jakości estetycznej<sup>196</sup>.

Piękno dla Władysława Stróżewskiego, podobnie jak dla św. Tomasza z Akwinu, jest przedmiotowo tym samym, co dobro i prawda. Wartości te różnią się jedynie pojęciowo. Wskazuje na to wyraźnie pewnego rodzaju powiązanie konotacji semantycznych tych pojęć: to co dobre jest i piękne. Słowa

---

<sup>194</sup> W. Stróżewski, *O pięknie...* op. cit., s. 156.

<sup>195</sup> Por. Teresa Kostkiewiczowa, *Wzniosłość*, w: Michał Głowiński, Teresa Kostkiewiczowa, Aleksandra Okopień-Sławińska, Janusz Sławiński, *Słownik Terminów Literackich*, red. Janusz Sławiński, Wrocław 2008, s. 631.

<sup>196</sup> Władysław Stróżewski, *O pięknie*, w: tegoż, *Wokół piękna...*, op.cit., s. 163.

o pozytywnym nacechowaniu semantycznym wyraźnie łączą się z tym, co piękne: „mówimy piękne bohaterstwo, nie zaś piękne tchórzostwo”<sup>197</sup>.

Uzupełniając swoje rozważania filozof odnosi się jeszcze do rozróżnienia wyrażeń: piękno (rzeczownik), piękny (przymiotnik) i pięknie (w znaczeniu przysłówkowym) i ich kontekstów użycia. Zauważa:

[...] teksty św. Tomasza każą zwrócić uwagę na jeszcze inną różnicę - dostrzeżoną zresztą już w starożytności - mianowicie między pięknem (*pulchritudo*) a tym, co piękne (*pulchrum*). Ściśle rzecz biorąc należałoby zresztą rozróżnić nie dwa, a trzy przypadki: piękno (rozumiane *in abstracto* lub jako idea), to, co piękne (*in concreto*, rzecz piękna) i piękne w sensie przymiotnikowym) jako jakość, cecha decydująca o tym, że coś jest piękne<sup>198</sup>.

Władysław Stróżewski wskazuje, że istotny jest zakres ujęcia kategorii piękna, gdyż w znaczeniu szerszym odnosimy definicję do tego, co estetycznie wartościowe pozytywnie. Piękno jest wtedy synonimem estetyczności. Węższe ujęcie natomiast określa pewną szczególną jakość estetyczną lub mówiąc językiem XIX wieku, jedną z estetycznych kategorii, którą przeciwstawiamy innym jakościom (ładności, śliczności, wzniosłości, tragizmowi czy komizmowi)<sup>199</sup>. W zależności od sposobu ujmowania piękna zmienia się jego definicja, definicji jest tyle, ile wyróżnionych znaczeń. Podobnie rzecz wygląda z teoriami piękna, których odnaleźć można wiele.

Definicja wyznacza zawsze pewną teorię piękna, ale i zachodzi relacja odwrotna: teorie wpływają na definicje piękna. Stanie się to jasne, gdy uświadomimy sobie, że niektóre teorie estetyczne odwołują się do pozaestetycznych (w szczególności ontologicznych, epistemologicznych czy ogólnoaksjologicznych) założeń, determinujących niejako

---

<sup>197</sup> Władysław Stróżewski, *O pięknie*, w: tegoż, *Wokół piękna...*, op.cit., s. 163.

<sup>198</sup> Władysław Stróżewski, *Problematyka piękna*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992, s. 152.

<sup>199</sup> Władysław Stróżewski, *Problematyka piękna*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, s. 152-153.

„z góry” to, co w ich ramach jest w ogóle dopuszczalne. Z drugiej strony może się zdarzyć, że dwie różne teorie będą podbudowywały tak samo definiowalne piękno<sup>200</sup>.

W swych rozważaniach Władysław Stróżewski skupia uwagę na problemie niedefiniowalności piękna<sup>201</sup>. Zauważa, że częściej zamiast ustalać, czym jest piękno, myśliciele skupiają się na refleksji, co je wywołuje lub na czym ono polega. Częściej wskazywane są warunki piękna, nie zaś jego istota. Ścisłe definicje zaś wielokrotnie skupiają się na skutkach, jakie piękno wywołuje. Rekapitułując teorie piękna w swojej pracy, Stróżewski rozpatruje je w siedmiu aspektach. Rozpoczyna od ontologicznego charakteru piękna, przywołując siedem sposobów ujęcia tegoż na przestrzeni wieków. Poczynając od platońskiego piękna ujmowanego jako idea, które:

[...] „jako takie” istnieje samo w sobie, autonomicznie i samodzielnie, równocześnie zaś jest racją wszystkiego, co jest piękne<sup>202</sup>.

Stróżewski podkreśla kontynuację tej teorii u Plotyna i jej wielki powrót u Hegla. Następnie odnosi się do scholastycznego widzenia piękna rozumianego jako *transcendentale*.

[...] opiera się ono na relacjach, które konstytuują samą bytowość bytu, takich jak stosunek materii do formy czy istoty do istnienia. Piękno nie ogranicza się do jednego,

---

<sup>200</sup> Władysław Stróżewski, *Problematyka piękna*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, s. 153.

<sup>201</sup> Władysław Stróżewski zauważa:

„Wszystkie rozważania mają sens przy jednym założeniu: że piękno jest w ogóle definiowalne. Czy założenie to jest jednak słuszne? Można odpowiedzieć, że przecież w ciągu wieków podawano wiele definicji piękna: oprócz przypomnianej powyżej, mówiono - dla przykładu - że polega ono na odpowiedniej harmonii, jedności w wielości (tzw. „wielka teoria”) na jedności i blasku (Plotyn), na kombinacji szeregu elementów szczegółowych, takich jak światło, barwa, wielkość, położenie, kształt, podział, przejrzystość itp. (Witelo), albo na takich jak określona (raczej mała) wielkość, gładkość powierzchni, stopniowa różnorodność części, delikatność i jasność barwy (Burke) na przejawianiu się idei w materii (Hegel, Schopenhauer), na przyjemności wynikającej ze stymulacji życia, polegającej na syntetycznym przeżyciu działania wszystkich naszych władz: zmysłów, intelektu i woli (Guyau), na szczególnej „żywości” i doświadczeniu siły życiowej, zdrowia (Czernyszewski), na ekspresji (Croce) itd.” cyt. za: W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, op. cit. s. 154.

<sup>202</sup> Władysław Stróżewski, *W kręgu wartości*, op.cit., s. 156.

wyróżnionego rodzaju bytu, lecz przysługuje wszystkiemu, co jest. Tak samo jak byt także się różnicuje, realizując się wedle jego hierarchii w mniejszym lub większym stopniu<sup>203</sup>.

Filozof kolejno prezentuje ujęcie piękna jako własności niektórych przedmiotów, która wynika z określonego doboru elementów i jakości (szczególnie postaciowej *Gestalt*) oraz jako jakości wyłącznie duchowej, mimo że związanej z materialnym przedmiotem (poglądy Ficino). Piękno rozumiane bywa również jako wartość o określonej strukturze ontycznej oraz jako zjawisko (*Schein*), które zależy od podmiotu, który je konstytuuje. Stróżewski tę część rozważań ontologicznych zamyka refleksją:

Osobny problem pojawia się w związku z teorią, wedle której 1° piękno, jako szczególna jakość estetyczna, przysługuje dziełom sztuki, a ściślej ich estetycznym konkretyzacjiom, 2° zarówno dzieła sztuki, jak i ich konkretyzacje są przedmiotami intencjonalnymi<sup>204</sup>.

Tym samym filozof wkracza w kolejną kategorię, którą jest aksjologiczny charakter piękna. Pojęcie to było zawsze związane ze sferą wartości lub jakości wartościowych, dyskusji podlegały zaś kwestie przyporządkowania piękna do konkretnego rodzaju wartości. Od czasów Platona było ono jedną z wartości najwyższych wraz z prawdą i dobrem. W pięknie upatrywano całkowitego spełnienia najwyższej doskonałości, było ono przedmiotem kontemplacji. Rozumiano piękno również jako wartość moralną, stawało się ono synonimem moralnej doskonałości. Grecy pojęcie to rozszerzyli również na sferę fizyczną mówiąc o kalokagathii.

Było wreszcie piękno rozumiane jako wartość wyłącznie estetyczna - i to we wspomnianym już szerszym i węższym znaczeniu. Od strony jakości tej wartości pojawiły się jednak różne propozycje: obok doskonałości i jedności w wielości (akcentowanych zwłaszcza w „wielkiej teorii”), także momenty utylitarne

---

<sup>203</sup> Władysław Stróżewski, *Problematyka piękna*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, s. 157.

<sup>204</sup> Władysław Stróżewski, *W kręgu wartości*, op.cit., s. 158.

(pożyteczność), pragmatyczne (stosowność), hedoniczne (wywoływanie przyjemności)<sup>205</sup>.

Udzielenie pięknu estetycznej autonomii wywoływało szereg pytań o jego relacje z innymi wartościami. Wywyższanie piękna ponad inne wartości określono estetyzmem, postawę odwrotną: ascetycznym moralizmem (piękno ujmowane jako źródło zła). Interesujące dla myślicieli okazały się również relacje piękna i prawdy. Jedni widzieli ich ścisły związek (Boileau), inni przyjmowali stanowisko, że piękno sztuki opiera się na nieprawdzie (św. Augustyn) lub wręcz uznawali, że bez iluzji nie ma piękna.

Władysław Stróżewski widzi przyczynę rozdźwięku w sposobie ujmowania piękna w uwarunkowaniach. Subiektywistyczne i obiektywistyczne koncepcje różniły się między sobą przede wszystkim warunkami, jakie konstytuowały piękno. Teoria obiektywizmu wymagała spełnienia warunków formalnych oraz materialnych. Subiektywizm zakładał relatywność, (piękno np. w mniemaniu Hume'a istniało tylko w umyśle osoby je kontemplującej) lub skłaniał się do teorii sądów uzupełniających się - subiektywne widzenie uzupełnia obiektywne warunki piękna (św. Tomasz, Diderot, Kant, Schiller).

Z innego punktu widzenia można różnicować uwarunkowania subiektywne wedle władz podmiotu, jakie w konstytuowanie (czy współkonstytuowanie) piękna są zaangażowane. Co najmniej trzy teorie walczyły tu o palmę pierwszeństwa: intelektualistyczna, emocjonalistyczna i sensualistyczna, każda z nich w różnych odmianach. Ale postulowano także syntezę wymienianych tam czynników i w niej dopiero widziano warunek pojawienia się piękna<sup>206</sup>.

W XVIII wieku myśliciele brytyjscy uznali zaś, że do konstytuowania piękna potrzeba osobnej władzy umysłu zwanej zmysłem estetycznym czy też smakiem. Wkładano piękno również w socjologiczne uwarunkowania (Taine), przypisując odrębne preferencje danym narodom (Witelo). Wskazane powyżej uwarunkowania są dla Stróżewskiego wynikiem różnorodnego umiejscawiania

---

<sup>205</sup> Władysław Stróżewski, *Problematyka piękna*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, s. 159.

<sup>206</sup> Władysław Stróżewski, *W kręgu wartości*, op.cit., s. 161.

pochodzenia piękna. W zależności zatem skąd piękno pochodzi, takie są jego dalsze uwarunkowania. Jeśli założenie filozofa umiejscawia piękno w sferze idealnej ma ono charakter niematerialny, duchowy i jedynie dołącza się do materialnych uwarunkowań. Subiektywizm widzi źródło piękna w człowieku i jego upodobaniach, zarówno w artyście jaki i odbiorcy sztuki. Stróżewski konstatuje jednak:

Zharmonizowanie wolności z racjonalnością leży u podstaw koncepcji głoszonej przez F. Schillera: w ten sposób staje się ono imperatywem, który domaga się spełnienia z punktu widzenia prawdziwego człowieczeństwa. Koncepcja widząca źródło piękna w człowieku nie musi więc z konieczności być subiektywistyczna<sup>207</sup>.

Zwłaszcza jeśli założymy istnienie estetycznego *a priori*, które związane jest z uniwersalnymi prawami.

---

<sup>207</sup> Władysław Stróżewski, *W kręgu wartości*, op.cit., s. 163.

---

## Zakres piękna

Istotny w przybliżaniu pojęcia piękna jest też jego zakres. Można pojmować je szeroko, nadając mu zakres transcendentalny, wtedy piękno i byt są tym samym, a „warunki piękna spełniają się w tych samych czynnikach, które decydują o bytowości bytu”<sup>208</sup>. Można widzieć je jako pojęcie uniwersalne, które dotyczy „uniwersum” czyli kosmosu, wtedy też nie odnosi się ono tylko do bytu, ale obejmuje elementy kosmiczne i prawa nimi rządzące. Piękno może wyrastać również z natury, szczególnie istotnym jej elementem staje się przyroda i kolejne jej egzemplifikacje. Umiejscawiano piękno również w obrębie tylko sztuki, całkowicie odbierając naturze prawo do konstytuowania prawdziwego piękna. W poglądach Hegla dominowało przekonanie, że tylko sztuka może pozwolić na realizację idei, wobec której natura jest wtórna. Teorie moralistyczne usiłowały usytuować piękno jedynie w dziedzinie ducha. Tak rozumiane piękno wpływało wówczas z moralnego postępowania i cnót charakteru.

Jeśli zwrócić uwagę na założenie, że wszystko jest piękne, należy zastanowić się nad stopniem realizacji piękna. Od twierdzeń św. Augustyna i Pseudo-Dionizego Areopagity, w których najwyższym ucieleśnieniem piękna był sam Bóg (rozumiany jako Nad-piękno, czy źródło wszelkiego piękna), przechodzą do opozycji piękna duchowego i cielesnego oraz piękna sztuki i natury. W myśl tych twierdzeń piękno było różnorodne i mogło realizować się opozycyjnie. Wywoływało to wątpliwości, co do istoty piękna. Jedni widzieli w niej różnorodność ujęć piękna, inni różne realizacje tego samego pojęcia<sup>209</sup>.

Przysłówkowe wyrażenie „pięknie jest, że...” zdaniem Tadeusza Czeżowskiego daje możliwość otwarcia nowej perspektywy istnienia piękna, jawiącego się jako *transcendentale*<sup>210</sup>, co podkreśla w dalszych swoich rozważaniach Stróżewski.

---

<sup>208</sup> Por Władysław Stróżewski, *W kręgu wartości*, op.cit, s. 164.

<sup>209</sup> Por. Władysław Stróżewski, *W kręgu wartości*, s. 165-166.

<sup>210</sup> Por. Tadeusz Czeżowski, *Czym są wartości*, w: tegoż, *Filozofia na rozdrożu (Analizy metodologiczne)*, Warszawa 1965.



Różnorodność piękna, które mimo tego nie traci swej identyczności, to znaczy nie przestaje w każdym przypadku być pięknem, nasuwa myśl, że trzeba w jego ramach, podobnie jak w zawartości idei według Ingardena, odróżnić stałe i zmienne. Pierwsze decydowałyby o tożsamości piękna, drugie - o jego realizowaniu się w wielorakich konkretyzacjach<sup>211</sup>.

Władysław Stróżewski widzi w dziejach przemian filozoficznego ujmowania pojęcia piękna poszukiwanie stałych czynników konstytuujących je. Chcąc wskazać tak zwane „stałe” objawiania się piękna, jako jakości kategorii, filozof skupia się na dwóch aspektach.

Za pierwszy czynnik uważa moment konieczności. Odbiorca uzmysławia sobie jego działanie w bezpośrednim kontakcie z arcydziełem, kiedy to ma okazję doświadczyć „optymalnej realizacji piękna”. Chodzi ewidentnie o doskonałe dopasowanie elementów i wartości w dziele oraz doskonałe ich przekazywanie. Odbiorca ma wtedy szansę zostać olśniony. Stróżewski zaznacza:

Konieczność rządząca dziełem sztuki, nie jest koniecznością „uniwersalną”, lecz koniecznością „dobraną” niejako do tego i tylko tego dzieła: jako taka rządzi nim i tylko nim [...] Wszystko to prowadzi do nadbudowania się w dziele tej jednej jedynej jakości postaciowej, która potrafi nas olśnić. Olśnić jako harmonia i blask, *consonantia et claritas*<sup>212</sup>.

Podobne myśli odnaleźć można u Simone Weil, która rozpatrując sprawy piękna i konieczności zauważała:

Piękno wyklucza szczegółowe cele. Jeśli można wyjaśnić, że w jakimś wierszu poeta umieścił dane słowo w tym właśnie miejscu, aby uzyskać taki to a taki efekt, na przykład pełny rym lub aliterację, pewien obraz i tak dalej, i dalej, wiersz ów jest

---

<sup>211</sup> Władysław Stróżewski, *O pięknie*, op. cit., s. 164.

<sup>212</sup> *Ibidem*, s. 165.

wierszem drugorzędnym. W wypadku wiersza doskonałego nie da się powiedzieć nic, poza tym, że słowo stoi tam, gdzie stoi, że tak musi być bezapelacyjnie<sup>213</sup>.

Bezapelacyjność, o której wspomina Simone Weil, wynika ze szczególnej struktury i idealnego doboru jakości, wiemy bowiem, że dzieło mogłoby nie olśnić i nie pobudzić sfery aksjologicznej. Mogłoby pozostawić aksjologiczną pustkę, gdyby nie wyżej wspomniana konieczność.

Drugim czynnikiem konstytuującym piękno jest moment „najwyższości” (czyli optymalne spełnienie pewnego rodzaju jakościowych wartości) i wywoływana przezzeń postawa „bezgranicznej afirmacji”<sup>214</sup>. Dzieło (które realizuje ów moment „najwyższości”) wywołuje w odbiorcy specyficzną reakcję, która pozwala dostrzegać w nim nie tylko walory estetyczne. „Najwyższość” i konieczność nie opierają się tylko na ustaleniach natury formalnej, wręcz wyznaczają różnorodne zmienne, w których znajdują swe ucieleśnienie.

---

<sup>213</sup> Simone Weil, *Piękno*, w: tejże, *Świadomość nadprzyrodzona. Wybór myśli*, przeł. A. Olędzka-Frybesowa, oprac. A. Wielowieyski, Warszawa 1999, s. 242.

<sup>214</sup> Zarówno Platon w *Uczcie* i *Fajdroście*, jak i Pseudo-Dionizy Areopagita czy też Ficino zauważali, że piękno potrafi przyciągać, przywabiać, porywać, a urok piękna prowadzi do kontemplacji, która przynosi ukojenie, uspokojenie.

---

## Metafizyczne piękno

Piękno można również przyrównać do miłości, która urzeka i wywołuje pragnienie. Można się nim zachwycić i trwać w kontemplacji, przez którą widziany będzie świat wartości przekraczający swym zakresem dotychczasowe doświadczenie człowieka.

Najważniejszym jednak skutkiem oddziaływania piękna [...] jest miłość. Wedle jej rodzajów można by klasyfikować i samo piękno: od najwyższego po czysto zmysłowe, od prawdziwego do jego pozoru. Piękno apeluje do wszystkich władz naszej podmiotowości: działa na zmysły i wolę, przede wszystkim porusza jednak nasze uczucia i satysfakcjonuje intelekt, stając się dlań niewyczerpywalnym przedmiotem kontemplacji<sup>215</sup>.

Simone Weil rozpatrując kategorię piękna w *Timaiosie* zauważała:

[...] dzieło sztuki, będące produktem natchnienia artysty, jest źródłem natchnienia i dla tych, którzy je kontemplują. Za jego pomocą obecna w artyście miłość rodzi w innych duszach miłość podobną. I tak poprzez świat widzialny działa miłość najwyższa<sup>216</sup>.

Dzięki hipnotyzującemu olśnieniu, które przykuwa uwagę, człowiek mający kontakt z dziełem przechodzi, uwiedziony majestatem piękna, do kontemplacji, by (jak to określił Proust) „widzieć jasno w zachwyceniu”. Dłuższe bycie z dziełem daje wejrzenie zaś w wartość, która przekracza jego zakres, ale jednocześnie się w nim uobecnia.

Drugą stałą piękna jest więc transcendencja. Jan Paweł II uzasadniał:

Piękno jest kluczem tajemnicy i wezwaniem transcendencji. Zachęca człowieka, aby poznał smak życia i umiał marzyć o przyszłości<sup>217</sup>.

---

<sup>215</sup> Władysław Stróżewski, *W kręgu wartości*, op.cit, s. 167.

<sup>216</sup> Simone Weil, *Świadomość nadprzyrodzona*, s. 243.

<sup>217</sup> Jan Paweł II, *List do artystów*, s. 9.

W książce *Logos, wartość, miłość* Stróżewski zauważa, że:

Metafizyczne piękno, jako *transcendentale* utożsamione z istnieniem, jest także w swej istocie Logosem, najgłębszym sensem, przenikającym to, co jest<sup>218</sup>.

Tomaszowe *visum*, które jest widzeniem istnienia w pięknie, pozwala rozumieć byt jako pierwsze *transcendentale*. Pięknu bowiem filozofia poświęciła swe pierwsze refleksje i dostrzegła, że objawia się ono w różnorodny sposób i w różnorodnych przestrzeniach. Najważniejszym jego warunkiem jest jedność, a cechą wyróżniającą wśród pozostałych *transcendentaliów* możliwość wyrażenia ich przez piękno (dobro to inaczej piękno duchowe, prawda - blask piękna)<sup>219</sup>. Wszystko zatem partycypuje w pięknie, najwyższe piękno zaś to absolutne istnienie.

Ostatecznie dochodzimy - jak się zdaje - do prawdy o uczestnictwie w *logosie* - rzeczywistości nadrzędnej, umożliwiającej przekład jednych treści nad inne, na „ucieleśnianie” sensu w materii, wyrazu w kształcie, jakości emocjonalnych w dźwięku. *Logos* przenika i ducha, i materię. [...] Ów sens właśnie [słowa], czy szerzej rzecz ujmując *logos*, jako szczególny „wspólny mianownik” umożliwia partycypację jednego w drugim, choćby należały one do dziedzin pozornie najbardziej ontycznie odległych. Tłumaczy on także ów tajemniczy fenomen „utrwalenie” przedmiotów intencjonalnych (lub duchowych) w materii, a tym samym tajemnice powstawania dzieł sztuki<sup>220</sup>.

Władysław Stróżewski przyglądając się *Kolebce pieśni* z tomu *Vademecum* zauważa, że teoria twórczości Norwida opiera się na założeniu, że artystyczna inspiracja ma źródło w transcendencji. Dzięki niej transcendencja może zostać wyrażona. Pieśni stają się pretekstem do dostrzeżenia elementów

---

<sup>218</sup> Władysław Stróżewski, *Logos, wartość, miłość*, Znak, Kraków 2013, s. 83.

<sup>219</sup> Por. Ibidem, s. 83.

<sup>220</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, op. cit., s. 80.

z przestrzeni boskiej, partycypują w czymś boskim<sup>221</sup>. Nie jest to nowe ujęcie, bowiem w teologii chrześcijańskiej ważne miejsce zajmuje przekonanie o spisywaniu ksiąg pod natchnieniem Logosu. Specyficzne cechy języka poezji, jego zmetaforyzowanie i liryczny charakter wyznania sprawiają, że często sami artyści widzą również jego przynależność do sfery tajemnicy. Władysław Stróżewski zauważa, że Rainer Maria Rilke myślał tak o swoich *Elegiach duinejskich*, gdy wspominał, że pierwsze wersy każdej z nich podyktowane mu były „z góry”<sup>222</sup>. Również Czesław Miłosz w Przedmowie do *Księgi Mądrości* zaznaczał, że wyobraźnia poetycka kieruje się ciągle w sferę sacrum, a każda prawdziwa poezja ma w sobie religię i metafizykę<sup>223</sup>. Ukazując te przykłady, Władysław Stróżewski nalega:

Nie bójmy się platonizmu, nie bójmy się mówienia pełnym głosem o ideach. A jeśli ktoś nie potrafi się na to zdobyć, niech podąży śladem Poppera i potraktuje nasze czyste jakości emocjonalne, a także ściśle spokrewnione z nimi jakości metafizyczne, jako elementy tego „trzeciego świata”<sup>224</sup>.

Dzieło sztuki daje zatem odbiorcy możliwość odsłonięcia wartości metafizycznych i wejrzenia w tajemnicę bytu. Staje się soczewką skupiającą w sobie, na co dzień rozproszone w świecie, wartości metafizyczne. Sztuka intensyfikuje rzeczywistość, a dzieła „odsłaniają głęboką jedność i ciągłość”<sup>225</sup> zauważał Ernst Cassirer.

---

<sup>221</sup> Podobnie Simone Weil:

We wszystkim, co budzi w nas czyste i autentyczne odczucie piękna, Bóg jest rzeczywiście obecny. Istnieje coś jak gdyby wcielenie Boga w świat, a piękno jest jego znakiem. Piękno jest dowodem doświadczalnym, że wcielenie jest możliwe (S. Weil, *Świadomość nadprzyrodzona*, op.cit., s. 232).

<sup>222</sup> Por. Władysław Stróżewski, *Logos, wartość, miłość*, op.cit., s. 144.

<sup>223</sup> Por. Czesław Miłosz, *Przedmowa do Księgi Mądrości*, tłum. z greckiego i komentarze Cz. Miłosz, Kraków 1998, s. 30.

<sup>224</sup> Władysław Stróżewski, *Mimesis i Methexis*, op. cit., s. 87.

<sup>225</sup> Ernst Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa 1971, s. 240.

Warto przypomnieć, że to Roman Ingarden zwracał szczególną uwagę na jakości metafizyczne, które występują zarówno w życiu realnym jak i, w nieco odmienionej formie, w literaturze.

Ich objawienie się stanowi szczyt, a zarazem największą głębię naszego życia i wszystkiego, co istnieje<sup>226</sup>.

Niezwykła zdolność poruszania odbiorcy jest charakterystyczną cechą objawienia się wartości metafizycznych. Obcująca z dziełem osoba może zobaczyć je wprost, będąc w stanie zbliżonym do ekstazy. Trwanie odbiorcy wobec wzniosłości, podłości, świętości, grzeszności, straszliwości, czy tajemniczości ma charakter kontemplacyjny. Gdy tylko te jakości się ujawniają odbiorca pragnie je chłonąć. Wynika to zapewne z faktu, że nie ma ustalonego sposobu ich wywoływania, a w życiu codziennym niezwykle rzadko zdarza się je uchwycić.

Nie potrafimy ich ani wywołać, ani stworzyć sytuacji, w której mogłyby się pojawić. A przecież za tym kontemplacyjnym zatopieniem się w nich tęsknimy i nie potrafimy tej tęsknoty wygasić. Jest ona zresztą utajonym źródłem wielu naszych czynów, źródłem filozoficznego poznania i pędu do prawdy, a także źródłem twórczości artystycznej i rozkoszowania się sztuką<sup>227</sup>.

Ingarden zauważa, że objawienie się jakości metafizycznych stanowi zawsze wartość w „szarym, codziennym życiu człowieka”. Dochodzą one do realizacji w na podłożu niektórych zdarzeń, ale człowiek może je zobaczyć jedynie wprost, w przeżyciu, którego nie da się określić rozumowo. Przeżycie to, nazywane też przez Ingardena „ekstazą” daje możliwość wejrzenia w:

[...] głębię i praźródła bytu, na które zwykle jesteśmy ślepi i których istnienie w codziennym życiu zaledwie przeczuwamy. [...] W ich ujrzeniu i realizacji w obcowaniu z nimi, sami zstępujemy w praźródła bytu. Albowiem pokazuje się nam

---

<sup>226</sup> Roman Ingarden, *O dziele literackim*, op. cit., s. 369.

<sup>227</sup> Roman Ingarden, *O dziele literackim*, s. 371.

w nich nie tylko to, co w innych warunkach jest dla nas zakryte i tajemnicze, a w nich dopiero się staje jawne i widome, lecz one same są tym, co leży u źródeł bytu i stanowi jedną z jego postaci<sup>228</sup>.

Jakości metafizyczne objawiają się w pełni tylko wtedy, kiedy stają się rzeczywistością. Realizują się i pokazują w pewnych sytuacjach życiowych i stanowią „punkty szczytowe stającego się bytu”. Człowiek tęskni, w mniemaniu Ingardena, za możliwością zatopienia się w kontemplacji jakości metafizycznych i właśnie ta tęsknota leży u źródeł jego czynów. Jest ona również:

ostatecznym źródłem poznania filozoficznego i pędu do uzyskania poznania, z drugiej zaś strony, źródłem twórczości artystycznej i rozkoszowania się sztuką - więc dwu naszych duchowych aktów i czynności, różnych całkowicie między sobą, a jednak ostatecznie zdążających do tego samego celu<sup>229</sup>.

Ingarden uzasadnia, że sztuka staje się przestrzenią, w której można spokojnie kontemplować jakości metafizyczne. Pragnienie obcowania z nimi jest podwaliną sztuki, bowiem w życiu codziennym, jak już wcześniej wspomniałam, nieczęsto zdarza się taka okazja.

Jakości metafizyczne nie mogą tu naturalnie uzyskać r e a l i z a c j i, wyklucza to właśnie heteronomia bytowa przedstawionych sytuacji, zostają one jednak odsłonięte u k o n k r e t n i o n e, a swój sposób istnienia dzielą z przedmiotami przedstawionymi, same w sobie heteronomiczne bytowo i czysto intencjonalne, stwarzając pozory swej realizacji. To jednak nie narusza ich konkretności i pełni jakościowego określenia<sup>230</sup>.

Sposób istnienia jakości metafizycznych w dziele umożliwia ich spokojną kontemplację, wynika to z faktu pewnego rodzaju złagodzenia ich dynamiki i realizacji. Jakości owe bowiem nie należą do tego samego świata, co odbiorca, dlatego też można zachować w stosunku do nich dystans. Nie

---

<sup>228</sup> Roman Ingarden, *O dziele literackim*, s. 368-371.

<sup>229</sup> Roman Ingarden, *O dziele literackim*, s. 371.

<sup>230</sup> Ibidem, s. 372.

zmienia to jednak faktu, że odbiorca, którego wejrzenie nakierowane jest na jakości metafizyczne, czuje się „porwany” przez nie, „wstrząśnięty” czy też „wyniesiony ponad poziom swojego dotychczasowego życia”.

Dzięki temu konkretyzacje jakości metafizycznych zyskują specyficzną wartość estetyczną. Możemy je oglądać, pozwolić im się porwać, poznać smak wszystkiego, co nam jakościowo ofiarowują, nie będąc przez nie w ścisłym sensie dotknięci, przytłoczeni czy wyniesieni. W związku z tym ujrzenie ich nie wywołuje tego rodzaju zmian, jakie zachodzą przy prawdziwej ich realizacji<sup>231</sup>.

Wartości nadestetyczne<sup>232</sup> w przeciwieństwie do wartości estetycznych nie wyczerpują się w dziele, ich istnienie przekracza dzieło, mogą się one realizować w różnych przestrzeniach. Dzieło staje się miejscem ich przejawiania, dzięki jego pośrednictwu mogą się ukazać. Aby zobaczyć wartości nadestetyczne należy podjąć się interpretacji dzieła, by utworzyć szczególną konkretyzację, inną niż ta estetyczna. Co interesujące, dla zaistnienia wartości nadestetycznych, konieczne jest istnienie wartości estetycznych. Zastanawiając się nad samą możliwością realizacji wartości nadestetycznych w dziele, które mają charakter intencjonalny i odnoszą się do wartości istnienia, prawdziwości, cnót moralnych czy świętości napotykaemy na pewien problem. Roman Ingarden określając teorię jakości metafizycznych skłaniał się do ustaleń, że heteronomia bytowa przedstawionych sytuacji wyklucza naturalną realizację jakości metafizycznych w dziele. Zostają one odślonięte, ukonkretnione i istnieją podobnie do przedmiotu przedstawionego<sup>233</sup>. Władysław Stróżewski dodaje do tego przekonanie, że jakości nadestetyczne są ukonkretnione w dziele sztuki i poprzez nie. Ich ukonkretnienie zaś odsyła do czegoś „więcej”, co filozof

---

<sup>231</sup> Roman Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*, s. 374.

<sup>232</sup> Określenie używane przez Władysława Stróżewskiego dla nazwania wartości, które nadbudowują się nad wartościami estetycznymi. Filozof zalicza do nich wartości istnienia (przez Ingardena nazywane jakościami metafizycznymi), wartości prawdy i prawdziwości, wartości moralne i wartości sacrum. Por. W. Stróżewski, *Wokół piękna*, op.cit., s.190.

<sup>233</sup> Por. Roman Ingarden, *O dziele literackim*, Warszawa 1960, s. 372.



nazywa jakością idealną czy też ideą danej jakości<sup>234</sup>. By ją dostrzec, czy też mieć szansę na jej objawienie, potrzeba skoncentrować się na idei owej jakości [eidos], musi być ona także podana w sposób umożliwiający jej dostrzeżenie. Dzięki intensyfikacji odbiorca może skupić swoją uwagę i dokonać aktu uznania.

Wnioski filozofa odnoszą się bezpośrednio do refleksji Maxa Schelera. W *Metafizyce i sztuce* zauważał on, że powiązanie między metafizyką i sztuką wynika z faktu, że obie te dziedziny muszą się zwracać ku sferze istot i idei. Rzeczywistość świata zewnętrznego i wewnętrznego są jedynie jej przykładowym wcieleniem. Przez przewodnictwo jakości estetycznych sztuka tworzy nowy świat jakości, którego nie ogranicza konieczność zgodności z realnym światem. Owa konieczność kreuje świat przez realne środki, jednak to, co tworzy, unosi się w sferze idealnego bytu. Stworzone obiekty są tylko światem „wyobrażonym” i idealnym, co nie oznacza jednak, że są one tylko immanentną częścią świadomości<sup>235</sup>.

Bliższe Stróżewskiemu jest widzenie sztuki jako narzędzia odsłaniania świata idei, traktuje ów świat jako autonomiczny i realny, niezależny od odbiorcy czy samej sztuki.

Bo właśnie do tej realności najeżają czyste jakości wartości nadestetycznych, które skądinąd objawiać się mogą w sztuce. Zadaniem sztuki jest, poprzez przekraczanie siebie i przekraczanie zawartych w sobie samej jakości, otwarcie drogi do idei wartości i objawienie ich w ich czystych postaciach. [...] Idee wartości nie zależą bytowo od heteronomicznego w swym istnieniu dzieła sztuki czy jego konkretyzacji, chociaż od dzieła i jego konkretyzacji zależy możliwość i sposób ich rozpoznania - ich samoobjawienia<sup>236</sup>.

Potwierdzenie tych słów można znaleźć, wracając do wcześniej wspomnianej teorii arcydzieła. Odbiorca obcując z arcydziełem ma szczególną

---

<sup>234</sup> Por. Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, s. 200.

<sup>235</sup> Por. Max Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przeł. A. Czerniak i A. Węgrzecki, Warszawa 1987, s. 440.

<sup>236</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, op. cit., s. 202.

szansę doświadczyć świata, który arcydzieła uobecniają. Szczególny rodzaj doświadczenia, czy też wrażenia uzmysławia odbiorcy, że nie ma on do czynienia z fikcją, chociaż przez samą fikcję świat ten może zaistnieć. Być może jest to wspomniany przez św. Tomasza blask (*claritas*), na który odpowiedzią staje się olśnienie.

Przeżycie olśnienia jest jedyne w swoim rodzaju: nie zawsze potrafimy powiedzieć, co było dokładnie jego przyczyną: zrozumienie utworu (np. zrozumienie struktury architektonicznej zwiedzanej właśnie katedry gotyckiej), odkrycie niesionej w nim prawdy (tak dzieje się na przykład w bliskim olśnieniu przeżyciu *katharsis*), albo po prostu szczególne poruszenie naszej duchowej wrażliwości, którego źródła odkryć nie jesteśmy w stanie<sup>237</sup>.

Oprócz olśnienia i zachwyty wartości nadestetyczne odsłaniane są również w przeżyciu *katharsis*. Należy nadmienić, że to nie wyczerpuje to ich istoty, bowiem mogą objawiać się jeszcze na inne sposoby i w innych sytuacjach. Opisywane przez Arystotelesa w *Poetyce* oczyszczenie przez litość i trwogę może się realizować przez mimetyczny charakter sztuki. Nie należy go jednak rozumieć przez fizyczne podobieństwo postaci, *mimesis* tragedii polega na „wywoływaniu w psychicznej rzeczywistości widza analogonu tego, co przedstawia przed nim sztuka”<sup>238</sup>. Dzięki temu dokonuje się utożsamienie losu bohatera i losu odbiorcy, to ukazywana przez Heideggera *aletheia*. Odbiorca uświadamia sobie prawdę o swoim losie.

A kumulację owej prawdy o nas stanowi uświadomienie sobie naszego stosunku do bytu i niebytu, bycia i unicestwienia - tej ostatecznej alternatywy, ku której zmierzają wszystkie nasze dążenia, decyzje, czyny [...] W obliczu tej ostatecznej alternatywy wszystko ulega zmianie. Budzi się litość nad naszym stanem, który ją przestania, a zarazem trwoga wobec jej nieuchronności.

To jest jak błysk najgłębszej prawdy o nas samych<sup>239</sup>.

---

<sup>237</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, op. cit., s. 177.

<sup>238</sup> W. Stróżewski, *Wokół piękna*, s. 203

<sup>239</sup> W. Stróżewski, *Wokół piękna*, s. 204.

## Piękno w dydaktyce

Myślę, że refleksja Władysława Stróżewskiego, sięgająca daleko do tomistycznych założeń, pozwala wierzyć, że piękno nie odeszło bezpowrotnie z estetyki, a jego rola w objawianiu tajemnicy i kształtowaniu postaw odbiorcy sztuki wciąż jest istotna. Uważam, że łączenie estetyki ze sztuką nauczania ma swoją przyszłość, przede wszystkim dlatego, że kontakt z arcydziełem pozwoli młodemu człowiekowi na zdobycie doświadczenia obcowania z pięknem właśnie. Zachwyt, czy olśnienie mogą być jedynym cennym bodźcem na drodze przywracania wagi edukacji humanistycznej. Przeżyte dzieło, w którym odstoniło się odbiorcy piękno, może zaintrygować, skupić zainteresowanie, pokazać wartość literatury i jej istotny wpływ na wzbogacanie sfery duchowej człowieka. Wartości estetyczne i wartości metafizyczne mogą kształtować gust, smak i wrażliwość młodego pokolenia, należy jednak stworzyć sprzyjające warunki w edukacji, aby uczniowie mogli uchwycić objawiające się wartości i potrafili osiągnąć skupienie, które pozwala je dostrzec. Możliwość dotknięcia sfery *sacrum* na lekcji może wywołać lawinę pragnień estetycznych, doświadczenie doskonałości i piękna bywa niezatarte, gdyż jak mówił Eliade:

Doskonałość nie należy do naszego świata. Jest czymś innym niż ten świat, przychodzi skądinąd<sup>240</sup>.

Władysław Stróżewski odnosząc się do słów Eliadego formuje podobne refleksje, mówiąc o kontakcie z wartościowymi utworami:

Wielkie dzieła sztuki porażają nas, rzucają na kolana, a zarazem napawają nas uczuciem wyciskającego łzy z oczu szczęścia, że znaleźliśmy się w szczególnym stanie „łaski” obcowania z nimi. Tego stanu umniejszenia czy unicestwienia nas samych nie odczuwamy w żadnym razie jako degradacji, lecz jako konieczny warunek przeżycia tej niezwyklej, przekraczającej nas i wszystko, co możemy pomyśleć, wartości<sup>241</sup>.

---

<sup>240</sup> Mircea Eliade, *Traktat o historii religii*, tłum. J. Wierusz-Kowalski, Warszawa 1966, s. 20.

<sup>241</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, op.cit., s. 223.

Odślanianie wartości poezji (i sztuki w ogóle) wiedzie przez wartości estetyczne, przez piękno. Jest to zgodne z myślą Ingardena, który widział inną rolę sztuki niż pouczanie człowieka o tym, jaki jest otaczający go świat rzeczywisty. Naczelną funkcją sztuki w jego mniemaniu było pokazywanie pewnych możliwych i koniecznych związków między jakościowym uposażeniem przedmiotów a wartościami. Sztuka miała działać na życie wzruszeniowe człowieka i umożliwić mu obcowanie bezpośrednio z wartościami<sup>242</sup>.

---

<sup>242</sup> Por. Roman Ingarden, *O tak zwanej „prawdzie” w literaturze*, w: tegoż, *Studia z estetyki*, PWN, Warszawa 1970, t. 1, s. 463.

---

## Estetyczna wartość liryki

Na początku rozważań o łączeniu estetyki ze sztuką nauczania chciałabym zwrócić uwagę na wagę kontaktu z tekstem poetyckim na lekcjach języka polskiego, bowiem dzięki takiej możliwości, młodzi ludzie zyskują szansę, by przeżywać estetyczną wartość dzieła sztuki i ugruntowywać w sobie smak literacki przez kolejne takie doświadczenia, o czym dosyć szczegółowo w swoich tekstach pisał Stefan Szuman<sup>243</sup>. Liryka zdaje się posiadać cechy, które pozwalają szczególnie na zaistnienie jakości estetycznych na lekcjach języka polskiego.

Dlaczego warto oprzeć pracę na lekcji o lirykę, postaram się wyjaśnić na podstawie rozważań między innymi Szumana. Zanim jednak to nastąpi, chciałabym przyrzeć się uwagom Bernadetty Kuczery-Chachulskiej na temat ujęcia liryczności w myśli Ingardena. Uczona zauważa:

Ingarden pisząc o istocie liryczności dużą (może podstawową) rolę przypisywał emocjonalności (patrzył na nią zarówno od strony procesu twórczego, jak i przeżycia estetycznego, a także wówczas, kiedy jako teoretyk literatury - podkreślał autonomię dzieła i mówił o jego wartościach artystycznych) [...] <sup>244</sup>.

Zdaniem autorki Ingarden za konstytutywną cechę liryki uznawał emocjonalność podmiotu lirycznego.

Przypomnę, że to, co najistotniejsze w jego komentarzu do zjawisk liryki i liryczności (obok pojawiających się również własności sygnowanych określeniami „niedopełnienia”, „nieaktywności podmiotu”, „introwertyzmu”), to - „z życia emocjonalnego zrodzone uświadomienia”<sup>245</sup>.

---

<sup>243</sup> Chodzi mi między innymi o książkę Stefana Szumana, *O sztuce poezji lirycznej*, która będzie przywoływana w dalszej części rozprawy.

<sup>244</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Liryczność wobec wybranych zagadnień estetyki Romana Ingardena*, op.cit., s. 293-294.

<sup>245</sup> Ibidem, s. 299.

Ma zatem liryka moc powoływania uświadomień zrodzonych z życia. Znaczący to zapewne, że dzięki emocjonalnej warstwie dzieła, przeżycie estetyczne dokonuje się i oddziałuje na odbiorcę liryki, który ma szansę doświadczyć w pełni swej ludzkiej egzystencji przez zaktualizowanie w danym momencie również swoich emocji, dzięki jakościom mu się odsłaniającym. Jak zauważa Bernadetta Kuczera-Chachulska, sama sytuacja estetyczna rodzi się w wyniku uzyskania jedności podmiotu twórczego, dzieła i perceptora. Wtedy też może dochodzić do naocznego odsłonięcia przed czytelnikiem zestroju jakościowego lub jakości metafizycznych. Co istotne:

Liryka, [...] posługując się słowem jako swoim elementarnym żywiołem, stoi u źródeł sytuacji estetycznej niesprowadzalnej do tych, które wydarzają się w obrębie promieniowania dzieł malarskich, architektonicznych czy muzycznych<sup>246</sup>.

A nawet, zdaniem badaczki, to w liryce właśnie, dzięki jej specyficznemu uposażeniu, może się pojawić najpełniejsza egzemplifikacja przeżycia estetycznego. Ekwiwalentyzacją samej liryczności stają się jakości metafizyczne i odwrotnie, unaocznienie jakości metafizycznych pozostaje w ścisłym związku z samą lirycznością. Uczona zauważa, że liryczność okazuje się niemożliwa w utworach niespełniających kryteriów artystycznych, a nawet można ją traktować jako ściśle powiązaną z arcydzielnością<sup>247</sup>. Podobnie na ten temat wypowiada się Andrzej Tyszczyk:

[...] struktura estetyczna dzieła literackiego jest tym, co w sposób konieczny implikowane jest ideą dzieła sztuki literackiej, tym natomiast, co czyni z dzieła arcydzieło, nie są wartości czysto estetyczne, ale ugruntowane w nich, lecz poza nie wykraczające wartości ponadestetyczne<sup>248</sup>.

---

<sup>246</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Liryczność wobec wybranych zagadnień estetyki Romana Ingardena*, s. 304.

<sup>247</sup> Por. Ibidem, s. 303-307.

<sup>248</sup> Andrzej Tyszczyk, *Estetyczne i metafizyczne aspekty aksjologii literackiej Romana Ingardena*, Lublin 1993, s. 66.

Liryčnośc sprzyja budowaniu sytuacji estetycznej i prowadzi do przeżycia estetycznego dzięki swojemu zespoleniu z jakościami metafizycznymi. Dzięki temu, co jak sądzę, jest niezwykle ważne dla dydaktyki, odbiorca ma szansę na obcowanie z wartością. Ingarden widział w liryce zdolność do odkrywania najistotniejszych związków między ostatecznymi jakościami, które pojawiają się w najgłębszych warstwach ludzkiej psychiki i doli człowieka, wskazywał również funkcję naocznego ich zrozumienia<sup>249</sup>. Andrzej Tyszczyk zastanawiając się nad specyficznym rodzajem poznania, które daje poezja, zaznacza, że Ingarden w swej myśli estetyczność wyraźnie przeciwstawił poznaniu. Uczony precyzuje:

Jeżeli jednak upieralibyśmy się przy słowie „poznanie” („uestetycznione”) rozumując, że chodzi przy tym nie o poznanie, którego przedmiotem byłaby estetyczna konkretyzacja utworu, lecz o jakiś rodzaj poznania rzeczywistości dokonującego się za pośrednictwem dzieła, przyjąć też powinniśmy, że takie „poznanie” rozgrywa się w ramach szczególnego przeżycia. Przeżycie to jest naoczne i bezpośrednie, emocyjne, irracjonalne, dokonujące się w nastawieniu nie na jakiś aspekt rzeczywistości realnej, ale dosięgające materii estetycznej dzieła<sup>250</sup>.

Jak zauważa badacz, materia estetyczna sama powołuje własną rzeczywistość, która może stać się podstawą doświadczeń i przeżyć wykraczających poza literaturę. Dzięki temu prócz samego rozumienia świata estetycznego odbiorca ma również szansę zrozumieć rzeczywistość. Rozumienie to nie przebiega na płaszczyźnie intelektualnej, wynika raczej z ujrzenia i odczucia struktur jakościowych<sup>251</sup>. Podsumowując myśl, Andrzej Tyszczyk potwierdza swój punkt widzenia:

[...] Ingardenowskie rozumienie wartości estetycznej skorelowane jest z pewnymi momentami metafizycznymi (dotyczącymi doświadczenia istnienia) wskazującymi na głębokie związki między człowiekiem, bytem i wartością, związki, które odkryć można

---

<sup>249</sup> Por. Roman Ingarden, *Studia z estetyki*, T 1., s. 445.

<sup>250</sup> Andrzej Tyszczyk, *Estetyczne i metafizyczne aspekty...* op.cit., s. 55.

<sup>251</sup> Por. Ibidem, s. 54-55.

w aspekcie genetycznym (źródło wartościowości wartości), a także jako szczególny moment metafizyczny uwikłany w przeżycia estetyczne, mający podstawę w jakościach metafizycznych dzieła<sup>252</sup>.

Powrócę w tym miejscu do myśli samego Ingardena, który mówiąc o istotnym miejscu wartości w życiu ludzi, zauważał:

Chodzi o próbę wytworzenia takiego przedmiotu, który by nie tylko nam umożliwił powrót do owej ujawnionej wartości, ale także i innym. Istnieje potrzeba podzielenia się z innymi tym samym, co dla nas jakąś wartość stanowi, udostępniania im tego samego. [...] Otóż istnieje jakaś, wydaje mi się, potrzeba posiadania jednego wspólnego świata z innymi, i to właśnie świata, który posiada jakąś wartość<sup>253</sup>.

Człowiek zatem pozostaje blisko sztuki, bowiem dzięki niej ma szansę doznać wartości i poczuć łączność z drugim, zarówno spełniając się w roli twórcy jak i odbiorcy. Sztuka prócz bycia samym nośnikiem wartości estetycznej lub polem unaocznienia wartości metafizycznej, staje się płaszczyzną tego, co wspólne. Dzięki niej odbiorcy mają kontakt ze światem wartości. Pragnienie wartości bowiem jest wspólną, ogólnoludzką namiętnością, która uzewnętrzniiona zostaje w twórczości artystycznej. Sztuka instynktownie przyciąga odbiorców poszukujących wartości, daje im szansę kontemplowania jakości metafizycznych.

Andrzej Póltawski uzasadnia, że jeśli „chcemy zrozumieć człowieka jako niepowtarzalną osobę, uznanie k a t e g o r i i p r z e ż y c i a za w pewnym sensie centralną dla antropologii i etyki staje się rzeczą konieczną”<sup>254</sup>. Dzięki temu człowiek może zostać zobiektywizowany jako podmiot działający (dodałabym za Ingardenem: podmiot wykazujący się potrzebą posiadania wspólnego z innymi świata wartości), czyli sprawca swoich czynów oraz podmiot, który przeżywa swoje doznania czy działania, czyli jest w pełni

---

<sup>252</sup> Andrzej Tyszczyk, *Estetyczne i metafizyczne aspekty...* s. 55.

<sup>253</sup> Roman Ingarden, *Estetyka i jej przedmiot...*, op.cit, s. 43-44.

<sup>254</sup> Andrzej Póltawski, *Realizm fenomenologii. Husserl, Ingarden, Stein, Wojtyła. Odczyty i rozprawy*, Toruń 2000, s. 45.



świadom swej podmiotowości<sup>255</sup>. Bernadetta Kuczera-Chachulska dodaje do myśli Andrzeja Półtawskiego mocno zaakcentowaną konkluzję:

Jeżeli mówimy o tym, że kategoria przeżycia jest w pewien sposób kategorią centralną dla antropologii, nie sposób tu pominąć bardzo podstawowego uświadomienia, że właśnie w liryce, w ramach tej całości estetycznej, którą ona tworzy, pojawia się najpełniejsza, najbardziej żywa i aktualna egzemplifikacja tego przeżycia<sup>256</sup>.

Aby zrozumieć dlaczego to właśnie liryka jest dla odbiorcy najbardziej wyrazistą przestrzenią kształtowania się przeżycia warto powrócić do myśli Jurija I. Lewina, który zauważał niezwykłą zdolność modelowania w liryce spraw osobistych w ogólne prawdy<sup>257</sup>. To, co intymne w liryce, zyskuje ponadczasowy, ogólnoludzki wymiar.

Stefan Szuman zapewne zastanawiał się nad podobnymi sprawami, kiedy zaznaczał, że utwór poetycki jest „odrębnym i w sobie zamkniętym trwaniem”, „rozciąglą w czasie i z każdym czytaniem aktualizującą się terażniejszością”<sup>258</sup>. Aktualizowanie się dzieła lirycznego ma ścisły związek z jego odbiorem, który może przebiegać w pełni tylko wtedy, gdy odbiorca nawiąże emocjonalną relację. Szuman zauważał:

Obcujemy estetycznie z dziełami sztuki, by - jak się mówi - je przeżyć, by się nimi nasycić i nakarmić, jako czymś co nas estetycznie pociąga i łączy i nam smakuje, a nie po to, by w rezultacie stwierdzić, że nam się ono podobało<sup>259</sup>.

---

<sup>255</sup> Por. Andrzej Półtawski, *Realizm fenomenologii. Husserl, Ingarden, Stein, Wojtyła*, op.cit., s. 45.

<sup>256</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Liryczność wobec wybranych zagadnień estetyki Romana Ingardena*, op. cit., s. 303.

<sup>257</sup> Jurij I. Lewin, *Liryka w świetle komunikacji*, przeł. J. Faryno, „Pamiętnik Literacki” 1980, z. 3, s. 283-284.

<sup>258</sup> Stefan Szuman, *O sztuce poezji lirycznej*, Toruń 1948, s. 17.

<sup>259</sup> Stefan Szuman, *O sztuce poezji lirycznej*, op.cit s. 32.

Dzieła sztuki karmią odbiorcę i wyzwają w nim uczuciowe poruszenia. Same poruszenia wywołują pewien rodzaj przyjemności, co ciekawe jednak, mogą one być powiązane nie tylko z pozytywnymi wzruszeniami, ale też z doświadczeniem lęku, goryczy, trwogi czy zwątpienia<sup>260</sup>. Szuman zauważał rolę liryki w kształtowaniu człowieka, pisał o widzeniu stworzonego w poezji indywidualnego aspektu rzeczywistości przez pryzmat wartości estetycznych, które niewątpliwie mają moc zniewalania czytelnika. Konstatował:

Liryka polega właśnie na pojmowaniu coraz to nowego i innego (a istotnego) stanowiska wobec świata, przez twórcze przedstawienie coraz to innych momentów i aspektów rzeczywistości. Na każdy z nich reaguje każdy człowiek (a poeta w szczególności) nieco inaczej, dzięki czemu powstaje wielość artystycznie przeżywanych rzeczywistości [...] <sup>261</sup>.

Chodzi rzecz jasna o mnogość rzeczywistości wyłaniających się z dzieła poetyckiego, można rzec quasi-rzeczywistości<sup>262</sup>, które uchwytywane są w konkretyzacji estetycznej. Z innej znów perspektywy zauważa Szuman, że sama konstrukcja wiersza dawkuje czytelnikowi nowo odsłaniającą się rzeczywistość. Utwór liryczny nęci, nasycy swą „teraźniejszością” będąc zawsze w relacji z tą swoją częścią, która już wybrzmiała i tymi, które dopiero się objawią w toku lektury.

Wiersz jest więc ciągłym stawaniem się, aż do przedostatniego zdania jest zapowiedzią, oczekiwaniem, a w ciągu swego stawania się staje się coraz potężniejszym nasyceniem się, coraz rozleglejszym doświadczeniem w zakresie poetyckiego wycinka rzeczywistości, pełnią wzlotem, i w miarę tego, staje się spełnieniem, zadośćuczynieniem, a w końcu zaspokojeniem, wydechem<sup>263</sup>.

---

<sup>260</sup> Por. Stefan Szuman, *O sztuce poezji lirycznej*, op.cit., s. 34.

<sup>261</sup> Stefan Szuman, *O sztuce poezji lirycznej*, op.cit., s. 48.

<sup>262</sup> Por. R. Ingarden, *O dziele literackim. Badania z pogranicza ontologii, teorii języka i filozofii literatury*, tłum. z niem. M. Turowicz, Warszawa 1988, 29–33.

<sup>263</sup> Stefan Szuman, *O sztuce poezji lirycznej*, op.cit., s. 92.

Obrazowy język, którym posługuje się Szuman w tym fragmencie, nawiązuje wyraźnie do Ingardenowskiej koncepcji przeżycia estetycznego. Wymieniane przez badacza „zapowiedź” i „oczekiwanie” (przepełnione pragnieniem), kojarzą się z napięciem charakterystycznym dla „emocji wstępnej”. „Nasycać się”, „pragnienie” podtrzymania relacji z utworem, to być może przechodzenie z faz aktywnych w fazy bierne przeżycia estetycznego. Wreszcie „pełnia” i „wzlot”, „spełnienie”, na myśl przywodzą etap kontemplacji, dla którego jest charakterystyczne wyjście poza doświadczenie rzeczywiste, w sferę obcowania z pięknem. Czymże jest wymieniane przez Szumana „zadośćuczynienie”, „zaspokojenie” i „wydech”? Język wypowiedzi sugeruje silne napięcie emocjonalne procesu, tak jakby „wdech” był podtrzymywany przez cały czas trwania przeżycia estetycznego i dopiero przerwanie łączności z dziełem czy zakończenie przeżycia estetycznego mogło przywrócić odbiorcę do rzeczywistego biegu zdarzeń. Ma zatem liryka zdolność przenoszenia odbiorcy poza rzeczywistość, w inne sfery bytu, gdzie „z zapartym tchem” chłonie on wartości<sup>264</sup>. W tej przestrzeni dochodzi do zaspokojenia głodu wartości oraz odnalezienia wspólnej dla ludzi płaszczyzny wartości. Samo sformułowanie „zadośćuczynienie” kojarzy się z drogą poświęcenia lub wyrzeczenia, które być może prowadzi do pełnego przeżycia. Odbiorca, który podjął trud, musi zatem zostać wynagrodzony. Kontemplacja piękna i możliwość ujrzenia wartości metafizycznych zdaje się być najlepszą rekompensatą.

---

<sup>264</sup> Andrzej Tyszczyk zauważa:

Wspólną cechą dwu ostatnich typów doświadczenia jakości metafizycznych [doświadczenia przedfilozoficznego (życiowego) i estetycznego N.S.] jest, że są to przeżycia irracjonalne (dotyczą jakości prostych), emocyjne (jakości danych w odczuciu zabarwionych silną emocją), oraz że są mocno zaksjologizowane (konstytuują wartość zarówno przeżycia, jak i samych jakości). Ale chodzi tu także o to, że jakość metafizyczna dana w owych przeżyciach - podobnie jak w hipotetycznym doświadczeniu fundującym metafizykę - jest jakością samego bytu, ustanawia jego szczególny sens, który ogarnia także istnienie doświadczającego jakości metafizycznej podmiotu. Rozpiętość takiego doświadczenia wahałaby się między metafizycznym przeżyciem „kruchości” własnej egzystencji a przeżyciami o charakterze sakralnym lub mistycznym. Cyt. za: A. Tyszczyk, *Estetyczne i metafizyczne aspekty aksjologii literackiej Romana Ingardena*, Lublin 1993, s. 75.

---

## Jakości metafizyczne

Andrzej Tyszczyk analizując tekst Ingardena *O dziele literackim* i zawartą w nim koncepcję jakości metafizycznych, zauważa, że jakość metafizyczna ukazana w dziele literackim różni się, od tej, której można doświadczyć w życiu jedynie realnością istnienia. Fakt ujawnienia się jakości metafizycznej na płaszczyźnie literatury uniemożliwia jej realizację, nie zmienia się jednak jej treść. Wywołuje to tak zwany dystans estetyczny, dzięki któremu odbiorca może kontemplować jakości metafizyczne. Odbiorca realnie nie uczestniczy w sytuacji, a jedynie „staje” przed objawioną jakością.

Między czytelnikiem a daną w dziele jakością metafizyczną wytwarza się dystans. [...] Dystans (estetyczny), uniemożliwiający realizację jakości metafizycznych (tj. faktyczne działanie na przeżywającego je człowieka), tym samym umożliwia ich oglądanie i kontemplację. Nie znosi jednak tej własności owych jakości, która polega na tym, że wykraczają one poza sytuacyjne podłoże, na którym się ujawniają, że wykraczają właściwie poza samo dzieło i otwierają przed człowiekiem możliwość naocznego doświadczenia - by użyć określenia Witkacego - „tajemnicy istnienia”, lub, że - jak powiada Ingarden - wiodą nas ku „praźródłom bytu”, pozwalają doświadczyć wzbudzającej lęk „kruchości” bytu ludzkiego, słowem - umożliwiają mu naoczne i emocjonalne doświadczenie struktury i „sensu” bytu oraz własnej w nim pozycji<sup>265</sup>.

Sposób widzenia i rozumienia dzieła sztuki skomplikował się jednak w koncepcji Ingardena przez wprowadzenie teorii quasi-sądów. Perspektywa nakreślona przez filozofa wywołała sporo głosów polemicznych, swoje zdanie wyrazili Wacław Borowy<sup>266</sup>, Henryk Markiewicz, Jerzy Pelc. Ingarden podkreślał:

Zdania oznajmujące (w szczególności orzekające) w dziele literackim, tzn. dziele sztuki literackiej, nie są sędami *sensu stricto*, lecz zdaniami *quasi*-twierdzącymi... W następstwie tego charakteru zdań przedmioty przedstawione w dziele literackim

---

<sup>265</sup> Andrzej Tyszczyk, *Estetyczne i metafizyczne aspekty aksjologii literackiej Romana Ingardena*, op.cit., s. 76.

<sup>266</sup> Interesująco do teorii quasi-sądów odnosi się Borowy w szkicu *Prawda w poezji*.

nabierają charakteru rzeczywistości, ale jest to jakby tylko zewnętrzny jej *habitus*, który nie rości sobie pretensji do tego, by go czytelnik brał całkiem serio<sup>267</sup>.

W innym miejscu swych rozważań nadmieniał, że poszukiwanie „idei” dzieła jako prawdziwego zdania jest daremnym trudem, bowiem ze zdań, które nie są sądami, nie może wynikać zdanie prawdziwe<sup>268</sup>. Odrzucał prawdziwość logiczną zdań występujących w utworze, na rzecz innej prawdziwości, która mogłaby współwystępować ze zdaniami pozornie orzekającymi, dzieło literackie było dla niego tworem czysto intencjonalnym. Władysław Stróżewski tłumaczy:

Istnieją ważne powody, dla których Roman Ingarden sprzeciwiał się tak stanowczo uznaniu występujących w dziele literackim twierdzeń za sądy w ścisłym znaczeniu. Gdyby wszystkie zdania dzieła wyrażały sądy, nie byłibyśmy w stanie podać kryteriów odróżniających fikcję od rzeczywistości, gdyby niektóre były sądami, inne zaś *quasi-sądami*, zachwiana by została, a nawet wręcz zniszczona, ontyczna jednolitość dzieła. Dodajmy, że pierwsze rozwiązanie nie pozostaje bez wpływu na problematykę sporu między idealizmem a realizmem<sup>269</sup>.

W następstwie Stróżewski przedstawia swoją propozycję, która nie neguje teorii quasi-sądów, ale daje możliwość prawdziwościowego (w sensie logicznym tj. poznawczym) odczytania niektórych dzieł lub ich części. Stróżewski nazywa ją interpretacją prawdziwościową (jest to zarówno czynność interpretacyjna jak i sam jej wytwór). Prowadzi do niej prosty zabieg, za który odpowiedzialność przyjmuje sam interpretator, którym jest czytelnik. Jeśli odbiorca uzna, że sądy, które wysnuł z interpretacji dzieła są sądami odnoszącymi się do samej rzeczywistości, nie tylko do świata intencjonalnego, mamy do czynienia z interpretacją prawdziwościową. Na formę tych sądów złoży się niewątpliwie inteligencja, talent i smak interpretatora. Ich racjonalizowany sens zdaje się być jaśniejszy, ale traci coś ze swej istoty. Stróżewski zaznacza:

---

<sup>267</sup> Roman Ingarden, *O tak zwanej prawdzie w literaturze*, w: tegoż, *Studia z estetyki*, t. I, s. 393.

<sup>268</sup> Roman Ingarden, *O dziele literackim*, tłum. M. Turowicz, Warszawa 1960, s. 382.

<sup>269</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, op.cit., s. 236.

[...] w pełni sensem był on tylko w dziele, w kontekście jego form słownych, jego składni etc. Wracamy więc do dzieła, by jego sens, już zdawało się jasno „wypreparowany”, odnieść do jego immanentnej prawdy. Ale dzieło samo w sobie nie może być prawdziwe! Sens staje się bogatszy, ale ztraca to, cośmy mu przedtem nadali - autentyczną prawdziwość<sup>270</sup>.

Interpretacja zatem jest procesem dynamicznym, który postępuje w ciągłym ruchu i nie wyczerpuje się w jednorazowym akcie. Odbiorca przechodzi od jednej płaszczyzny tekstu do innej za każdym razem pogłębiając swoje wejście. Stróżewski widzi to jako ruch spiralny, który mnie osobiście przywołuje na myśl zwielokrotnioną lekturę tego samego tekstu, czy też bliskie czytanie, o którym wspominał Eliot.

Sama możliwość zaistnienia takiego ruchu interpretacyjnego, zwłaszcza zaś ujawniająca się w trakcie interpretowania konieczność jego niejako spiralnych nawrotów, świadczy dowodnie o myślowej głębi analizowanego utworu. Nie pozostaje to oczywiście bez znaczenia dla jego wartości estetycznej, zwłaszcza jeśli będziemy rozumieli przez nią nie tylko jakości wąsko rozumianej „estetyczności”, lecz integralną wartość estetyczną, otwierającą się niejako na wartości inne i w pewnym sensie obejmującą je<sup>271</sup>.

W tym miejscu należy ponownie wrócić do kwestii arcydzielności tekstów i koncepcji życia dzieła literackiego, o których pisałam wcześniej. Również swoje potwierdzenie odnajduje tu Eliotowska idea trwania ładu dzieł kultury europejskiej. Dynamiczna struktura interpretacyjna wchłania bowiem elementy:

zaangażowanej w proces hermeneutyczny kultury, co z kolei pozwala osadzić dzieło w całokształcie kulturowej sytuacji, w której aktualnie funkcjonuje. To dzięki temu właśnie staje się ono czymś żywym, czymś autentycznie aktualnym. Jeśli natomiast do tego typu zabiegów okaże się nieprzydatne i niepodatne na nie, jeśli - jak się to mówi - nie znajdzie właściwego „rezonansu”, który uzyskać może tylko i wyłącznie drogą właściwej hermeneutyki - pozostanie martwe dopóty, dopóki jakaś inna sytuacja, inna

---

<sup>270</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna...*, s. 245.

<sup>271</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna...*, s. 245.

epoka, nie odkryje go na nowo, nowymi, właściwymi dla niej, ale równocześnie nadającymi się do uchwycenia sensu tego dzieła, środkami<sup>272</sup>.

Interpretator decyduje, który sens dzieła należy uznać za naczelny, on również określa, które ze zdań interpretacyjnych mają charakter sądów. Proces ten wymaga specjalnego nastawienia w zakresie obcowania z dziełem, bowiem w tej sytuacji ujawniają się trzy nowe człony: dzieło, zdania wyrażające jego sens (interpretacyjne) oraz ujawniona przez dzieło rzeczywistość transcendentna. Stróżewski zauważa, że wchodzą one w relacje, które intuicyjnie musi uchwycić doświadczający ich podmiot. Stąd najważniejszą kwestią w tej sytuacji jest zachowanie wierności sądów interpretacyjnych w stosunku do dzieła, wtedy tylko ono ma szansę stać się „prawdziwe”<sup>273</sup>.

Jednym słowem: prawdziwa jest interpretacja dzieła; jej prawdziwość jest w takim stopniu prawdziwością samego dzieła, w jakim ona sama (interpretacja) jest wobec niego wierna<sup>274</sup>.

Porównując ze sobą interpretację prawdziwościową i konkretyzację estetyczną Stróżewski zwraca uwagę na fakt, że oba twory mają charakter niesamodzielny, wynikający z ich podwójnego fundamentu bytowego (dzieło i akt podmiotu)<sup>275</sup>. Podstawową różnicą zaś jest fakt przekraczania sfery intencjonalności w czasie interpretacji prawdziwościowej, co nie ma miejsca w czasie konkretyzacji. Ponadto, aby interpretacja prawdziwościowa mogła zaistnieć, miejsca niedookreślenia muszą być już dookreślone w toku wcześniejszej konkretyzacji estetycznej. Tylko w ten sposób ważne dla sensu dzieła jakości mogą się zaktualizować.

---

<sup>272</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, s. 246.

<sup>273</sup> Ibidem, s. 250.

<sup>274</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, op.cit., s. 250-251.

<sup>275</sup> Władysław Stróżewski zauważa:

Ideą kierowniczą konkretyzacji estetycznej jest pewne optimum estetycznej wartości, która w przedmiocie estetycznym ma być immanentnie osiągnięta; ideą kierowniczą interpretacji prawdziwościowej jest p r a d a, która ma zostać uzyskana w wyniku odniesienia interpretacji dzieła do rzeczywistości wobec niego transcendentnej. Cyt. za: W. Stróżewski, *Wokół piękna*, op.cit. s. 254-255.

Część II  
Sztuka nauczania



## Rozdział I

# Estetyka w nauczaniu języka polskiego

---

## Uczeń i przedmiot estetyczny

Wartość dzieła nie jest projekcją przeżyć uczniów, lecz stanowi właściwą danemu utworowi własność, która pobudza do określonej na nią odpowiedzi. Z przeżycia estetycznego wynika fakt uzmysłowienia odbiorcy, jaka jest wartość dzieła. Dzięki konkretyzacji przedmiot estetyczny nadbudowuje się nad czystym dziełem sztuki. W przedmiocie estetycznym w pełni realizują się jakości estetyczne. Młody czytelnik ma do dyspozycji miejsca niedookreślenia, które aktualizuje w procesie swojego odbioru, tworząc konkretyzację<sup>276</sup>. Przystępując do kontaktu z dziełem uczeń powinien wiedzieć, czym jest przedmiot estetyczny i konkretyzacja oraz być świadom, że nie każde dzieło jest na tyle uposażone, by dawało szansę widzenia piękna, a i nie wszystkie wartości, które się objawiają są z rodzaju estetycznych<sup>277</sup>.

Ingarden uważał, że celem całego procesu przeżycia estetycznego jest ukonstytuowanie zestroju jakościowego. Formowanie kategoriale przedmiotu estetycznego musi prowadzić do bogatego i wartościowego zestroju jakościowego. On konstytuuje i warunkuje istnienie przeżycia estetycznego<sup>278</sup>. Istota doświadczenia prawdziwości zaś pozwala uświadomić sobie, że:

[...] sztuka ma zdolność nadzwyczaj swoistego odkrywania świata, zdolność odślaniania i ujawniania czegoś, co w rzeczywistości najgłębsze, najważniejsze, najbardziej istotne. I - rzecz podstawowa - co w inny sposób nie ujawniłoby się w takim stopniu wcale<sup>279</sup>.

---

<sup>276</sup> Por. Roman Ingarden poruszał ten temat w tekście *O poznawaniu dzieła literackiego*, Władysław Stróżewski przywołując ten fragment myśli fenomenologa zastrzegając, że często w praktyce konkretyzacja estetyczna i przedmiot estetyczny traktowane są jako synonimy, por. Władysław Stróżewski, op. cit., s. 33.

<sup>277</sup> Chodzi mi o rozróżnienie wartości artystycznych jako przynależnych dziełu (przedmiotowi intencjonalnemu) i wartości estetycznych, które realizują się w konkretyzacji. Ingarden porusza te kwestie w pracach *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, *O poznawaniu dzieła literackiego*.

<sup>278</sup> Por. Roman Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*, op. cit., s. 198.

<sup>279</sup> Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, s. 255.

Władysław Stróżewski rdzeń ów nazywa „ideał” dzieła, w nim wyraża się jego zdaniem rdzeń dzieła<sup>280</sup>.

Są dzieła, w których ów prawdziwy rdzeń jakościowej całości syntetycznej tworzą szczególnego rodzaju uczuciowe jakości estetycznie wartościowe, jakości, pojawiające się w pewnych sytuacjach międzyludzkich w świecie przedstawionym albo charakteryzujące pewnego człowieka uwikłanego w tragiczne konflikty, albo wreszcie występujące w postaci pewnej jakości metafizycznej<sup>281</sup>.

Jak można wyczytać ze słów fenomenologa, jakości składające się na rdzeń są różnego rodzaju: od emocjonalnych po metafizyczne. Przy czym nadmienić należy, że tylko przez dostęp emocji w przeżyciu estetycznym, jakości metafizyczne mogą się w ogóle objawić. Widzenie jakości metafizycznych jest silnie związane z przeżywaniem, w emocjonalnym widzeniu dzieła. Interpretacja zatem może uczyć rozpoznawania wartości i odczuwania ich, co wzbogaca podmiot przeżywający (ucznia) i skłania go ku wartościom. Można by powiedzieć za Zenonem Urygą sprawia, że uczniowie mają szansę na dalszy awans kulturalny. Jest to droga „ascezy”, która wyznacza zdaniem A. Tyszki charakter uczestnictwa jednostek w kulturze. Te, które podejmują wysiłek twórczy i przewyciężają trudności percepcyjne, dokonują inercji umysłowej i emocjonalnej, czynnie uczestniczą w kulturze. Nie są na nią obojętni, stają się wzbogaceni<sup>282</sup>.

Stefan Szuman, rozpatrując sprawy sztuki poezji lirycznej, uzasadniał, że sztuka jest jednym z nurtów kultury duchowej, bowiem uczestniczy w jej tworzeniu. Ma to ogromne znaczenie społeczne, ponieważ artyści przez sztukę

---

<sup>280</sup> Nawiązując do interpretacji prawdziwościowej Stróżewski wspomina dawnych myślicieli, którzy upatrywali owo ujawnianie jako odsłanianie istoty bytu, wyrażanie idei czy objawianie odwiecznych prawd. Przywołuje również refleksje Ingardena na temat porażającej mocy jakości metafizycznych, za których kontemplacją człowiek wciąż tęskni oraz podkreślaną przez Heideggera tezę, że sztuka jest stawianiem się prawdy. Por. W. Stróżewski, *Wokół piękna*, s. 256.

<sup>281</sup> Roman Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*, op. cit., s. 87.

<sup>282</sup> A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze, O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971, s. 332.

wpływają na życie innych ludzi. Wielka sztuka ma moc oddziaływania na odbiorców. Szuman zauważał:

Sztuka wielka i doskonała kształtuje więc osobowość ludzką u jej podstaw, jako że wprowadza go w istotną dla człowieczeństwa i kultury społeczeństw ludzkich dziedzinę wartości estetycznych, że w niej go osadza i w niej zadomowia. Artysta, który pragnie by go „zrozumiano” i by jego dzieło głęboko przeniknęło w społeczeństwo i je niejako zniewoliło, pragnie przede wszystkim (abstrahując od ambicji i żądz sławy artystów), by znalazło się jak najwięcej ludzi zdolnych przeżyć wielkość i potęgę i niezwykłość tego, co (według jego mniemania) urzeczywistniło się estetycznie w jego dziele<sup>283</sup>.

Rolą sztuki zatem jest poruszać odbiorcę, skłaniać go do przeżywania wielkości dzieła. Szuman widzi to zadanie jako proces, który porównałabym do wychowywania czy też kształtowania odbiorcy. Przenosząc refleksje na grunt dzisiejszego szkolnictwa, można rzec nawet uczenia obchodzenia się ze sztuką. Sztuka bowiem, jak już wspominałam, przybliża wartości estetyczne, osadza odbiorcę w ich otoczeniu i daje możliwość przeżywania ich, a dzięki przeżyciu unaocznia się wartość dzieła. Szuman w dalszych rozważaniach zauważał, że zawarte w dziełach „idee prawd żywych” są bardzo wartościowe i mają pozytywny wpływ na przemiany człowieka, ponieważ pozwalają się rozwijać i pogłębiać jego duchowej egzystencji.

Sztuka jest jednym z głównych nurtów kultury duchowej. Sztuka „prawdziwa” samą siłą tego faktu, że tworzy kulturę duchową, ma ogromne znaczenie społeczne<sup>284</sup>.

Myśl Stefana Szumana jest znacząca dla refleksji o nauczaniu literatury, a zwłaszcza dla idei przybliżania odbiorcom poezji, bowiem zawiera szereg prawd, które swoje zastosowanie mogą znaleźć podczas budowania programów nauczania języka polskiego. W książce *O sztuce poezji lirycznej* wybrzmiewa wyraźnie refleksja samego Ingardena. Szuman potwierdzał w swych pracach, jak ważny jest kontakt ludzi ze słowem poetyckim i jaki

---

<sup>283</sup> Stefan Szuman, *O sztuce poezji lirycznej*, Toruń 1948, s. 64.

<sup>284</sup> Stefan Szuman, *O sztuce poezji lirycznej*, op.cit., s. 64.

potencjał wychowawczy drzemie w lirycznych wypowiedziach, dlatego właśnie dalsza część moich rozważań skupi się na analizie wzajemnych relacji estetyki i sztuki nauczania.

Praca z poezją w dużej mierze zakłada nieproceduralność działań, bowiem tekst ukazuje odbiorcy w danym „czytelniczym tu i teraz” sposób konkretnego odczytania. Sensy zawarte w utworze aktualizują się wraz z podjętą kolejny raz lekturą. Dzieło ożywa na chwilę, a odbiorca chłonie uobecnione w konkretyzacji jakości. Trudno więc sam proces przeżywania dzieła literackiego wpisać w obręb jakiejś istniejącej strategii metodycznej, bowiem nie ma jednakowej dla wszystkich dzieł drogi do przeżycia estetycznego.

Ingardenowska teoria dzieła literackiego i koncepcja przeżycia estetycznego są ze sobą spójne i mogłyby stanowić punkt odniesienia metodycznego. Złożoność (arcydzielność) dzieła przekłada się na różnorodność konkretyzacji, dlatego dla Ingardena proces przeżycia estetycznego stanowił coś w rodzaju zwieńczenia relacji człowieka z utworem. Fenomenolog widział w nim moment uobecniania się wartości, dla których przestrzenią zaistnienia były najpierw: relacja odbiorcy z tekstem, potem formująca się konkretyzacja, aż do chwili unaocznienia wartości estetycznych prowadzących człowieka w sferę przeżycia estetycznego drogą kontemplacji. Proponowanym przeze mnie „przeniesieniem” założeń Ingardena do współczesnych metod dydaktycznych będzie ujęcie lekcji jako przestrzeni spotkania z tekstem (z fundamentem bytowym) i wędrówka ku konkretyzacji dzieła. Uwrażliwianie odbiorcy przez doskonalenie techniki skrupulatnego, zwielokrotnionego (bliskiego) czytania dzieła można zaś traktować jako metodę pracy dydaktycznej. Polegałaby ona zatem na ograniczeniu aparatu teoretycznego (podczas pierwszego kontaktu z utworem) oraz znacznym osłabieniu podawczych metod nauczania, przy jednoczesnym dowartościowaniu indywidualnej pracy ucznia. Punkt ciężkości w tej metodzie stanowiłyby: budowanie relacji estetycznej z literaturą, kształtowanie płaszczyzny porównania różnorodnych tekstów i formowanie smaku literackiego, czyli proces dojrzewania do przeżycia estetycznego i to nazywam sztuką nauczania.

### Żywe nauczanie

Lekcja języka polskiego umożliwia kontakt z dziełami sztuki literackiej, które niekiedy, tylko dzięki tej sytuacji, mogą zaistnieć w świadomości młodych. Niepowtarzalny charakter pierwszego poważnego kontaktu z literaturą piękną daje szerokie pole działania nauczycielowi, który jest przewodnikiem i mentorem dla młodego człowieka. To właśnie w tym momencie kształtuje się pierwotnie gust literacki, a przynajmniej w świadomości czytelnika pozostaje fakt o istnieniu takiej jakości. Wacław Borowy zauważał:

Czytanie, pierwsze zwłaszcza czytanie utworu poetyckiego jest zawsze szeregiem przygód w kraju nieznanym; poszukiwaniem, które nie będzie owocne, jeśli nie damy odzewu poecie własnym swym wysiłkiem duchowym<sup>285</sup>.

Kwestią istotną dla nauczyciela, który wprowadza swego słuchacza w świat literatury, jest wielka siła sprawcza ciekawości człowieka mającego pierwszy raz do czynienia z tekstem wymagającym interpretacji. Dzięki mocy ciekawości i wyraźnemu wyszczególnieniu kolejnych etapów pracy, nauczyciel ma możliwość zaintrygowania słuchacza-interpretatora zadaniem, przez co nie utraci kontaktu i zainteresowania ze strony ucznia. Istotne zdaje się być ustalenie takiej techniki pracy, która nie narzuca drogi postępowania interpretacyjnego, ale pozwala kreatywnie działać<sup>286</sup>. Wracając do myśli

---

<sup>285</sup> Wacław Borowy, *O poezji Staffa ze wstępem o poezji w ogóle*, w: tegoż, *Studia i szkice literackie*, Warszawa 1983, t. 2, s. 159.

<sup>286</sup> Uwagi o nieodpowiednim sposobie prowadzenia lekcji w swoich tekstach zawarli Zenon Uryga i Maria Jędrychowska. Zenon Uryga argumentował, że dyrektywny styl prowadzenia lekcji prowadzi do ograniczenia współudziału uczniów i wyrabiania postaw bierno-reproduktywnych. Działania takie uniemożliwiają uczniom pełne doświadczenie wartości utworu. Maria Jędrychowska natomiast zauważała, że polonista, który jest specjalistą od transmisji danych i zręcznym kontrolerem doprowadza swym działaniem do „pustki motywacyjnej”. Por. Zenon Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa-Kraków 1982, s. 176; Maria Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996, s. 58.

Ingardena i Eliota, należy pozostawić przestrzeń, aby odbiorca mógł wyrobić sobie zdanie na temat dzieła, aby miał szansę uzmysłwić sobie, co tak naprawdę myśli w danym momencie. Wtedy współpraca uczeń-nauczyciel zyskuje nowy aspekt. Uczeń oczekuje od nauczyciela rady czy też wskazówki w momencie, w którym naprawdę tego potrzebuje i nie czuje się onieśmieszony aktywnością pedagoga. Ma również poczucie, że sam jest pełnoprawnym interpretatorem, co z kolei daje szansę pełnego przeżywania estetycznej wartości tekstu, a przynajmniej zbliżenia się do tej płaszczyzny odbioru podczas pierwszego niezakłóconego, bliskiego czytania.

W tak zarysowanej perspektywie pracy z tekstem otwiera się szansa na odczuwanie i percypowanie pozytywnych wartości, które skrywają się w metaforycznej warstwie znaczeń. Musi bowiem zaistnieć emocja wstępna, która wywoła pragnienie obcowania z dziełem, tylko w takiej sytuacji uczeń będzie miał szansę estetycznie „nastawić” swój odbiór tekstu.

Mówił o tym w kwietniu 1938 roku Roman Ingarden w czasie swego wystąpienia na Walnym Zgromadzeniu Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich we Lwowie. Przedwojenna praca Ingardena skupiała się na określeniu roli podręcznika w pracy z młodzieżą, ale przyniosła także wiele interesujących ustaleń na temat tzw. żywego nauczania. W mniemaniu Ingardena głównym zadaniem nauczyciela było **w y w o ł a n i e p r o c e s u p o z n a w c z e g o i k i e r o w a n i e j e g o p r z e b i e g i e m**. Filozof skrupulatnie wyliczał elementy składowe interesującej go metody. W jego ujęciu pierwsza faza „żywego nauczania” polegała na: dostarczeniu uczniowi wiedzy wyjściowej (w drodze heurezy, dyskusji). Faza ta musiała zawierać dwa momenty dynamiczne. Niezbędne było, aby:

a) [...] miała zdolność budzenia uwagi ucznia i skierowania jego zainteresowania ku przedmiotom, o których mowa, a w szczególności ku tym ich własnościom, które w dalszym ciągu procesu poznawczego odegrają istotną rolę, b) żeby dawała uczniom na razie choćby wyczucie pewnego **b r a k u** wiedzy, czegoś niewiadomego czy niewyjaśnionego, żeby więc budziła w uczniu żywe zagadnienie: uczeń musi odczuwać sam potrzebę postawienia pewnego pytania<sup>287</sup>.

---

<sup>287</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 74-75.

Przenosząc te refleksje na grunt myślenia estetycznego w dydaktyce warto zauważyć, że samo kierowanie uwagi ucznia ku przedmiotom, o którym w powyższym fragmencie wspomina Ingarden, można z powodzeniem zastosować na lekcjach związanych z literaturą, aby przenosić uwagę na własności dzieł sztuki. Samo odczucie niewiadomego może bowiem przesunąć zainteresowanie odbiorców na pragnienie zaspokojenia tego niedosytu.

Druga faza żywego nauczania, nazywana przez Ingardena fazą krystalizowania zagadnienia, dotyczy uświadamiania sobie przez ucznia tego, co jest niewiadome. Dzieje się to drogą wykrywania elementu nieznanego w sytuacji przedmiotowej (chodzi o problem poruszany na lekcji) i prób trafnego nazywania niewiadomej, co ma doprowadzić do sformułowania pytania (trafnego, słusznego i jednoznacznego), zajęcia stanowiska wobec problemu roztrąsanego na lekcji. W mniemaniu Ingardena rola nauczyciela w tej sytuacji komplikowała się, albowiem musiał on czuwać nad poprawnym przebiegiem procesu i jednocześnie działać dyskretnie, by:

z jednej strony uszanować samorodność i samodzielność tego procesu, a równocześnie przecież wpływać na jego przebieg, starać się go przyspieszyć i pokierować nim we właściwym kierunku<sup>288</sup>.

Trzecia faza procesu była poszukiwaniem odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie, co istotne, uczeń musiał podjąć aktywność w tej fazie, nauczyciel zaś winien był subtelnie podsycać ciekawość i dostarczać narzędzi do poszukiwania odpowiedzi. Autor nadmieniał:

Trzeba mu ich dostarczyć [wiadomości]. Chodzi tylko o to, żeby przy tym nie osłabić aktywności umysłowej ucznia, żeby proces percypowania tych wiadomości odbywał się równie żywo i w tej samej koncentracji jak poprzednie fazy nauczania<sup>289</sup>.

---

<sup>288</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 75-76.

<sup>289</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit. s.76.



Widział Ingarden w żywym nauczaniu proces społeczny, który przebiega przy czynnym współdziałaniu uczniów i nauczyciela, co istotne do jego zaistnienia niezbędny był kontakt psychiczny, który dalej filozof przedstawiał jako pewnego rodzaju *r o z u m i e n i e*. Uczeń musiał rozumieć twierdzenia, pytania, uzasadnienia, związki logiczne i rzeczowe między twierdzeniami, które poddawał mu nauczyciel. Ten zaś wypełniając swą rolę:

musi nie tylko rozumieć zdania lub słowa wypowiedziane przez ucznia, ale nadto musi ze sposobu zachowywania się ucznia dowiedzieć się, jakie się w nim dokonują przebiegi psychiczne, jak reaguje on na dostarczane mu bodźce intelektualne, co rozumie lub zrozumiał, a co jest mu jeszcze niejasne, co sprawia mu trudności i dlaczego, czy został w nim obudzony proces zainteresowania i w jakim kierunku, czy i jakie odbywają się w nim procesy uczuciowe, chceniowo-pożądaniowe itd.<sup>290</sup>.

Ingarden zauważał, że przebiegający w uczniu proces poznawczy winien być od strony teoretycznej dotyczyć konkretnego twierdzenia i wyrabiać sprawności poznawcze tak, by sprawnie uczyć obserwacji, tworzenia pojęć, poprawnego formułowania myśli, precyzyjnego mówienia i tworzenia poprawnie zbudowanych zdań. Najważniejszy warunek zaistnienia procesu poznawczego, zdaniem Ingardena, to osobiste zaangażowanie się ucznia. Emocje, które towarzyszą temu procesowi wyodrębniają go z szarego tła przeżyć obojętnych. Wspomniane zaangażowanie najłatwiej wyzwolić w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem, kiedy przez mówienie i „wczucie” buduje się specjalny rodzaj relacji poznawczej. O ile Ingarden był świadom, że emocje często przeszkadzają w czysto intelektualnej pracy, o tyle omawiając proces poznawczy zauważał:

[...] istnieją zarazem emocje, które sprawiają [...], iż dusze ludzkie *o t w i e r a j ą* się na otaczający je świat, że stają się dostępne poznaniu spraw, które bez tej podkładowej emocji w ogóle nie odślaniają się przed człowiekiem w ich własnej, życiowej postaci, w ich charakterze rzeczywistości. Dotyczy to zwłaszcza wszelkich wartości, moralnych, estetycznych czy innych. Te specjalnego rodzaju emocje nie

---

<sup>290</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit, s. 77.

oślepiają ani nie osłabiają sprawności poznawczych, lecz, przeciwnie, budzą je i dopomagają do ich sprawnego odbycia się<sup>291</sup>.

Żywe nauczanie zatem okazuje się procesem blisko połączonym z Ingardenowską koncepcją przeżycia estetycznego. Podobną rolę w nim odgrywają emocje, przez które człowiekowi ukazują się wartości. Pozwala to na pełniejszy ogląd rzeczywistości, uchwycenie jej bogactwa.

I chociaż refleksję filozofa można odnieść do sposobu budowania pomysłu na przeprowadzenie lekcji z każdego przedmiotu i każdego zagadnienia, wydaje się ona szczególnie istotna dla lekcji języka polskiego. Ingarden bowiem bazuje na charakterystycznych dla fenomenologii kryteriach. Pisze o „wczuwaniu się” w ucznia, czyli budowaniu rozumiejącego, emocjonalnego kontaktu. Wybrzmiewa gdzieś w tle, kreowanie postawy pedagoga, który nie narzuca się ze swoją karcąco-mentorską postawą, a jest czujnym obserwatorem-przewodnikiem, uruchamiającym swoją aktywność tylko wtedy, kiedy wyraźnie tego potrzebuje uczeń. Sam przebieg lekcji filozof widział jako podsycanie ciekawości, skłanianie (ale nie w sposób dyrektywny) do zadawania pytań, a nawet bazowanie na samym zdziwieniu, od którego już tylko krok do zachwytu. Model lekcji, którą opisuje Ingarden, można wykorzystać w pracy z tekstem literackim. Pozostawienie uczniowi oddechu i dystansu, przestrzeni do namysłu, sprzyja, jak już wcześniej wspomiałam, zajmowaniu postawy estetycznej, zaistnieniu emocji wstępnej, daje przestrzeń do rozbudowywania się przeżycia estetycznego. Warto nadmienić, co wydaje się szczególnie istotne, że sam nauczyciel powinien traktować tekst jak dzieło sztuki oraz stworzyć dogodną dla ucznia sytuację, w której dzieło będzie wyeksponowane, tak aby uczeń mógł przez obserwację dostrzec jego walory. Jeśli bowiem pedagog będzie dzieło literackie traktował jako jeden z punktów podstawy programowej, który musi opracować i w sam dokona interpretacji, skutecznie uniemożliwi jakąkolwiek interakcję ucznia z dziełem, mam na myśli dzieło liryczne. Zabierze szansę uczniom na estetyczny odbiór utworu, piękno zaś nie wywoła w nich żadnej reakcji, przez co lekcja utraci istotną szansę bycia

---

<sup>291</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 79.

przestrzenia, w której możliwe jest ukazywanie piękna, czy też przybliżanie się do niego. Ingarden pisał o budowaniu ciekawości, dawaniu przestrzeni, a przede wszystkim o wielkiej wadze emocji, których wyzwalanie usprawnia proces edukacji. Emocje bowiem wyostrzają proces poznawczy, ponieważ dają „dostęp” do sfery wnętrza człowieka, odsłaniają wartości, których uczeń pragnie, ale na co dzień nie wie, jak do nich dotrzeć. Mowa bowiem o młodym człowieku, który się kształtuje, który dopiero siebie poznaje. Zaistnienie wartości estetycznych czy metafizycznych w „żywym kontakcie z literaturą”, który może wpływać przecież z żywego nauczania, może „poruszyć” odbiorcę, wprowadzić go w stan kontemplacji i dać szansę widzenia piękna. Jest to droga w stronę interpretacji. Skonkretyzowane i przeżyte dzieło daje szansę budowania interpretacji, która staje się ucieleśnieniem jakiegoś rodzaju relacji emocjonalnej.

---

## Wychowanie estetyczne

Od czasu kongresu wychowania estetycznego, który miał miejsce w Dreźnie w 1901 roku, wychowanie przez sztukę i literaturę poczęło być obecne w uwagach polskich naukowców. Przyczyniły się do tego prace Goldscheidera, Lindego czy Lichtwarka. Wóycicki uznał heurezę za najbardziej odpowiednią metodę nauczania, a dzieło literackie uczynił głównym przedmiotem lekcji języka polskiego, przy czym towarzyszyło temu założenie, że utwór literacki należy traktować jak dzieło sztuki, by mogło się dokonać wzruszenie i przeżycie estetyczne. Utwór opracowywano w sposób monograficzny, a historia literatury była:

ostatecznym zamknięciem analizy utworu czy utworów danego pisarza, epoki<sup>292</sup>.

Niestety pomysł Wóycickiego okazał się mało atrakcyjny i interesujący, bowiem zdominowane przez analizę lekcje silnie zniechęcały uczniów. Autor wspominał o tym 1924 roku w czasie zjazdu polonistów w Warszawie. W ślad za Wóycickim poszedł Konstanty Wojciechowski, ale bardziej wyważył swoje oczekiwania niż jego poprzednik. Wojciechowski postulował, aby w trzech ostatnich klasach gimnazjum szczególny nacisk położyć na lekturę i analizę tekstów, by uczniowie mogli zrozumieć dzieje literatury i przybliżyć sobie polską kulturę<sup>293</sup>. Strzegł przede wszystkim ujęcia chronologicznego omawianych lektur, a przeżycie estetyczne zamknął w wyraźnych granicach. Odnosił się do ustaleń Chmielowskiego, który widział samo przeżycie jako „spółczucie psychologiczne”. Wojciechowski uważał, że przeżycie stanowi niezbędny warunek właściwego interpretowania i w pełni zgadzał się ze zdaniem Chmielowskiego:

---

<sup>292</sup> K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921, s. 11.

<sup>293</sup> K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (Gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923, s. 89.

Jeżeli jakiś utwór chcemy poznać naprawdę, musimy go wchłonąć, że tak powiem, duchowo, tj. nie tylko należy go zrozumieć, ale odczuć i niejako na swoją własność wewnętrzną przemienić<sup>294</sup>.

Widziano zatem konieczność włączenia przeżycia estetycznego do edukacji ze względu na jego wpływ na kształtowanie młodego odbiorcy kultury. Samo przeżycie zbliżało również do budowania interpretacji bliskiej uczniowi, opartej o doświadczenie „bycia” z tekstem. Również Szyszkowski w swoich przedwojennych pracach zwracał uwagę na rolę przeżycia, widział je jednak odmiennie od poprzedników, przede wszystkim odrzucając psychologizm. Pisał, że przeżycie to:

nie stan afektowanej egzaltacji [...], ale proces psychiczny, w którym splatają się czynniki natury intelektualnej, emocjonalnej, woluntatywnej, na który składają się zarówno przedstawienia, jak i sądy, jak i wzruszenia i nastroje, jak wreszcie pragnienia i dążenia o różnej sile i znaczeniu<sup>295</sup>.

To właśnie Szyszkowski wyróżnił trzy fazy pracy z tekstem literackim. Pierwszą była swobodna rozmowa o utworze, następną szczegółowe opracowanie treści i formy utworu, ostatnią zaś ogólna charakterystyka tekstu i umiejscowienie go w szerszym kręgu zagadnień. Ten sposób ujmowania problematyki pracy z tekstem literackim zadomowił się w polskiej edukacji na długo. Nie będę w tym miejscu skupiała się na powojennych publikacjach Szyszkowskiego, bowiem nie stawiam sobie ambicji rekapitulowania przemian założeń metodycznych w edukacji polskiej. Interesuje mnie właściwie tylko sposób podejmowania kwestii związanych z estetyką i jej rozumieniem oraz związku tejże z tzw. żywym nauczaniem, na co wskazywałam podejmując się

---

<sup>294</sup> P. Chmielowski, *Spółczucie psychologiczne w badaniach historycznoliterackich*, w: tegoż *Pisma krytycznoliterackie*, Warszawa 1961, t. I, s. 208.

<sup>295</sup> W. Szyszkowski, *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres metody nowych badań literackich*, w: *Księga referatów Zjazdu im. I. Krasickiego*, Lwów 1936, z. 3, s. 596.

komentarza do wystąpienia Ingardena<sup>296</sup>. Interesujące są dla mnie również przemiany w sposobie oceniania heurezy jako metody dydaktycznej. Niewątpliwie w dwudziestoleciu cieszyła się ona ogromnym powodzeniem, współcześnie jednak zaznacza się wyraźna tendencja do ograniczania jej wpływów na rzecz innych sposobów czy metod. Galimatias metodyczny, który objawia się mnożeniem nowatorskich sposobów organizowania lekcji<sup>297</sup> nie sprzyja stabilizacji procesu nauczania, wyklucza samo budowanie lekcji jako procesu przygotowania do przeżycia estetycznego. To, co w dwudziestoleciu międzywojennym widziano jako dopełnianie się metod, współdziałanie ich, współcześnie zostało rozdrobnione i odseparowane. Dydaktyka się rozwarstwiła na przeróżne metody, aby nie stosować heurezy jako dominującego sposobu pracy z uczniem<sup>298</sup>. Chociaż zdroworozsądkowe podejście podpowiada, że metody wskazane przez Wincentego Okonia<sup>299</sup>, Marię Nagajową<sup>300</sup> czy Stanisława Bortnowskiego<sup>301</sup> nie były ze sobą sprzeczne, a jedynie oddawały

---

<sup>296</sup>W tej części rozważań nad łączeniem estetyki z dydaktyką skupiam się przede wszystkim na pracach z okresu przedwojennego, aby uchwycić nastrój, jaki panował w polskiej edukacji w tamtym czasie. Lwowskie wystąpienie Romana Ingardena miało miejsce w 1938 roku, więc już po wydaniu *O dziele literackim* i *O poznawaniu dzieła literackiego*, w czasie gdy filozof pracował już na Uniwersytecie Lwowskim. Można zatem przypuszczać, że Ingarden, który jak wiadomo był profesorem w gimnazjum w Lublinie, Warszawie i Toruniu, miał na sercu los polskich uczniów i bacznie obserwował następujące w szkolnictwie zmiany.

<sup>297</sup> Jestem zdania, że metody pracy z uczniem nie zmieniają się wielce. Zmienia się stanowisko nauczyciela, który pragnie wypełniać twórczo swoje powołanie. W szeroko rozumianej dziś indywidualizacji procesu nauczania chodzi bowiem o dotarcie do odbiorcy i pozyskanie jego uwagi i zainteresowania treścią dydaktyczną oraz o dostosowanie przekazu do możliwości ucznia. Nauczyciel zatem na każdej lekcji próbuje zindywidualizować swoją pracę. Metody więc są dopasowywane do odbiorcy (tak rozpoznamy dobrego nauczyciela). Szukamy zatem, jako dydaktycy, sposobów na pełną realizację procesu, w okolicznościach niestety niesprzyjających. Nie jest aż tak istotne, jaką odbywa się to drogą, dobrych metod nie da się wypreparować jako osobnych bytów, są one zawsze połączeniem różnych technik, wtedy bowiem unikamy tak piętnowanej w pracach Bortnowskiego nudy.

<sup>298</sup> Por. Jolanta Fiszbak, *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące”* (głos w obronie tradycji), *Acta Universitatis Lodzianis Folia Litteralia Polonica* 8, 2006, s. 505-519.

<sup>299</sup> Wincenty Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.

<sup>300</sup> Por. Maria Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, wyd. 2, Warszawa 1995.

<sup>301</sup> Stanisław Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.

określone koncepcje prowadzenia lekcji. Sprawa ta zapewne wymagałaby osobnego ujęcia w odrębnym tekście, zatem w tym miejscu tylko o niej wspominać, mając świadomość złożoności problemu.

Globalizacja postępująca również w metodyce zmieniła podejście do sposobu pracy na lekcji i przesunęła zainteresowanie pedagogów z żywego nauczania na rzecz na przykład ćwiczeń z kartą pracy. Trudno w takiej sytuacji mówić o przeżyciu estetycznym, jeśli metoda ta zakłada pracę z fragmentem tekstu, która polega na odpowiadaniu na kolejne pytania „sztucznie” wywołane, bo na pewno niezrodzone z wątpliwości czy poszukiwań uczniów, a jedynie wynikające z założeń autora samych ćwiczeń. O szkodliwości tego rozwiązania pisał w swojej pracy Jan Grzesiak<sup>302</sup> z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu i postulował przede wszystkim konieczność powrotu do tzw. żywego nauczania<sup>303</sup>. W mojej opinii popularność kart pracy wynika z utylitarnych tendencji w dydaktyce. Ćwiczenia tego typu dają bowiem komfort nauczycielowi, który nie musi podejmować trudu zmagania się z samym dziełem, ponieważ korzysta z wcześniej przygotowanych zadań, kontroluje czas aktywności uczniów i ukierunkowuje mechanicznie ich działania. Na przestrzeń odbioru estetycznego nie ma miejsca. Nie umiem nawet wyjaśnić, jak tą drogą można przekonać uczniów do samej literatury, kształtować ich gust, czy wyzwalać przestrzeń identyfikowania się z wartościami niesionymi przez dzieło. Karta pracy jako metoda ma oczywiście swoje miejsce w edukacji, problem stanowi sposób jej wykorzystywania, a dokładniej moment, w którym ten rodzaj ćwiczeń zostaje wprowadzony w procesie przybliżania tekstu. Uważam eliminowanie szansy przyjęcia postawy estetycznej za szkodliwe dla samego zainteresowania uczniów sprawami literatury, a instrumentalne traktowanie dzieł za niewykorzystywanie potencjału wrażliwości ucznia i skuteczne pozbawianie go szansy na budowanie emocjonalnej relacji z dziełem. Miejsce karty pracy widzę w momencie rekapitulowania materiału, lekcji powtórzeniowych czy syntetyzujących.

---

<sup>302</sup> Jan Grzesiak, *Nauczanie „żywe” i karty pracy we współczesnej szkole*, w: *Edukacja Jutra*, Tom XII pod red. K. Denka, T. Koszczyca. Wrocław 2006.

<sup>303</sup> Metody analizy dzieła literackiego są obecnie bardzo rozwinięte, w stronę żywego nauczania przesuwają się metoda impresyjna, metoda analizy heurystycznej czy metoda krytyczna. Można też niekiedy stosować metodę problemową.

Powracając do refleksji nad heurezą, należy nadmienić, że w jej obronie stanęła Jolanta Fiszbak i mam wrażenie, że dosyć precyzyjnie omówiła fakt przenikania się metod dydaktycznych. Bez względu na nazwę konkretnej strategii w technice nauczania pojawiają się ciągle te same elementy wspólne. Sądzę ponadto, że Stanisław Bortnowski krytykując heurzę bardziej miał na myśli ograniczanie swobody myślenia ucznia, niż sam fakt zadawania pytań przybliżających do tekstu. Chodziło zatem o motywacje pedagoga i jego sposób myślenia o uczniu. Co istotne, poglądy Bortnowskiego również podlegały zmianom, bowiem późniejsze teksty mało pochlebnie określają adeptów szkoły. Nie sposób nie odnieść wrażenia, że mógł być to wyraz skali trudności, jaką widział w pracy z młodym człowiekiem pedagog bardzo już doświadczony. Jeśli więc ciągle doskonałe i nowoczesne metody dydaktyczne nie przynoszą pożądanych efektów, może czas powrócić do sprawdzonych sposobów pracy.



---

## Całość czy część?

Na marginesie refleksji o konieczności łączenia estetyki z dydaktyką pragnę nadmienić, że z czysto pragmatycznego punktu widzenia tekst poetycki jest doskonałym obiektem, na którym nauczyciel powinien skupić aktywność ucznia. Mianowicie pedagog pracując z liryką ma pewność, że uczeń zna omawiany utwór, czego niestety nie można powiedzieć o pracy z epiką. Zdarzają się bowiem takie sytuacje, że na lekcji znajomością lektury może się pochwalić jedna trzecia klasy<sup>304</sup>. Wielu nauczycieli czuje bezsilność wobec ignorancji swych uczniów. Interpretacja poezji może więc odegrać zbawienną rolę w próbie pokonania pasywnej postawy młodych ludzi<sup>305</sup>, przede wszystkim dzięki formie pracy z tekstem poetyckim, ale i również dzięki wcześniej wspomnianej technice aktywizacji uczniów i nobilitacji ich roli jako interpretatorów, a przede wszystkim dlatego, że w danym momencie uczeń ma

---

<sup>304</sup> Aby zrozumieć skalę problemu, należy wnikliwie spojrzeć na wyniki badań czytelnictwa. Z analiz Biblioteki Narodowej i TNS, przeprowadzonych w roku 2014 na reprezentatywnej grupie społeczeństwa, wynika że 58,3% Polaków nie czyta w ogóle. Co ciekawe według badania BN i TNS 34% społeczeństwa z wykształceniem wyższym nie przeczytało w roku 2012 ani jednej książki. W 2000 roku było to zaledwie 2%. Spośród tych osób 39,2% deklaruje, że książki czytało tylko w czasie nauki w szkole i na studiach, a 13,5% twierdzi, że nigdy nie czytało książek. BN i TNS podają również, że 14% ankietowanych w roku 2014 udzieliło odpowiedzi, że ukończyli szkołę bez konieczności czytania. Druga analiza, którą warto wspomnieć, to badanie Eurobarometru przeprowadzone w 2013 roku. Odsetek nieczytających według tego zestawienia wynosi 44%. Badanie to przywołuje Justyna Osiecka-Chojnacka w artykule *Czytelnictwo w Polsce i innych krajach UE*. por. Justyna Osiecka-Chojnacka, *Czytelnictwo w Polsce i innych państwach Unii Europejskiej*, „Infos BAZ” 2014, nr 17 (177). W swojej pracy autorka odwołuje się również do innych analiz, z których jasno wynika, że najwięcej czytają dzieci w szkołach podstawowych, nieco mniej gimnazjaliści; por. K. Kwak, *Literacki ignorant i digitalny imigrant w płynnej nowoczesności, czyli krótka refleksja o uczniu i nauczycielu*, w: *Doświadczenie lektury między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki. Kraków 2012, s. 249. Prawdziwy problem jednak pojawia się w szkołach ponadgimnazjalnych, gdzie 47% uczniów deklaruje, że nie czyta lektur szkolnych, a swoją wiedzę opiera na opracowaniach. Dla porównania w 2009 roku w gimnazjach próg zainteresowanych czytelnictwem wynosił 75%. Por. Z. Zasacka, *Nastolatki i książki – od czytania codziennie do unikania*. „Edukacja” 2012 nr 2 (118)

<sup>305</sup> Zenon Uryga zauważał, że odczucie poetyckości tekstu pociąga za sobą zmiany w nastawieniu poznawczym i motywacji czytania. Jest to korzystna sytuacja dydaktyczna, bowiem wystarczy tylko uczynić wyłom w murze niekompetencji lektury. Kluczem do rozwiązania problemu jest nawiązanie takiej relacji, która aktywność poznawczą uczniów uczyni centralnym punktem lekcji. Por. Zenon Uryga, *Odbiór liryki...* op. cit., s. 144, 178.

szansę poznać całe dzieło literackie i wejść z nim w relację estetyczną. Jest to szczególnie ważne obecnie, kiedy nauczyciele mierzą się ze spadkiem czytelnictwa i zapaścią aktywnej postawy ucznia.

Niemniej ważne wydaje się przeświadczenie uczonych w tej sprawie. W tekstach dotyczących interpretacji pojawiają się stwierdzenia: uczniowie niechętnie sięgają po poezję, nie rozumieją poezji, dojrzewają do poezji z czasem. Dawniej podwaliną twierdzeń na temat poezji było przeświadczenie, że młodzi adepci szkół wolą prozę, lepiej odnajdują się w tekstach epickich, wolą formy łatwiejsze. Jak wiadomo jednak z dzisiejszych badań prawie połowa osób uczących się w szkołach ponadgimnazjalnych przyznaje się, że nie czyta lektur. Nauka współczesna odpowiada, że winne temu są przemiany społeczne, którym nie potrafi sprostać i w które nie potrafi się wczuć archaiczna szkoła. Hasła konieczności przemodelowania listy lektur, weryfikowania kanonu<sup>306</sup>, rezygnowania z wymagań historycznoliterackich i teoretycznoliterackich na rzecz wzbudzenia samego zainteresowania uczniów literaturą są najbardziej czytelne w wystąpieniach współczesnych naukowców.

Publikacje szeroko związane z dydaktyką, odczyty na konferencjach polonistycznych tkwią mocno w postmodernistycznym sposobie widzenia literatury<sup>307</sup>. Nauczyciele stoją współcześnie przed trudnym zadaniem zmierzenia się z problemem niechęci, znudzenia czy też odmowy współpracy

---

<sup>306</sup> Paweł Sporek podobnie jak Stanisław Bortnowski widzi problem w kanonie szkolnym. W tekście *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu - kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)* zadaje szereg pytań: „Czy w perspektywie zachodzących zmian, które przynosi rozwój technologii oraz kształtowanie się postmodernistycznej nowoczesności, warto ciągle myśleć o kanonie dzieł literatury, które powinny być bezwarunkowo czytane w szkole? Czy wobec różnych możliwości myślenia o kanonie, istnienia różnego rodzaju znaczeń nakładających się na to pojęcie, warto je jeszcze stosować z myślą o edukacji? Dalej, czy warto bronić przekonania, że w szkole muszą się pojawić jakieś dzieła, których lektura jest absolutnie kluczowa dla humanistycznej formacji człowieka, i czy właśnie takie dzieła możemy odnaleźć w podstawie programowej”. Nie muszę chyba już dodawać, że na wszystkie znajduje odpowiedź odmowną. Cytat za: Paweł Sporek, *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu - kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie...* op. cit., s. 88.

<sup>307</sup> Stanisław Bortnowski uzasadniał w tekście *Jak zmienić polonistykę szkolną?*: „Płynność nowoczesności, podkreślona przez Zygmunta Baumana, sprawdza się jak najbardziej w rozdaniach polonistycznych. Przyjmując rozwiązania rozluźniające kanon, musimy demokrację przenieść na grunt szkolny, czyli dać prawa większości uczniowskiej”. Cytat za: Stanisław Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Stentor, Warszawa 2009, s. 135.

ze strony ucznia. Młodzi adepci szkół nie czytają tekstów, posiłkują się opracowaniami lub też traktują je za podstawę swej znajomości lektury.

Stanisław Bortnowski prezentując swoją wizję pracy z literaturą XIV-XVIII w. klasy I szkoły średniej (wraz z przewidywanym czasem realizacji) dodawał komentarz:

Wiem, że moje myślenie na tle tradycji i przyzwyczajień polonistów może wydać się radykalne, ale tak naprawdę dyscyplinuję tempo nauczania, stwarzam w moim rozumieniu, elastyczne możliwości w ramach wąskiego (niektórzy powiedzą - barbarzyńskiego), lecz realnego potraktowania historii literatury - ale jest też wariant hojniejszy w tytuły i godziny.

Proszę pamiętać, dla kogo jest ta koncepcja uczenia: otóż dla mas, które szturmem zajęły miejsce w szkole średniej i nie będą chciały się dalej kształcić. To program dla ubogich duchem i intelektem, dla niechętnych literaturze, dla h u m a n i s t y c z n i e z d e g r a d o w a n y c h (wyróżnienie moje N.S.)<sup>308</sup>.

Mniej krytycznie, ale jednak niebezpiecznie pobłażliwie dla możliwości intelektualnych ucznia wypowiadał się Witold Bobiński<sup>309</sup>, którego słowa przywoływał Stanisław Bortnowski, dla potwierdzenia swojej tezy:

Fragment [dzieła literackiego n.s.] może zachęcić, wyposażyć w umiejętność czytania całości, całość może zamęczyć. [...] Fragment nie jest zamiast, jest dla literatury. Ucieczka szkolnej polonistyki we fragmenty nie jest wyprawą po złote runo - „ziemia jałowa” nie przerodzi się dzięki niej w „ziemię obiecaną” - ale bez emancypacji fragmentu w przyszłości zaczną wynosić polonistów ze szkół. Obrona *Szańców* w całości uczyni z polonistów pocziwych don kichotów. [...] Upór przy nakazie czytania całości przeniesie język polski w sferę przedmiotów fantomowych, nasyconych fikcją w stopniu, który zachwieje poczuciem realnej użyteczności tej szkolnej dziedziny<sup>310</sup>.

---

<sup>308</sup> Stanisław Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?* op. cit., s. 141.

<sup>309</sup> Witold Bobiński, *Don Kichote z Ziemi Jałowej*, „Tygodnik Powszechny”, nr 19, 11 V 2008.

<sup>310</sup> Cyt. za: Stanisław Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?* op. cit., s. 150.

Prezentowane powyżej opinie Stanisława Bortnowskiego i Witolda Bobińskiego zakładają, że pedagog musi poradzić sobie z ignorancją, niewiedzą i narastającym niezadowoleniem uczniów<sup>311</sup>. Nauczyciel już nie jest, jak u Ingardena, wczuwającym się obserwatorem-przewodnikiem. Jego zadanie opiera się na ciągłym dopasowywaniu programu (przede wszystkim skracaniu) do pragnień i projektowanych możliwości ucznia. Z przytoczonych słów wyraźnie można odczytać obecną we współczesnej edukacji polonistycznej tendencję do poznawania dzieła literackiego przez pryzmat fragmentu, która ma wielu zwolenników. Sądzę jednak na podstawie własnego doświadczenia dydaktycznego, że ten sposób pracy ma negatywny wpływ na ucznia, daje bowiem przyzwolenie na unikanie konieczności czytania dzieł w całości, ogranicza widzenie ich w pełnym uposażeniu. Jako przykład takiej sytuacji przywołam fakt, że w niektórych podręcznikach na etapie ponadpodstawowym pojawiały się fragmenty również dzieł lirycznych, mam na myśli *Fortepian Szopena* Norwida. Trudno sobie wyobrazić w jaki sposób uczeń może twórczo obcować z fragmentem utworu poetyckiego i jak się to przekłada na jego widzenie estetyczne. Konkretyzacja fragmentu nie jest bowiem adekwatna dla całości tekstu, a nawet może zupełnie zmienić sens dzieła.

Problem wydaje się o tyle istotny, o ile rzutuje na czytanie poezji w szkole i wyciąganie z niej najcenniejszych lekcji z wartościowania, które przyczynić się mogą do budowania samej interpretacji.

---

<sup>311</sup> Zenon Uryga pisząc o problemach w odbiorze liryki w klasach maturalnych skupiał się na wyodrębnieniu możliwych przyczyn sytuacji. Wielu badaczy powołuje się na znakomite ustalenia publikacji. Rzadko jednak widzę, aby cytowano fragment, w którym Uryga nawiązując do badań B. Sułkowskiego, wyraźnie zaznacza: „wyszkolenie prowadzi do przewagi bezobrazowych procesów intelektualnych, u osób niewykształconych można zauważyć znaczną pobudliwość imaginatywną, dającą w trakcie lektury częste, bogate i konkretne wyobrażenia odtwórcze. [...] skłonność do wypełniania zmysłowego miejsc niedookreślonych tekstu częściej można obserwować u uczniów słabszych. [...] niedowład refleksji jest w skutkach ułomnością tej samej wagi co ociążałość wyobraźni.” Z. Uryga, op. cit, s. 129.

## Liryczność jako egzemplifikacja piękna

Thomas Stearns Eliot widział społeczną funkcję poezji, która dawała szansę odkrycia nowych odmian wrażliwości i nowego, ogromnie rozwijającego, wzbogacającego język sposobu mówienia<sup>312</sup>. Język poezji otwiera bowiem perspektywę odległej człowiekowi przestrzeni wartości. Liryczność jako egzemplifikacja piękna daje możliwość odślonięcia jakości metafizycznych. Język poezji uczy wrażliwości, pozwala dostrzegać subtelne „drgania duszy”. Waław Borowy przyglądając się różnym opiniom na temat poezji i tego, co daje ona w przeżyciu, relacjonował:

Ksiądz Bremond, autor głośnej książki *Prière et poésie*, utrzymywał, że poezja, zaczynając od „mrocznego oczarowania”, daje nam poznanie pozapojęciowe o charakterze pokrewnym mistycznemu. Filozof angielski Santayana twierdzi (nawiązując do pewnego powiedzenia Arystotelesa), że poezja jest „filozoficzniejsza” od prozy naukowej: w tym sensie, że jest wierniejsza istocie naszej percepcji świata i wierniej odpowiada „ostatecznym możliwościom duszy”. Mniej zawrotna teoria Crocego głosi, iż poezja (jak sztuka w ogóle) polega na intuicyjnej syntezie indywidualnego uczucia z wizją o charakterze uniwersalnym i ta właśnie synteza stanowi o jej znaczeniu wśród form życia duchowego. W pewnej mierze podobnie estetyk niemiecki Müller-Freienfels widzi istotę sztuki (m. in. także poetyckiej) we wznoszeniu się duchowym od pierwiastków indywidualnych do jakiejś „nadrzeczywistości”, tj. czegoś ogólnoludzkiego<sup>313</sup>.

Analizy Waław Borowego wyraźnie wskazują, że wielu myślicieli dostrzegało ciężenie poezji przez jej wartość emocjonalną ku przestrzeni metafizycznej czy „ponadrzeczywistej”. Sam Borowy konstatował, że obcowanie z liryką zdaje się być dziedziną w życiu duchowym odrębną. Dzieje się tak zapewne dlatego, że wartościowa liryka, zdaniem badacza, przemawia zawsze uczuciowo do wyobraźni odbiorcy. Mając kontakt z liryką obcujemy bezpośrednio z osobistością poetycką i światem jej uczuć. Jest to warunek

---

<sup>312</sup> Thomas Stearns Eliot, *Szkice literackie*, Warszawa 1963, s. 236.

<sup>313</sup> Waław Borowy, *Prawda w poezji*, w: tegoż, *Studia i szkice literackie*, Warszawa 1983, t. 2, s. 142-143.

leżący u podstaw kryteriów rodzajowych. Liryka musi przekazywać jakiś rodzaj energii uczuciowej, dawać wartościowy obraz i wartościowe doświadczenie w zakresie uczuć<sup>314</sup>.

Czesław Zgorzelski mówiąc o liryce wskazywał, że jest to rodzaj wypowiedzi angażującej zarówno mówiącego, jak i słuchającego czy czytającego.

Dlaczego liryka? Może to przy badaniu liryki, przy czytaniu liryki, odczuwaniu liryki nawiązuje się najbliższy kontakt z człowiekiem - jaki on jest? w jakiej mierze prawdziwy w utworach, w jakiej mierze kreowany przez poetę?<sup>315</sup>

Wypowiedź Zgorzelskiego wywołuje dojmujące pytanie: Czy w poezji można dostrzec człowieka? Jaki jest ten człowiek? Czy prawdziwy, podobny do mnie? - chcielibyśmy, by zapytał uczeń. Może właśnie tylko na tej płaszczyźnie refleksji możliwe jest przeżycie dzieła. Kiedy następuje, wcześniej wspomniane utożsamienie relacji odbiorca-dzieło-artysta, dochodzi do spotkania, w wyniku którego nawiązuje się relacja człowieka ze świata rzeczywistego z człowiekiem przemawiającym z dzieła. Tylko jeśli rozpoznane zostaną podobieństwa uczuć, tożsamość losu, czy głębokie wczucie w emocje „ja” mówiącego zaistnieć może przeżycie. Do otwarcia takiej perspektywy prowadzi postawa estetyczna, czyli bezinteresowna potrzeba wartości. Uczeń ich poszukuje, bowiem kształtuje dopiero postrzeganie siebie i świata. Jest to niewątpliwie moment sprzyjający dla nauczyciela, który może przed nim otworzyć przestrzeń emanacji samych wartości, a przynajmniej wprowadzić w obręb jej działania. Potrzeba bowiem ku temu wspomnianego przez Ingardena spotkania.

Bernadetta Kuczera-Chachulska w szkicu *Kilka myśli o czytaniu poetów* powołuje się na wyżej przytoczone słowa Czesława Zgorzelskiego. Autorka mówiąc o poezji używa właśnie kategorii spotkania. Interesujące zdają się być dla niej relacje, które budują się między człowiekiem a dziełem. Nadmienia, że najbardziej szkodliwe jest odbieranie spontaniczności przez projektowanie,

---

<sup>314</sup> Por. Wacław Borowy, *O poezji Staffa ze wstępem o poezji w ogóle*, w: tegoż, *Studia i szkice literackie...* op.cit., s. 153.

<sup>315</sup> Czesław Zgorzelski, *Daleko, dalej i jeszcze dalej - ku nieskończoności*, Lublin 1998.

planowanie spotkania odbiorca-dzieła, widzi w takich działaniach przyczynę niepowodzeń w pracy nad liryką w szkolnictwie.

Ten akcent położony na spotkanie, „rozmowę”, współuczestnictwo, jest bardzo ważny. Być może również, że jest to punkt, od którego należy rozpocząć namysł dotyczący niepowodzeń czytania poetów w szkołach, również wyższych. Polonistyczna dydaktyka po strukturalizmie bardzo dużo zyskała, ale również wiele straciła, zwłaszcza tam, gdzie ją oddano w nieudolne ręce. Wszak spotkania dwojga ludzi nie można zaprogramować, nie można nim sterować od zewnątrz<sup>316</sup>.

Bernadetta Kuczera Chachulska postuluje, aby w myśl teorii Ingardena pozwolić czytelnikowi na niezmałony kontakt z dziełem, bez względu na „stopień zaawansowania w operowaniu terminologią”. Najistotniejsze bowiem jest pierwsze wrażenie, pierwsze doznanie w kontakcie z utworem oraz jakości, które objawiają się w czytaniu, choćby jeszcze intuicyjnym. Autorka zaznacza, że najważniejsze jest:

[...] przekonanie możliwych odbiorców wierszy, że własny aparat percepcyjny można i powinno się traktować jako pierwsze „narzędzie” poznania<sup>317</sup>.

Jest w tym stwierdzeniu przeciwwaga dla zdań innych uczonych, które przytoczyłam wcześniej. Myśl Ingardena o szczególnym rodzaju doświadczenia, który odbiorcy może przynieść kontakt z poezją i szczególna uwaga, którą Bernadetta Kuczera-Chachulska zwraca na wolny od ingerencji kontakt z utworem, zdają się stanowić mocną odpowiedź dla gremium postulującego ciągle upraszczanie kontaktu z literaturą lub czujne prowadzenie odbioru ucznia.

---

<sup>316</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Kilka myśli o czytaniu poetów*, w: *też Procent od kontemplacji. Marian Maciejewski i inne szkice o metodzie*, Warszawa 2016, s. 193.

<sup>317</sup> *Ibidem*, s. 193.

## Rozdział II

### Od emocji wstępnej do interpretacji naukowej



---

## Trzy fazy nauczania według Ingardena

Pragnę w tym miejscu powrócić do myśli Ingardena zawartej w jego wystąpieniu poświęconym żywemu nauczaniu i wcześniej przeze mnie nakreślonej próbie przełożenia koncepcji filozofa na sposób prowadzenia lekcji języka polskiego poświęconych interpretacji. Wspominał mianowicie Ingarden o trzech fazach żywego nauczania, z których pierwsza skupiała się na budzeniu ciekawości, kierowaniu uwagi na przedmioty o których mowa, a w szczególności na te ich wartości, które w dalszym ciągu procesu poznawczego odegrają istotną rolę. W uczeniu powinna się w tej fazie wykrystalizować potrzeba zadawania pytań, wynikająca z poczucia pewnego braku wiedzy, odnajdywania niewiadomej czy niewyjaśnionej sprawy. Wyobrażam sobie, że praca z nieznanym tekstem literackim (a zwłaszcza z poetyckim) z całą pewnością spełnia wszystkie kryteria wspomniane przez Ingardena, a przemyślany sposób dobierania tekstów poetyckich na lekcję języka polskiego może zrewolucjonizować proces dydaktyczny.

Już Zenon Uryga w książce *Odbiór liryki w klasach maturalnych* w roku 1982 wiązał problemy odbioru poezji ze zdecydowaną preferencją dla prozy oraz spływaniem analizy ze względu na brak czasu czy na cele utylitarne. Problemy ucznia łączył również z niedostatkiem oddziaływań szkoły w kierunku wyrabiania sprawności recepcyjnej<sup>318</sup>. Właściwy dobór tekstu poetyckiego na lekcji może stać się przyczyną pierwszego poruszenia uwagi ucznia. Jest to bowiem pełne (w znaczeniu nieokrojone) dzieło literackie w całościowym swoim uposażeniu. Uczeń widzi więc jego cechy i wchodzi z nim w relację, która odkrywa złożoność tekstu, jego warstwowość. Zmetaforyzowany język poezji wymaga relacyjności. Trzeba rozumieć metafory, by spotkanie (w rozumieniu Ingardenowskim) mogło stać się owocne. Sprawa niedosłowności języka zmetaforyzowanego wywołuje bowiem pytania, rodzi pierwszy rodzaj emocji. Odbiorca wkracza na drogę ku konkretyzacji.

---

<sup>318</sup> Zenon Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa-Kraków 1982, s. 155-157.

Fakt, że tajemnica budzenia uwagi w uczniu tkwi w różnorodności, w bogactwie tekstów literackich, które nauczyciel proponuje na lekcjach podkreślała w roku 1996 Maria Jędrychowska:

Kanon literatury pięknej kształtującej polską tożsamość poznają wszyscy uczniowie. Aktualny materiałowy dobór kształcenia literackiego i kulturalnego prezentowany w Programie uzmysławia nam jedno - bogactwo istniejących obszarów, w których może się rozgrywać edukacja polonistyczna. A to, co wprawia w popłoch wielu polonistów - nadmiar propozycji (Kontynuacje i nawiązania, Konteksty interpretacyjne) jest przecież walorem. Stąd konkluzja: nie bójmy się materiałowej „redundancji” w programach języka polskiego. Przeciwnie, wszelkie „nadwyżki” w planie komunikatywnym tego dokumentu uzmysławiają nauczycielowi, jaki majątek narodowej kultury ma do dyspozycji on i jego uczeń. [...] Dlatego bogactwo, nadmiar może sprzyjać jasnej wizji celów edukacyjnych. Tym celem, jak wcześniej usiłowałam dowieść, jest uczeń - człowiek, Polak, którego wysiłku nie wolno marnować, skoro przez edukację zadaje on sobie trud odnajdywania siebie w świecie wartości<sup>319</sup>.

Oczywiście od czasu publikacji książki Marii Jędrychowskiej minęło ponad dwadzieścia lat, spostrzeżenia autorki dotyczyły innego okresu, a uczniowie prezentowali inny poziom przyswajania wiedzy. Mam jednak nieodparte wrażenie, że postulaty tej wypowiedzi są do dziś aktualne. Uczeń, powinien na lekcji języka polskiego poznać wyżej wspomniany „majątek narodowej kultury” (dodam od siebie również poetycki), materiałowa redundancja zaś sprzyja budowaniu lekcji ciekawych, różnorodnych. Autorka myśląc o nauczaniu powoływała się na wskazanie Hipokratesa i łączyła je z misją szkoły: *Primum - non nocere*. Bogaty dobór literatury nigdy nie szkodzi, zawsze jest rozwijający, ponieważ rozbudowuje perspektywę literacką ucznia.

Ma to zasadniczy związek z pierwszą fazą nauczania wskazaną w Ingardenowskiej koncepcji, której zadaniem jest budzenie ciekawości i aktywności intelektualno-emocjonalnej ucznia. Dobrze dobrany tekst poetycki będzie się domagał, wręcz samoistnie, twórczego wypełnienia miejsc

---

<sup>319</sup> Maria Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996, s. 65.

niedookreślenia, wywoła wątpliwości i skłoni do formułowania pytań, a te w sposób zupełnie naturalny przekierują aktywność odbiorcy w stronę poszukiwania w dziele odpowiedzi. Można skutecznie tę fazę oprzeć na głośnym odczytaniu wiersza, którego dokonają kolejni uczniowie. Postępowanie wyglądałoby następująco. Po pierwszym, cichym zapoznaniu się z tekstem (tak aby każdy zorientował się, jak właściwie głośno zaprezentować utwór i by mógł zyskać czas na pierwsze wejrzenie w jego sensy) należy przejść do głośnego, kilkukrotnego odczytania wiersza. Ważne by głośnego odczytania dokonało w niewielkich odstępach czasu kilkoro uczniów, ponieważ każda prezentacja tekstu będzie inna. Ostatnie głośne czytanie może należeć do nauczyciela, jeśli uczniowie będą czuli potrzebę poznania interpretacji głosowej dydaktyka<sup>320</sup>.

Takie rozpoczęcie pracy z tekstem jest bardzo istotne, ponieważ poezja domaga się głośnego czytania, bowiem silniej wtedy działa na emocje i wyobraźnię odbiorców, a jej warstwa brzmieniowa może zostać ukazana w danym na lekcji tu i teraz. Ma to oczywiście walor estetyczny, dzieło liryczne musi zostać wyeksponowane. Tak jak utwór muzyczny objawia się w konkretnym wykonaniu, a nie w samym zapisie nutowym, tak utwór poetycki domaga się głośnego odczytania, by w pełni ukazać swą urodę. Głośne odczytanie jest pierwszym ustosunkowaniem się do sensów ukrytych w tekście, jego charakter daje nauczycielowi informację zwrotną o stopniu zrozumienia przez uczniów utworu poetyckiego<sup>321</sup>. W ten sposób proces nauczania przechodzi w drugą ze wskazanych przez Ingardena faz, która odnosi się do krystalizowania się zagadnienia i prób uświadamiania sobie przez ucznia tego, co niewiadome. Rolą nauczyciela w tej fazie jest czuwanie nad samorodnością i samodzielnością procesu.

Władysław Stróżewski przekonuje, że odbiorca ma prawo, a nawet obowiązek stawiania pytań dziełu sztuki, jeśli istotnie chce je zrozumieć. Jego zadaniem jest ustalenie, co przedstawia lub wyraża dzieło oraz próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego w ten konkretny sposób dzieło zostało wyrażone<sup>322</sup>. Otwiera to oczywiście szereg możliwości dla polonistyki szkolnej.

---

<sup>320</sup> Odwrotnie do metody typolektoralnej.

<sup>321</sup> Temu między innymi służy metoda intuicyjna.

<sup>322</sup> Por. Władysław Stróżewski, *Wokół piękna. Szkice z estetyki*, Kraków 2002, s. 21.

W tym przypadku kontakt z poezją może nauczyć dostrzegać objawianie, odsłonięcie czegoś, czego młody czytelnik bez kontaktu ze sztuką, nie umiałby doświadczyć<sup>323</sup>. Podobnie uważała Maria Jędrychowska, w jej mniemaniu najważniejsze było „otwarcie młodzieży na wartości, które ma do zaoferowania literatura polska i arcydzieła światowe, wartości nierelatywne, uniwersalne, ponadczasowe”<sup>324</sup>.

Wyodrębniona przez Ingardena druga faza jest więc przechodzeniem od pytań do odpowiedzi. Bliskie czytanie tekstu i zagłębianie się w metaforę przybliży młodego odbiorcę do wypełnienia miejsc niedookreślenia i budowania własnej konkretyzacji estetycznej. Aby mogło zaistnieć przeżycie estetyczne musi być to proces samorodny i samodzielny, musi wynikać z uświadomienia sobie tego, co niewiadome.

Na drodze do „uświadomienia” stoi jednak ogrom przeszkód. Poezja dla wielu uczniów niestety stanowi wyzwanie intelektualne. Często praca na lekcji słabnie przez barierę słowa, której uczniowie nie są w stanie sforsować. Ten problem widoczny jest w badaniach Danuty Boruskiej<sup>325</sup>. Zniechęcenie, złość, bezradność są uczuciami towarzyszącymi człowiekowi, który nie radzi sobie z tekstem, traci zainteresowanie nim, co w rezultacie doprowadza go do frustracji i poczucia straconego czasu. Należy za wszelką cenę unikać takich sytuacji i konieczne ponawiać lekturę, wracać do tekstu, bacznie przyglądać się mu wers po wersie, odsyłać uczniów do aparatu krytycznego, w ostateczności wspomagać prowadzenie lektury pytaniami pomocniczym, czy wyżej wspomnianą interpretacją głosową (czasami wystarczy przeczytać głośno konkretny fragment, by rozwiązać wątpliwości, odpowiednio podkreślić intonacją rzecz niejasną, skupić uwagę na danym słowie). Pomocna może okazać się również heureka jako metoda, która pozwala zmotywować ucznia do pracy w myśl „żywego nauczania”. Jak pisze Bernadetta Kuczera Chachulska:

---

<sup>323</sup> Por. Władysław Stróżewski, *Wokół piękna*, op. cit., s. 25.

<sup>324</sup> Maria Jędrychowska, *Najpierw człowiek...* op.cit., s. 88.

<sup>325</sup> Danuta Boruska, *Liryka w liceum. Odbiór, kompetencje, kontekst kulturowy*, Piotrków Trybunalski 2004.

Nie ma „klucza”, nie istnieje raz wypracowana umiejętność czytania liryki, każda próba to jakby stawanie na nowo wobec tekstu (z uśpioną, ale gotową do jej uruchomienia aparaturą pojęciową), sposób jego opisu powinien wypłynąć z najgłębszej, specyficznej i jedynej złożoności wiersza. Utrwalane nawyki, schematy lektury mogą być bardziej szkodliwe, niż przyznanie się do bezsilności w konkretnych przypadkach<sup>326</sup>.

Należy pamiętać, że zmagania z tekstem trudniejszym w odbiorze rozwijają uważne czytanie, przeczulenie na konieczność doprecyzowania sensów, wnikanie w relacje słów. Takie ćwiczenia uczą zdyscyplinowania intelektualnego, rozwagi badawczej, która może być doskonałym narzędziem wyciszenia i zwrócenia się ku wewnętrznemu przeżyciu. Postawa ta ma również walor wychowawczy. Jak pisze Marta Gorlińska:

Praca nad poezją może pełnić rolę swoistego treningu umiejętności kontrolowania przez człowieka jego wyobraźni i sfery uczuciowej, dając mu szansę obrony wewnętrznej wolności w sytuacji zagrożeń<sup>327</sup>.

Kontrolowanie wyobraźni zostaje wskazane przez sam tekst, jego sensy, organizację, punkty odniesienia. Sprawna interpretacja powinna być realizowana w ramach przeżycia estetycznego wspartego w późniejszym czasie o narzędzia wypracowane przez naukę o literaturze. Dzięki takim działaniom czytelnik będzie dążył do najbardziej wnikliwego, racjonalnego oglądu, ujmowanej w akcie percepcji w sposób niezintelektualizowany, rzeczywistości literackiej<sup>328</sup>. Jak uzasadnia Bernadetta Kuczera-Chachulska, należy dawać szansę powracania do tekstu już czytanego:

Ponawiana lektura tego samego, czy tych samych wierszy (do tekstów lirycznych powraca się przecież!), pozostawanie przez czas pewien na poziomie wrażeń pozwoli czytelnikowi zetknąć się bezpośrednio z najbardziej jednostkową i indywidualną wyobraźnią, emocjonalną sylwetką, propozycją duchową wreszcie. W powrotach do

---

<sup>326</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Kilka słów o czytaniu Poetów*, op.cit., s. 196.

<sup>327</sup> Marta Gorlińska, *Poezja i uczniowie...* s. 9-25.

<sup>328</sup> Ibidem, s. 9-25.

wierszy, podczas stopniowego racjonalizowania własnych doznań, na drodze zupełnie samodzielnego uprzedmiotawiania wrażeń, może dojść do bezbłędnych konstatacji na temat np. kompozycji, ukrytych źródeł ekspresji wiersza; może bardzo szybko dokonać się przejście od przestrzeni estetycznej do określeń artystycznego wymiaru tekstu<sup>329</sup>.

W moim przekonaniu Ingarden właśnie takie ujęcie proponował w drugiej fazie żywego nauczania. Istotne było niezakłócanie procesu konkretyzacji aparaturą pojęciową, pozostawienie przestrzeni indywidualnego przeżycia uczniowi. Nie oznacza to jednak, że filozof bagatelizował sprawy teorii czy historii literatury<sup>330</sup>. W trzeciej fazie żywego nauczania pochylał się nad koniecznością dostarczenia uczniowi wiadomości, ale zastrzegał warunek dla tych zabiegów. Nauczyciel mianowicie swoimi działaniami nie może osłabiać aktywności umysłowej ucznia. Samo r o z u m i e n i e dla ucznia jest bowiem najistotniejszą sprawą.

Myśląc o zaproponowanej przez Ingardena drodze, mam wrażenie, że udany proces osvajania z wartością literatury, zależy również od wszystkich czynności wprowadzających, które nauczyciel podejmuje zanim przejdzie do zaznajamiania z tekstem. Mam na myśli lekcje początkowe, warsztatowe. Bagatelizowanie podstaw tego procesu, znacznie utrudnia zadanie ucznia. Obcowanie z poezją wymaga wiedzy dotyczącej cech liryki w ogóle oraz jakości języka poetyckiego. Wymaga również pełnej świadomości, kim jest podmiot liryczny i co leży u podstaw jego wypowiedzi<sup>331</sup>, by interpretować poezję z poczuciem odpowiedzialności za własne słowo. Uczenie dowolności interpretacyjnej zaburza percypowanie sensów, które w poezji są zawarte. Kluczowe dla odbiorcy zdają się być umiejętności: koncentrowania się na

---

<sup>329</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Kilka myśli o czytaniu Poetów*, op.cit., s. 193.

<sup>330</sup> Ingarden wielokrotnie odnosił się do sprawy budowy dzieła literackiego, wiele z wprowadzonych przez niego pojęć funkcjonuje w teorii literatury w obrębie różnych szkół metodologicznych.

<sup>331</sup> Aktualne wydają się być słowa Thomasa Stearnsa Eliota przywołane przez Zenona Urygę: „Jeśli narzekacie na poetę, że jest ciemny, że widocznie nie liczy się z wami, czytelnikami, albo że przemawia tylko do ograniczonego koła wtajemniczonych, do którego wy nie należycie, pamiętajcie, że to co kuśił się zrobić, to była próba wyrażenia w słowach czegoś, co nie mogło być inaczej powiedziane i dlatego zostało powiedziane językiem, którego może warto się nauczyć”. cytat za T. S. Eliot, *Szkice literackie*, Warszawa 1963, s. 236.

tekście, skupienia i otwarcia na wartości nadbudowujące się na kolejnych jego warstwach. Nim więc uczeń przejdzie do odkrywania wartości ukrytych. w dziele literackim, nauczyciel powinien wyostrzyć zmysły młodego interpretatora na samo pojęcie uczciwości interpretacyjnej.

---

## Teoria literatury w nauczaniu estetycznym

Przekazanie niezbędnej puli wiadomości teoretycznoliterackich i historycznoliterackich, aby odbiór nie był chybiony przez ignorancję odbiorców, zdaje się być równie istotne. Ćwiczenie umiejętności interpretacyjnych musi być odniesione do znajomości prawideł języka. Nie można oprzeć pracy z wierszem tylko na subiektywnych wrażeniach. Sądzę, że aby uczeń mógł odczytać skondensowany język poezji, musi wiedzieć na czym polega specyfika komunikatu poetyckiego<sup>332</sup>. Nie chodzi o mnożenie definicji i przytłaczanie dziecka ich ciężarem, ale o odpowiedzialność za przygotowanie do procesu interpretacji. Warto pokazać na przykładach, czym różni się epika od liryki i dramatu, dlaczego niektóre wiersze są podzielone na strofy a inne nie, co dają rymy w tekście i jak bywają ułożone i wreszcie z jakim bogactwem środków poetyckich mamy do czynienia w liryce, na czym one polegają, co zmieniają w naszym sposobie widzenia utworu, jak radzić sobie z metaforą. Wiedza zawsze musi być oparta o konkret, uczniowie czują się wtedy bezpieczni. Rozumieją, że dotyczą tematów złożonych, ale odczuwają satysfakcję, ponieważ zgłębiają trudny aspekt literatury. Warto to podkreślać, chwalić wysiłki, zauważać nawet najmniejsze sukcesy, słowem opierać tę gałąź humanistyki o poczucie elitarności. Podobnie jak Stanisław Bortnowski uważam, że:

Teoria literatury jest potrzebna jak algebra w matematyce<sup>333</sup>.

Bez algebry nie można bowiem ani rozumieć matematyki, ani się nią sprawnie posługiwać. Podobnie ze świadomością teoretycznoliteracką, która buduje wyobrażenie o świecie dzieła literackiego i sprzyja rozumieniu go przez odbiorcę. Można tylko dodać do tego ważne stwierdzenie Bożeny Chrzastowskiej, że dzieci od etapu szkoły podstawowej należy „prowadzić ku

---

<sup>332</sup> Trudności interpretacyjne zdaniem Urygi wynikają również z upośledzenia szkolnych rozważań o języku, zwłaszcza zaś praktycznych ćwiczeń z dziedziny słownictwa, frazeologii, stylistyki. por Z. Uryga op. cit., s. 145.

<sup>333</sup> Stanisław Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Stentor, Warszawa 1998, s. 65.



dojrzałości czytelniczej”<sup>334</sup>, a proces dydaktyczny powinien wykształcić niesprzeczne z istotą sztuki słowa reguły odbioru, kształtować odpowiednie postawy, wywoływać właściwe i pożądane motywacje lektury i nie chodzi tu o prymat poetyki nad tekstem, bo jest ona wtórna wobec procesu interpretacji. Istotna jest raczej wiedza o ogólnych prawach rządzących dziełem<sup>335</sup>.

Choć sama idea twórczego błędzenia jest ważna, bo jest swego rodzaju drogą do odnajdywania sensów, uczniowie często źle czują się w przestrzeni chaosu interpretacyjnego. Męczą ich brak określoności w humanistyce. Ważne, aby mieli świadomość, że tekst jest ostatecznym punktem odniesienia, on określa kształt refleksji poddanych w interpretacji, a ucznia obowiązuje odpowiedzialność za słowo, ścisłość i precyzja myślenia<sup>336</sup>. Powtórzę ponownie, proces dydaktyki, jak mówi Bożena Chrzęstowska, powinien „prowadzić ku dojrzałości czytelniczej”<sup>337</sup>, można to osiągnąć przez wprowadzenie, od najmłodszych lat edukacji, elementów wiedzy o literaturze. Wydaje się, że najistotniejszy jest tekst i jego znaczenie, nie zaś dobrana metoda odczytania tegoż. Stosowanie zaś skomplikowanych sposobów zaznajamiania uczniów z koncepcjami metodologicznymi, które obecne są w humanistyce, może zakończyć się niepowodzeniem, nie dlatego, że uczniowie nie rozumieją metodologii, ale dlatego że nie rozumieją słów wiersza. Odczytanie, umiejętność poszukiwania kontekstów, twórcze widzenie problemu interpretacyjnego to proces, który opiera się na możliwości zaznajomienia się z różnorodnym, bogatym materiałem tekstowym. Pożądane efekty kształcenia są nie do osiągnięcia przy ograniczaniu liczby przeczytanych dzieł, zubaża to bowiem punkt odniesienia ucznia.

Usilne wikłanie ucznia w ciąg zależności historycznoliterackich i teoretycznoliterackich wywołuje bunt, ponieważ nie sprzyja „pielęgnowaniu miłości własnej”. Wymagania nie są mile widziane przez uczniów, dlatego

---

<sup>334</sup> Bożena Chrzęstowska, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 2009, s. 84-86.

<sup>335</sup> por. Bożena Chrzęstowska, op. cit., s. 84-86.

<sup>336</sup> Na te kwestie zwraca szczególną uwagę S. Bortnowski, analizując pozytywne i negatywne aspekty strukturalizmu. Por. St. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?* op.cit.

<sup>337</sup> B. Chrzęstowska, *Ibidem*, s. 84-86.

potrzebna jest strategia pracy. Sądzę, że przywrócenie interpretacji poezji rangi czynności wyróżniającej, nobilitującej może pozytywnie wpływać na motywację do pracy. Uczeń powinien zostać przygotowany w toku zwielokrotnionej lektury lekcyjnej do dojrzałego oglądu dzieła sztuki jakim jest poezja.

Nie chodzi oczywiście również o przytłaczanie interpretacji ciężarem wiedzy teoretycznoliterackiej. Proces edukacji musi być wyważony. Zgadzam się z Bernadettą Kuczera-Chachulską, że nauczyciele często popełniają błędy nadużycia i zaburzają proces interpretacji, czy samego odbioru poezji. Możliwe również, że zupełnie nie zdają sobie z tego sprawy, mając dobre intencje. Należy jednak pamiętać:

Chwila poddania się pierwszemu działaniu wiersza i następujący później zwrot świadomości na siebie samą w momencie „zagnieżdżenia się w niej” aury lirycznej czytanego utworu jest procesem niezwykle ważnym; niestety dydaktycy najczęściej popełniają w tym momencie najpoważniejszy błąd, wchodząc z własną inwencją i zewnętrznymi w stosunku do wiersza kategoriami. A te powinny znaleźć się w mowie komentującej tekst wówczas dopiero, kiedy „sytuacja wierszowa”, zjawisko, problem stanie przed czytelnikiem niejako samorzutnie, da się rozpoznać jako wydarzenie najbardziej swoje. Wtedy dopiero pytanie „dlaczego tak?” Nabierze ciężkiej, bo osobowej „prywatnej” wagi i ważne okaże się złamanie rytmu, rodzaj metafory, każde inne powikłanie stylu<sup>338</sup>.

Zatem nie należy zakłócać spotkania z poezją oraz opierać się w pracy nauczycielskiej tylko na teoretycznych wyznacznikach, sztywno modelujących odbiór. Należy uczyć poezji, która jest według Łotmana językiem samego życia. Bernadetta Kuczera-Chachulska zauważa:

Może też przyszła pora na rehabilitację uczuć, które nie uobecniają się w banalnej, egzaltowanej postawie wobec tekstu, ale dojrzałej, całościowej, osobistej, a więc poruszającej najmocniej władze intelektualne, odpowiedzi na jakości niesione przez wiersz<sup>339</sup>.

---

<sup>338</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Kilka myśli o czytaniu Poetów*, op.cit., s. 194.

<sup>339</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Kilka myśli o czytaniu Poetów*, op.cit, s. 195.

Edukacja powinna wykorzystywać te cechy języka poetyckiego, które decydują o sklasyfikowaniu go w kategorii spraw pewnego rodzaju fenomenu. Unikatowy charakter przeżycia poetyckiego może zostać przez młodych ludzi przyjęty pozytywnie, wszak szukają oni swej tożsamości w zgiełku współczesnego świata. Wskazanie podobieństwa przeżyć twórców różnych epok w odniesieniu do spraw tożsamyh dla wielu ludzi, może przybliżyć odległe na pozór dzieła literackie. Jednostkowe przeżycie sytuacji lirycznej utrwała się zaś w świadomości młodego odbiorcy i w przyszłości stanowić będzie punkt odniesienia dla innych tekstów. Ingardenowska koncepcja przeżycia estetycznego zakłada, że czytelnik w wyniku odbioru czterech ściśle powiązanych ze sobą warstw dzieła literackiego doświadcza kontaktu z dziełem sztuki. Co istotne kontakt ów ma charakter uniwersalny<sup>340</sup>. Dzięki własnej konkretyzacji czytelnik ożywia utwór liryczny i wypełnia miejsca niedookreślenia swoją indywidualną wrażliwością.

Zdaniem fenomenologa naczelną funkcją sztuki jest pokazywać pewne możliwości i związki między ludźmi a wartościami oraz, poprzez oddziaływanie na życie emocjonalne człowieka, umożliwiać mu bezpośrednie uczestniczenie w wartościach. Funkcja sztuki opiera się na wielogłosowej jakości dzieła, występującej we wszystkich jej warstwach, z których najważniejsza jest warstwa świata przedstawionego<sup>341</sup>.

Idąc dalej tym tropem należy przypomnieć, że według Ingardena wartości moralne i estetyczne są najważniejsze, a pozbawienie człowieka ich wpływu czyni jego egzystencję nieszczęśliwą. To człowiek tworzy kulturę. Ma to być kultura dobra i piękna, co pozwala twierdzić, że dziś utożsamiono by ją z kulturą wysoką. Sprawy te wydają się szczególnie istotne dla koncepcji żywego nauczania. W tym miejscu wyraźnie chciałabym powtórzyć czwarty warunek

---

<sup>340</sup> Por. Roman Ingarden, *O dziele literackim*, przeł. M. Turowicz. Warszawa 1988; R. Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*, przeł. D. Gierulanka, Warszawa 1976, s. 209-211.

<sup>341</sup> Bożena Mlonka, *Metodologie badań literackich wykorzystane do skonstruowania modelu czynnościowego analizy i interpretacji utworu poetyckiego*, w: Idem, *Zmierzyć niemierzalne. Model czynnościowy analizy i interpretacji utworu lirycznego*, Katowice 2007, s. 13-18.

wskazany przez Ingardena w jego pracy poświęconej dydaktyce. Zacytuję ponownie:

istnieją zarazem emocje, które sprawiają [...], iż dusze ludzkie o t w i e r a j ą się na otaczający je świat, że stają się dostępne poznaniu spraw, które bez tej podkładowej emocji w ogóle nie odsłaniają się przed człowiekiem w ich własnej, życiowej postaci, w ich charakterze rzeczywistości. Dotyczy to zwłaszcza wszelkich wartości, moralnych, estetycznych czy innych. Te specjalnego rodzaju emocje nie oślepiają ani nie osłabiają sprawności poznawczych, lecz, przeciwnie, budzą je i dopomagają do ich sprawnego odbycia się<sup>342</sup>.

Wypowiedź Ingardena wyraźnie wskazuje, że na proces p o z n a n i a najsilniej oddziałują emocje, które mają zdolność o t w i e r a n i a d u s z ludzkich. Są to emocje rzędu najwyższego, które wyostrzają sprawności poznawcze i pozwalają widzieć wartości estetyczne i moralne. Ingarden wyraźnie podkreśla ich istotną rolę w procesie edukacji. Dokonuje zatem, jak mi się wydaje, przekładu teorii przeżycia estetycznego na sprawy samego nauczania. Konkretyzacja estetyczna poprzedza zawsze interpretację poezji. Poezja zaś ma moc silnego oddziaływania estetycznego na odbiorcę właśnie przez sferę uczuć.

Janusz Sławiński oceniał, że oryginalność tekstu poetyckiego projektuje w akcie jego poznania nieproceduralność działań<sup>343</sup>. Daje to możliwość kreatywnego poszukiwania sensów, zaangażowania uczniów w budowanie własnej interpretacji, która ze względu na aktywną postawę stymuluje umiejętność twórczego myślenia. Można w ten sposób przygotować dzieci do zmieniającego się świata, pełnego pułapek i bezdroży. Dzięki tajemniczości poezji człowiek ma szansę bowiem uchwycić perspektywę nieskończoności<sup>344</sup>. Warto podkreślać, ucząc interpretacji, że intuicja, wyobraźnia i uczuciowość są

---

<sup>342</sup> Por. przypis 279.

<sup>343</sup> Janusz Sławiński: *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, w: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz, J. Sławiński, Kraków 1976, s. 121-122.

<sup>344</sup> Maria Gorlińska, *Koncepcja kształcenia literackiego*, w: *Idem, Poezja i uczniowie*, Lublin 2004, s. 9-25.

równie istotne w odbiorze liryki i dzięki nim właśnie możliwe jest uchwycenie skomplikowania, uwikłań i wieloznaczności tekstu<sup>345</sup>. Dzięki rozumieniu i przeżywaniu treści poetyckich uczeń kształtuje swą wrażliwość i osobowość, zostaje powiązany z utworem siecią niewidzialnych nici, niekiedy się nawet z nim identyfikuje, co można nazwać przyjmowaniem swego rodzaju postawy percepcyjnej. Egzystencjalny charakter literatury, jak pisze Stefan Sawicki, wynika z jej ewokatywnego charakteru języka. Dzięki literaturze czytelnik ma szansę obcowania z wartościami<sup>346</sup>. Obcowanie z poezją przygotowuje zatem do dokonywania wyborów światopoglądowych i niezwykle istotne jest, aby człowiek miał z nią kontakt od lat najmłodszych, ponieważ to właśnie w dzieciństwie poglądy poczynają kiełkować, klarować się<sup>347</sup>.

Dlatego właśnie powinno się jako główny powód czytania poezji wskazywać możliwość rozwoju osobowości czytelnika, zakładając jednocześnie, że dzieje się to samoistnie przez estetyczne przeżywanie tekstu. Sztuki nie można bowiem traktować jako narzędzia, przeżycie estetyczne rozwija się samoistnie, lekcja może być momentem inicjacji - to jej doniosła rola. Ewa Jaskółkowa zauważała:

Warto zatem wskazywać na poezję jako wartość, dzięki której człowiek współczesny zatrzyma się na moment, by refleksyjnie odkryć coś, co w innej sytuacji nie budziłoby jego zdziwienia i refleksji<sup>348</sup>.

Budzenie zainteresowania czytelnika ekspresją poezji jest równoznaczne z jego zaangażowaniem w rozwikłanie pociągającej tajemnicy ukrytej w gąszczu słów. Ustalenia Stanisława Bortnowskiego nie tracą na swojej aktualności. Najważniejsze w nauczaniu poezji jest poszukiwanie odpowiedzi i związane z tym przeżywanie siebie i świata, a samo czytanie tekstów

---

<sup>345</sup> Stefan Sawicki, *Ku świadomej ocenie w badaniach literackich*, w: Idem: *O wartościowaniu w badaniach literackich*, Lublin 1986, s.170.

<sup>346</sup> Stefan Sawicki, *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*. W: idem: *Wartość – sacrum – Norwid*. Lublin 1994, s. 80.

<sup>347</sup> Stefan Sawicki, *Esej o poezji*. „Ruch Literacki” 1997, z.1 (5-6).

<sup>348</sup> Ewa Jaskółkowa, *Zmierzyć się z tekstem...* s. 82-87.

przebiega w sferze intelektu, uczuć, imaginacji i tworzywa. Uczeń chce przekroczyć banalność sformułowania „Co poeta miał na myśli” w stronę zachwyty, podziwu, zdziwienia nad tym, co wyczytał i zrozumiał ze słów utworu poetyckiego, trzeba go tylko oczarować możliwością osiągnięcia takiego stanu.

Czytamy, żeby zobaczyć jak funkcjonuje w poezji słowo, jak się przeistacza, przebarwia, różnicuje, pęka, nakłada na siebie, podporządkowuje rytmowi, gubi rytm, jak tworzy figury jak tańczy lub rusza się niemrawo i jak te wszystkie zabiegi wpływają na rozumienie i przeżywanie tekstu<sup>349</sup>.

Lekcja jest spotkaniem z unikatowym dziełem, świętem języka, rozkoszowaniem się słowem poetyckim. W ogóle kategoria święta, zgodnie z myślą Gadamera, zdaje się być adekwatna dla ujmowania lekcji jako spotkania ze sztuką literacką. Święto dla Gadamera to nic innego jak wspólnota, zbieranie się wokół czegoś, o czym nikt nie może powiedzieć, z uwagi na co się właściwie przy tym skupiamy i zbieramy. Są to wypowiedzi, które nieprzypadkowo cechuje podobieństwo do doświadczania dzieła sztuki<sup>350</sup>.

Jest więc w święcie przestrzeń na uroczyste oczekiwanie, na milczenie wywołane „porażeniem” jakościami dzieła sztuki. Postawę tę przyjmuje człowiek przed monumentalnym wyrazem dzieła i jego sakralnymi wręcz powiązaniem. Świętowanie jest zatem czynnością intencjonalną, a jego zasięg sięga tam, gdzie doświadczamy sztuki<sup>351</sup>. Ujmowanie kontaktu ze sztuką jako świętowania niesie za sobą konieczność podstawowych uświadomień. Życie kulturalne człowieka powinno być „świadomym doświadczaniem”, w którym przewidziane są miejsca obcowania ze sztuką. Doświadczanie tego typu zaś musi przekraczać granice przywileju wykształcenia i narzucające się komercyjne struktury życia społecznego. Dzięki temu możliwe będzie świadome przeżywanie sztuki, a przede wszystkim wykształcenie umiejętności wyboru

---

<sup>349</sup> Stanisław Bortnowski, *Scenariusze półwariackie czyli poezja współczesna w szkole*. Warszawa 1997, s. 9.

<sup>350</sup> Hans Georg Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993, s. 54.

<sup>351</sup> por. Ibidem, s. 54.

i wypracowanie krytycznego stosunku, do wszystkiego, co niesione jest za pośrednictwem środków masowego przekazu<sup>352</sup>. Widzę w tym ujęciu spore miejsce dla dydaktycznych zabiegów edukacji polonistycznej, której zadaniem jest właśnie stworzenie możliwości obcowania odbiorcy z przestrzenią sztuki literackiej oraz wypracowanie krytycznego stosunku do wielości proponowanych we współczesnym świecie dzieł, chodzi mi o tak zwane wyrabianie smaku, przygotowywanie do dojrzałego, przepełnionego charakterystycznym świętowaniem bycia w sztuce, przeżywania sztuki, delectowania się pięknem.

---

<sup>352</sup> Por. Hans Georg Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993, s. 66-69.

---

## Kontakt z poezją

Nauczanie poezji może stanowić dobry sposób przygotowywania odbiorcy do wcześniej nakreślonego sposobu obcowania ze sztuką literacką. Częsty kontakt z liryką na lekcjach języka polskiego otwiera bowiem horyzonty myślowe młodych ludzi. Jest to forma zaznajamiania z kanonem tekstów ważnych dla kultury polskiej i europejskiej, a szkolne czytanie poezji staje się inicjacją kulturową ucznia, ukazuje mu możliwości i wprowadza w „obowiązek spajania w indywidualnym przeżyciu odległych ogniw ludzkiego doświadczenia”. Poznanie liryki to test syntezy<sup>353</sup>.

Powodzenie przeprowadzenia takiej operacji w dydaktyce zależy od wielu aspektów. Po pierwsze częste obcowanie z poezją powinno się zaczynać od lat edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ to właśnie dzieci najlepiej i najłatwiej przyswajają wiersze, rzecz jasna adekwatne do ich poziomu odbioru. Wydawnictwa prześcigają się obecnie w publikowaniu coraz to ciekawiej ilustrowanych tomików poezji polskich klasyków literatury dziecięcej, a dzieci z lubością słuchają poezji zabawnie intonowanej przez rodziców. Lata edukacji wczesnoszkolnej powinny być kontynuacją tej przyjemnej zabawy, aby uczniowie mogli w pełni oswoić się z ciekawym rytmem czy brzmieniem, melodią języka poetyckiego. Zbudowane w tym czasie pozytywne wrażenia wywołają zainteresowanie kształtem poezji w latach późniejszej nauki i przygotowują do obcowania z tekstami o poważniejszej tematyce<sup>354</sup>. W latach edukacji wczesnoszkolnej powinno się również zwracać szczególną uwagę na ćwiczenia językowe, które pozwolą rozpoznać najprostsze przenośnie czy epitety i ich rolę w tekście. Nawet ćwiczenia na poziomie elementarnym pozwolą wyrobić w uczniu opinię o tym, że język poezji różni się od tego, którym ludzie posługują się na co dzień.

Mam wrażenie, że bagatelizuje się upodobanie do melodyjności i rytmiczności tekstu poetyckiego, które wykazują najmłodszy oraz duże

---

<sup>353</sup> Zennon Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, s. 101-102.

<sup>354</sup> Por. Zbigniew Baran, *Poezja w procesie wychowawczym przedszkola i szkoły podstawowej*, „Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne”, red. M. J. Żmichowska, Wałbrzych 2012, nr 18, s. 51-61.



zaangażowanie dzieci i ich entuzjazm wynikający z „idealistycznej natury”<sup>355</sup>. Pomija się pojęcie estetyki na etapie szkoły podstawowej, sprowadzając ją tylko do umiejętności określenia wrażeń odbioru. Ogranicza się świadomość uczniów na temat dzieła sztuki i różnych form obcowania z nim. Tym samym odseparowuje się młodego czytelnika od piękna i wartości, które w swoim założeniu określa dalszy ciąg podstawy programowej<sup>356</sup>, dlatego istotne jest powracanie na lekcjach do recytacji poezji<sup>357</sup>.

Sama recytacja ma walor unaoczniania warstwy brzmień, która percypowana jest dopiero w momencie wygłoszenia tekstu. Wspominałam o tym wcześniej. Ponadto wygłoszenie tekstu daje możliwość dopełnienia utworu, na co zdawał się zwracać uwagę Norwid w swoich uwagach *O deklamacji*.

Co do mnie - wnoszę, iż de-klamacja właściwie re-klamacją i re-klamacji sztuką zwać by się powinna: idzie albowiem tu po szczególe właśnie o to, ażeby słowa pisarza tak wygłosić, jak duch pisarza onego poczynął je...

De-klamacja właściwa tym sposobem wedle osobnych pojęć moich zakłębieniem ducha jest<sup>358</sup>.

Sposób wygłoszenia jest zatem formą, w której zaistnieć może duch pisarza. Komentarz Norwida wyraźnie podkreśla fakt, że poezja musi

---

<sup>355</sup> Zbigniew Baran argumentuje: „Dzieci lubią poezję. Lubią słuchanie poezji, także recytowanie (śpiewanie) wierszy. Teksty poetyckie są bliskie psychice dziecka. Reaguje więc ono żywo i na rytm tekstu, i na formy poetyckiego obrazowania, działającego wyraźnie na jego emocje. Rytm wiersza czy powtarzany refren, rymy czy niektóre figury retoryczne mogą sprawić dzieciom przyjemność słuchową i dostarczyć radości”. por. Z. Baran, *Poezja w procesie wychowawczym przedszkola i szkoły podstawowej*. „Zeszyty Pedagogiczno Medyczne”, red. M. J. Żmichowska, Wałbrzych 2012, nr 18 (2) s. 51-61.

<sup>356</sup> Jan Kida, *Literatura piękna czynnikiem inspirującym wrażliwość moralną i estetyczną*, w: Idem, *Literatura i sztuka a wychowanie*, Rzeszów 2001, s. 59.

<sup>357</sup> Służy temu przede wszystkim metoda intuicyjna, ale z powodzeniem można też stosować metodę analizy recytacyjnej czy metodę przekładu intersemiotycznego wśród najmłodszych uczniów.

<sup>358</sup> Cyprian Kamil Norwid, *O deklamacji*, w: tegoż, *Pisma wszystkie. Proza*, oprac. Juliusz W. Gomulicki, Warszawa 1971, t. 6, s. 482-483.

wybrzmieć w samej deklamacji. Jest tu ukryte przekonanie, co chciałabym podkreślić, wpływające z ust aktywnego literata, że właściwe wypowiedzenie fraz utworu może nadać tekstowi rys całkiem nowy, który nie zaistnieje w cichym czytaniu. Można bowiem usłyszeć aktualizujące się założenia w organizacji dzieła, które są częścią intencji samego artysty. To właśnie ów duch, o którym wspomina Norwid. Jego pełne zaistnienie warunkowane jest postawą odbiorcy, tego kto deklamuje i dopełnia tekst swoją obecnością. Nie jest to obecność obojętna. Należy przyjąć jakiś rodzaj postawy wobec utworu, należy go zrozumieć, wczuć się weń<sup>359</sup>, powiedziałabym za Ingardenem skonkretyzować, aby przemówił wspomniany przez Norwida „duch”. Chodzi zapewne o właściwe oddanie za pośrednictwem recytacji zawartych w tekście momentów, które pozwalają odbiorcy zaktualizować dzieło. Rzecz, jak mniemam, odnosi się również do wyeksponowania wartości estetycznych samego tekstu, które kryją się w jego artystycznej budowie. Każde dzieło sztuki wymaga bowiem wyeksponowania, obrazy winny być ukazane w miejscu do tego przeznaczonym, wyposażonym na przykład we właściwe oświetlenie, dzieła muzyczne powinny być wykonane przez wirtuoza lub orkiestrę, a tekst liryczny domaga się wypowiedzenia. Tylko wtedy jego walory estetyczne mają szansę w pełni zaistnieć. Sama recytacja zaś ukazuje stopień rozumienia i przeżycia dzieła. Intonowanie i akcentowanie, warstwa brzmienia, ale i sama melodia tekstu budują jego estetyczną harmonię, zdolny interpretator potrafi wydobyć wszystkie walory dzieła, którego głosowej interpretacji się podejmuje, udaje mu się to właśnie przez zrozumienie dzieła. Recytacja daje szansę podwójnego odbioru, bowiem dopełnienie warstw tekstu dzieje się jednocześnie w tym człowieku, który wypowiada głośno słowo poetyckie i w tym, który go

---

<sup>359</sup> Waclaw Borowy zauważa:

Nadarza się sposobność, żeby zauważyć: utwór poetycki nie jest łatwo dobrze na głos przeczytać. Zawodzą pod tym względem nie tylko przeciętni czytelnicy, ale często i ci, którzy się uważają za specjalistów w zakresie recytacji: zawodowi aktorzy. Czasem nawet ich omyłki są bardziej rażące niż omyłki recytatorów przygodnych: wtedy zwłaszcza, kiedy wyobrażają sobie, że sprawa może być załatwiona przez mechaniczne zastosowanie efektów intonacyjnych. Tymczasem to nie jest sprawa techniki, ale przede wszystkim sprawa zrozumienia i wyczucia. Gdy w tym kierunku wysiłku się nie zrobiło, nie przydadzą się na nic najefektowniejsze środki głosowe [...] Umiejętność oceny wartości poezji można rozkrzewić, krzewiąc umiejętność dobrego jej czytania.

Cyt. za: Waclaw Borowy, *O poezji Staffa ze wstępem o poezji w ogóle*, op.cit, s. 159.

wysłuchuje. Należy również zaznaczyć, że sam recytujący dokonuje podwójnej czy nawet potrójnej transpozycji tekstu. Najpierw bowiem poznaje treść dzieła w trakcie czytania, potem utrwala jej układ w pamięci, jednocześnie raz po raz ją głośno odtwarzając, aż w końcu dobiera odpowiednie środki, by móc recytować zgodnie ze swoim odczuciem i intencją samego dzieła (nie można bowiem recytować na przykład trenu z radością), aż wreszcie wygłasza utwór poetycki, który objawia się słuchaczom, ale i co najważniejsze samemu recytującemu. Recytujący sam przez deklamację staje przed dziełem uposażonym we wszystkie atrybuty, uczestniczy w święcie i poddaje się chwilę po wygłoszeniu tekstu samej kontemplacji, stanął bowiem przed dziełem sztuki, a nawet ono w tym procesie przez niego się naocznie ukonkretniło.

Należy pamiętać przy wszystkich wyżej wspomnianych zaletach recytacji, że uczeń, który nie posiada szerokiego punktu odniesienia do literatury, nie poradzi sobie z odczytaniem sensu danego dzieła. Nie posiada bowiem krytycznego podejścia do tekstu, które oparłby o własne przeżycie innych utworów. Nie zdobył również umiejętności rozumienia migotliwego słowa poetyckiego przez ograniczony kontakt z lekturą dzieł, które miały swym kunsztem objawić mu tę tajemnicę<sup>360</sup>. Wacław Borowy zauważał, że dzięki specyficznemu doborowi słów poezja ma szansę dotykać emocji odbiorcy tak mocno, jakby treści w niej zawarte dotyczyły głębokich aspektów jego życia osobistego. Posługując się dostępnymi dla wszystkich słowami, poezja otwiera nowy widnokrąg i porusza do głębi. Dzieje się tak przez dobór słów i ich okoliczności użycia czy wypowiedzenia, jeśli odnieść rzecz do wcześniej wspomnianego aspektu recytacji. Borowy nawiązywał tym samym do Ingardenowskiego ujęcia budowy dzieła literackiego i uzasadniał:

[...] wyrazy w mowie naszej nie występują przecież same, ale w połączeniach, które ze wszystkich elementów składowych znaczenia tworzą jakby złożoną tkaninę. Od tego, jak są łączone wyrazy, zależy, jakie się w słuchaczu czy czytelniku tworzą połączenia

---

<sup>360</sup> Ewa Jaskółowa, *Zmierzyć się z tekstem poetyckim na lekcji i na maturze*, w: *Interpretacje i nowa matura*, red. A. Opacka, Katowice 2004, s. 82-87.

obrazów, uczuć, impulsów i postaw. Poeci właśnie celowo ten tryb rzeczy wyzyskują<sup>361</sup>.

Język poetów wykazuje się większym bogactwem, ponieważ korzystają oni z zasobów, które budowały całe pokolenia ich poprzedników. Nie sposób nie odnieść wrażenia, że myśl Borowego łączy się z Eliotowskim sposobem widzenia literatury. Wiadomo przecież, że polski uczyony znał i opatrywał komentarzem publikacje noblisty, zarówno te teoretyczne jak i poetyckie<sup>362</sup>. Wspominane przez Wacława Borowego zasoby nagromadzone przez pokolenia można rozumieć również jako specyficzny sposób życia języka metafor, które przyczyniają się do rozwoju języka w ogóle, tworzą nowe skojarzenia sensów, poszerzają perspektywę. Borowy, myśląc o specyficznym języku poezji, sięgał po Eliota i zauważał:

Każdy utwór poetycki zasługujący na tę nazwę przynosi nam coś nowego, w jakiś nowy sposób do nas przemawia, otwiera jakieś nowe widoki i przez to poszerza czy pogłębia naszą kulturę duchową. Ale to by nie było możliwe do osiągnięcia, gdyby każdy - najbardziej choćby oryginalny utwór - nie nawiązywał do tego, co jest tradycyjne i powszechne. [...] Poezja jest możliwa dzięki temu właśnie, że - mimo ogromnych różnic między jednostkami - natura ludzka w podstawowych elementach swoich jest zawsze taka sama. Jakkolwiek nasze życie, nasza radość i smutek, nasze zapęły i rozpacz byłyby odmienne od tych, które nam w utworach swoich wyjawia osobistość poetycka, w prawdziwej poezji odnajdziemy się zawsze jakąś stroną duszy<sup>363</sup>.

Odnajdywanie się w języku poezji wynika z jej cech uposażenia, jednak czytelnik posiadający bogaty punkt odniesienia łatwiej poradzi sobie ze skomplikowaniem metaforycznym tekstu. Jest to proces dorastania, dojrzewania, poszukiwania w gąszczu różnorodnych tekstów również klasycznych, nie tylko nowoczesnych. Wszystkie dzieła bowiem w swym

---

<sup>361</sup> Wacław Borowy, *O poezji Staffa ze wstępem o poezji w ogóle...* op.cit, s. 157.

<sup>362</sup> Por. Wacław Borowy, *T. S. Eliot jako krytyk literacki i teoretyk tradycji; Wędrówka nowego Parsyfala. Poezja T. S. Eliota*, w: tegoż, *Studia i szkice literackie*, Warszawa 1983, t. 1.

<sup>363</sup> Wacław Borowy, *O poezji Staffa ze wstępem o poezji w ogóle*, op.cit, s. 158.

głębokim sensie traktują o bliskich człowiekowi, również młodemu, wartościach uniwersalnych<sup>364</sup>. Można zatem przez przeżycie estetyczne przybliżyć nawet najtrudniejsze utwory poetyckie, nie odbierając uczniowi jego godności intelektualnej.

Potwierdzenie moich spostrzeżeń odnajduję w szkicu Bernadetty Kuczery-Chachulskiej, która zauważa proces dojrzewania do poezji i wskazuje na zmienność preferencji młodych ludzi:

Charakterystyczne, że wiersze stwarzające chociaż pozór ulotności, demonstrujące wyobraźnię mało zobowiązującą, a wybujałą emocjonalnie i wyrazistą (np. Gałczyński), najbardziej przyciągają młodych czytelników. W miarę upływu czasu i dorastania podobne lektury przewartościowują się, szuka się w poezji „esencji”, „ziarna”. Ewolucja czytelniczych zainteresowań jest zbieżna z fazami osobowościowego dojrzewania<sup>365</sup>.

Teksty poetyckie mogą więc towarzyszyć w dojrzewaniu młodemu człowiekowi, a ich dobór w podstawie programowej winien odpowiadać pragnieniom szkolnych odbiorców i prowadzić ich ku dojrzałemu oglądowi sztuki. Poezja, która poddawana jest uczniom, wpływa również na pedagoga.

---

<sup>364</sup> Bożena Chrzęstowska, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 2009, s. 84-86

<sup>365</sup> Bernadetta Kuczera-Chachulska, *Kilka myśli o czytaniu poetów...*, op. cit., s. 191.

---

## Poezja w pracy pedagoga

Myślę, że nauczyciel pracujący z poezją uczy się samodyscypliny i precyzji doboru środków dydaktycznych, bowiem nie wszystkimi drogami dotrze do młodego interpretatora. Uzmysławia sobie również, że siła tkwi w bogactwie zarówno technik pracy jak i samego doboru tekstów poetyckich. Stefan Szuman w książce *O sztuce i wychowaniu estetycznym* namawiał do ambitnych rozwiązań:

Dzieła sztuki trudne do zrozumienia są być może najodpowiedniejsze dla szkolenia i wyrabiania odbiorców w niełatwej sztuce zgłębiania i rozumienia dzieł sztuki, ponieważ zmuszają do niezadowolania się pobieżnym i powierzchownym odbiorem, który właściwie lekceważy poważne zadanie, jakie prawdziwe i wartościowe dzieło sztuki nam postawiło<sup>366</sup>.

Proponowana współcześnie zasada swobody w doborze materiału do realizacji przy jednoczesnym skupianiu się na tekstach z zakresu literatury najnowszej może również, w moim przekonaniu, skutkować chaosem poznawczym. Orędownicy przemiany jednak argumentują:

[...] literatura najnowsza może mieć wpływ na proces przebudowy kształcenia polonistycznego, w którym podkreślona zostaje rola nauczyciela odpowiedzialnego za przygotowanie inteligentnego odbiorcy dzieł, zdolnego do krytycznego czytania, wartościującego, skłonnego do autorefleksji, uwrażliwionego na związki literatury z życiem, widzącego potrzebę dialogu z tradycją, rewidującego kulturę codzienności<sup>367</sup>.

Nie da się ukryć, że powyższa wypowiedź kwestię odpowiedzialności za losy edukacyjne ucznia wyraźnie stawia po stronie nauczyciela, upatrując w nim rozsądnego przewodnika po zawłościach literatury. Jednak nie tak dawno, bo 1997 roku Bogdan Zeler przestrzegał przed lekceważącą postawą

---

<sup>366</sup> Stefan Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975, s. 73.

<sup>367</sup> Anna Adamczuk-Stęplewska, *Polska Literatura Najnowsza (1989-2009) w szkole*, Lublin 2012.

nauczycieli wobec poezji (współczesnej i dawnej) i brakiem ich przygotowania do prowadzenia lekcji w zakresie interpretacji<sup>368</sup>.

Przede wszystkim, co szczególnie istotne, poezja wymaga, by cele kształcenia odnosiły się do sfery etycznej i emocjonalnej. Nauczyciel musi rozumieć, że czytane utwory stają się częścią życia uczniów, pomagają porządkować ich doświadczenia, przedstawiają obce i nieznanne do tej pory sfery życia ogólnoludzkiego. Jeśli wierzyć Norwidowi:

Z rzeczy świata tego zostaną tylko dwie,  
Dwie tylko: poezja i dobroć... i więcej nic...<sup>369</sup>

Ten cytat zna każdy polonista i zapewne używa go prowadząc lekcje z romantyzmu. Mnie osobiście dwuwiersz Norwida skłania do refleksji metodycznych. Chodzi mianowicie o fakt uzmysławiania uczniom wartości poezji w tak zwane dni powszednie edukacji, bez romantycznych pretekstów oraz o adekwatny sposób przekazu tych treści. Czyste teoretyzowanie nie przyniesie efektu, nie warto również zadręczać ucznia wykładami o wartości poezji, o wszystkich tych kwestiach wspominałam wcześniej. Sądzę, że aby uzyskać potwierdzenie teoretycznych założeń, należy uczniowi pokazać konkret, czyli arcydzieło sztuki poetyckiej<sup>370</sup>. Co istotne, nie chodzi tutaj o jakiś szczególny rodzaj wprowadzania, albowiem zakłócony zostanie proces obcowania z tekstem poetyckim i wymuszony sposób odbioru. Chodzi raczej o samą obserwację reakcji uczniów, o to czy dostrzegają piękno tekstu. Zenon Uryga uzasadniał:

Przede wszystkim chodzi tu o rozważny dobór lektur, by dzięki arcydziełom liryki mogło się dokonać przeniesienie uwagi ucznia z niepokojącej go wizji świata na estetyczną problematykę mechanizmu przeżycia szczególnej struktury artystycznej dzieła<sup>371</sup>.

---

<sup>368</sup> Bogdan Zeler, *Zrozumieć poezję współczesną*, Katowice 1997, s.7.

<sup>369</sup> Cyprian Kamil Norwid, *Do Bronisława Z.*, w: tegoż, *Pisma wszystkie. Wiersze*, oprac. Juliusz Gomulicki, Warszawa 1971, t. 2, s. 237-240.

<sup>370</sup> Por. Zenon Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, op. cit.

<sup>371</sup> Zenon Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, op. cit., s. 172-173.

Ośmioklasowa szkoła podstawowa daje nauczycielowi szansę dłuższej pracy z dzieckiem. Przez pięć lat wspólnego kontaktu można swobodnie stopniować poziom trudności dobieranych tekstów, tak aby w liceum uczeń mógł faktycznie dojrzałe obcować z literaturą. Ważne na tym etapie jest budowanie kontaktu z pięknem w ogóle, rodzącym się ze wszystkich warstw dzieła literackiego (języka, treści, wartości, które zawarte są w tekstach poetyckich) ma to wymiar nie tylko edukacyjny, ale i wychowawczy - znów zgodzę się z Marią Jędrychowską. Szczególnie istotne dla autorki w tym aspekcie wydaje się poznanie twórcze:

przekształcające ujęte poznawczo treści, według odpowiednich kryteriów, dobranych przez tego, który tworzy - wytwarza<sup>372</sup>.

W jego przebiegu prócz intelektu biorą udział emocje i wola. Efektem poznania twórczego jest dzieło zaliczane do kultury artystycznej przez to, że realizuje (lub nie) wartość piękna<sup>373</sup>. Zdaniem Jędrychowskiej samo pojęcie piękna wiąże się z estetyką i kluczowymi ustaleniami Romana Ingardena<sup>374</sup>, którego myśl zaważyła na sposobie widzenia dydaktyki literatury i języka polskiego i ukazała kierunek dociekań i badań empirycznych eksponujący podmiotowość w kontakcie z dziełami sztuki<sup>375</sup>. Odnajduję w myśleniu badaczki wiele niezwykle wartościowych refleksji, jak choćby ta o wadze przeżycia

---

<sup>372</sup> Mieczysław Albert Krąpiec, *Ja - człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974, s. 13.

<sup>373</sup> Maria Jędrychowska, *Najpierw człowiek* op. cit., s. 85.

<sup>374</sup> Ingarden pisał: „Przeżycie estetyczne rozpoczyna się, gdy na tle spostrzeżonego lub tylko wyobrażonego realnego przedmiotu (rzeczy procesu) pojawia się szczególna jakość - zazwyczaj jest to jakość postaciowa - która nie pozwala podmiotowi przeżywającemu pozostać „zimnym”, lecz wprawia go w szczególny stan wzruszenia. Wzruszenie to nazywam „emocją wstępną” przeżycia estetycznego. Nie ma ona nic wspólnego z tzw. „podobaniem się”. Bogata w rozmaite momenty, odznacza się przede wszystkim - rodzącym się ze wzruszenia i pewnego zdziwienia - pożądaniem objęcia w naoczne posiadanie wywołującej wzruszenie jakości, która początkowo nie zostaje nawet uchwycona w swoim *quale*”. Por. Roman Ingarden, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, w: tegoż, *Studia z estetyki*, Warszawa 1970, t. 3, s. 97-98.

<sup>375</sup> Autorka wymienia prace Zenona Urygi, Bożeny Chrzęstowskiej i Jana Polakowskiego.



estetycznego w kształtowaniu postawy ucznia i roli pedagoga w przygotowywaniu do takiego kontaktu z dziełem.

Celem jest ukazanie wartości przeżycia estetycznego w postaci czystej, wolnej od nastawień tylko poznawczych, tylko kompensacyjnych czy tylko ludycznych. Chodzi o dostrzeżenie swoistości, odrębności dzieła i obudzenie potrzeby i chęci kontaktu z nim, bez nastawień instrumentalnych<sup>376</sup>.

Dzięki rozsądnemu działaniu pedagoga uczeń ma szansę w ten sposób ciągle wzbogacać się przez odnoszenie wartości kultury artystycznej do wrażliwości, otwartości i sumienia. Piękno niejako emanuje na życie, w którego budowaniu równowagę się wiedza i sztuka<sup>377</sup>. Przekonanie to wynika z założenia, że w człowieku istnieje wrodzone, spontaniczne upodobanie piękna, a nauczanie staje się mechanizmem uruchamiającym tę potencję ucznia. Autorka uzasadniała:

Nauczyciel ma otwierać na wartości prawdę, dobro, piękno, ma pomóc im się kształtować i doskonalić, ma pomóc narodzić się temu, co w człowieku istnieje<sup>378</sup>.

Podkreślę raz jeszcze, możliwość obcowania z tekstem poetyckim, w realiach dzisiejszej szkoły, daje szansę widzenia piękna czy też przybliżania się do dobra i prawdy. W obliczu nieczytania dłuższych form epickich, poezja jest formą, którą można zaprezentować w toku lekcji. Wiersz jest dziełem pełnym, całością, tym przewyższa czytanie wyjętych z dłuższych tekstów fragmentów, które opacznie zrozumiane czy zinterpretowane mogą przekłamywać sens całego tekstu. Można zobaczyć jego walory w toku lekcji, w danym lekcyjnym „tu i teraz”.

---

<sup>376</sup> Maria Jędrychowska, *Najpierw człowiek*, op. cit., s. 86.

<sup>377</sup> Maria Jędrychowska przywołuje tu koncepcję Ireny Wojnar.

<sup>378</sup> Maria Jędrychowska, *Najpierw człowiek*, op. cit., s. 87.

---

## Uczeń, arcydzieło i popkultura

Uczeń, który zostaje przygotowany do odbioru liryki przez ciągłe obcowanie z poezją, może stanąć przed arcydziełem sztuki poetyckiej i poddać się estetycznym walorom całego dzieła. Co najważniejsze, to arcydzieło właśnie jest najbardziej odpowiednim tekstem, który powinien zaistnieć na lekcji. Ma ono bowiem najsilniejszy ładunek estetyczny, który może skupić uwagę ucznia. Rugowanie arcydzieł z podstawy programowej na rzecz upraszczania treści dzieła szkodliwie na proces edukacji, ponieważ wymagania są zaniżane, zakłada się bowiem, że poziom zdolności uczniów wciąż spada. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne na przykład obok *Bogurodzicy* w podręczniku do nauczania w szkole ponadpodstawowej zamieszcza uwspółcześioną wersję tego utworu. Można by nawet określić ten tekst czymś na kształt tłumaczenia.

Utwory trudniejsze są eliminowane (próżno szukać w podręcznikach na przykład interesującego wyboru wierszy Norwida), wykazuje się ich nieprzydatność w szkolnym nauczaniu. Głównym argumentem używanym dla potwierdzenia konieczności upraszczania programów jest nierozumienie przez uczniów archaicznego języka tekstów lub ich skomplikowanej warstwy metaforycznej.

Takie argumenty zdają się wynikać z niezrozumienia istoty problemu. Brak kontaktu z utworami skomplikowanymi, wymagającymi zaangażowania i namysłu wpływa destrukcyjnie na intelektualny, jak i duchowy rozwój ucznia. Wnioski o wyczerpaniu piękna i dewaluacji arcydzieła zupełnie nie przystają do faktu, że obie kategorie są wciąż żywe i trwają na przestrzeni czasu. Utrzymywanie arcydzieł w kanonie szkolnym i prezentowanie ich na lekcjach języka polskiego ma doniosłą rolę. Dzięki arcydziełom wychowanie estetyczne może w pełni zaistnieć w procesie dydaktycznym. Nauczanie o pięknie zaś oparte o konkret, o przeżycie arcydzieła, może skłonić ucznia do sięgnięcia po kolejne dzieło. Przywiedzie go do tego pragnienie widzenia wartości. Głód wartości musi gdzieś mieć swój początek. Dla przekonania ucznia ważne jest samo rozumienie pojęcia prawdy, które jest kluczowe dla poezji. Wacław Borowy zauważał:

Chodzi tu o to, co sprawia, że obcując z utworem poetyckim, choć wiemy, że mamy w nim do czynienia z obfitością fikcyj, czujemy się przecież w pewnym sensie „przekonani” i nabieramy pewności, że w tym przekonaniu uzyskujemy coś wartościowego: coś, czego nam nie udostępnia poznanie logiczno-naukowe ani historia. Jeśli mówimy wtedy o „prawdzie” dzieła poetyckiego, to w tym samym mniej więcej sensie, w jakim mówimy o jego „sile przekonywającej”, „doskonałości ekspresyjnej” czy „pięknie”. [...] wszelako zawsze idzie tu o coś, co dane nam jest w p r z e ż y c i u przy obcowaniu z dziełem poetyckim, a nie o coś co wzbogaca naszą w i e d z ę o świecie przyrody, świecie historii czy świecie pojęć<sup>379</sup>.

Kontakt z poezją daje więc nową jakość poznania. Dopełnia widzenie o dane w przeżyciu wartości. Myśli o tym chyba również Andrzej Stoff, kiedy uzasadnia:

Gdyby nie udało się wykazać związku dzieła literackiego z kategorią prawdy w jej klasycznym rozumieniu, interpretacja byłaby niczym więcej, jak tylko sekwencją dowolnych operacji językowych, pozbawionych uzasadnienia i celowości, autoteliczną już tylko i formalnie mimetyczną kontynuacją twórczych zabiegów autora<sup>380</sup>.

Interpretacja zatem odnosi się do prawdziwości poznania dzieła literackiego i jest szansą doświadczenia wglądu w byt w każdym momencie jej trwania<sup>381</sup>. Jest to ogromna szansa dla uczniów, bowiem każda podjęta przez nich czynność interpretacyjna realizuje wspomniane przez Andrzeja Stoffa wejście w byt, jest jakimś rodzajem przybliżania się do prawdy, co warto podkreślać. Naturalna ciekawość człowieka i silne pragnienie jej zaspokojenia jest również jakąś formą motywacji poznawczej, uczony nazywa to:

---

<sup>379</sup> Wacław Borowy, *Prawda w poezji*, op.cit., s. 142.

<sup>380</sup> Andrzej Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, Lublin 2003, s. 44.

<sup>381</sup> Teoria quasi sądów nie wyklucza przytoczonej przez Stoffa propozycji. Ingarden w pracy *O tak zwanej prawdzie w literaturze* zauważał, że relacja człowieka i dzieła zmienia się w zależności od tego w jakiej postawie odbiorca przystępuje do odczytania. Postawa estetyczna bowiem zakłada inny ogląd dzieła niż postawa poznawcza, stąd zmienia się również rozumienie pojęcia quasi-sądów.

[...] reakcją na wyzwanie, jakim jest każde dzieło literackie, a zwłaszcza dzieło wybitne, arcydzieło. W akcie odpowiedzi na jego istnienie jest potwierdzenie przekonania o wartości literatury w świadomościowym opanowywaniu świata i w poznawaniu człowieka<sup>382</sup>.

Liryka przywraca funkcję wyobraźniotwórczą, usprawnia aktywność lingwistyczną odbiorcy, pobudza do pracy sferę marzenia, emocji i myślenia symbolicznego<sup>383</sup>.

Uczenie się odbioru sztuki jest czymś więcej niż tylko wychowaniem estetycznym; uwalnia ono człowieka od zasklepienia się w sobie, czyni zdolnym do zetknięcia się z prawdziwymi formami istnienia i sprawia, że przez to zetknięcie człowiek staje się wyzwolony, bogaty wewnętrznie i twórczy<sup>384</sup>.

Wniosek Zenona Urygi jest dziś szczególnie aktualny, zwłaszcza w dobie galopującej cyfryzacji, która odseparowuje młodych ludzi od rzeczywistego świata i konsumpcji kultury masowej, która pozostawia po sobie tylko wypalenie. Przez prawdziwe formy istnienia należy rozumieć uzmysłowienie sobie przez młodego czytelnika bogactwa wartości swego wnętrza, które wyzwala twórczy kontakt ze sztuką. Świadom siebie człowiek staje się silniejszy, dostrzega wagę swojej wrażliwości, przez co pragnie się dzielić z innymi doświadczeniem. Dzięki widzeniu wartości staje się twórczy i otwarty na innych.

Współczesna edukacja wycofując się z promowania kultury wysokiej, daje pole do działania popkulturze, która wdziera się do świadomości współczesnych każdą możliwą drogą. Oczywiście jest, że nie uda się ograniczyć pola działania łatwej w odbiorze i szczególnie natrętnej popkultury, można jednak wskazać słabe punkty tejże i przygotować młodych do

---

<sup>382</sup> Andrzej Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, op. cit., s. 53.

<sup>383</sup> Gaston Bachelard, *Wyobraźnia poetycka*, Warszawa 1975, s. 369.

<sup>384</sup> Zenon Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, op. cit., s. 173.

krytycznego odczytu, wyposażać w narzędzia służące do demaskowania miałości, bezwartościowości takiej kreacji świata.

Warto nadmienić, że Barbara Myrdzik w książce *Zrozumieć siebie i świat* zauważa, że tradycja i kultura wysoka są ważnymi aspektami edukacji, pomimo dominacji kultury popularnej w otoczeniu uczniów. Autorka proponuje dialog i zbliżanie kultur, przy jednoczesnym kształtowaniu wrażliwości moralnej i aksjologicznej. Wartości niesione przez literaturę zdają się być istotą rozważań Barbary Myrdzik<sup>385</sup>. Postulaty dialogu i zbliżania kultury wysokiej i popularnej są obecne w projekcie współczesnej dydaktyki (można to dostrzec w tekście *Wszystko jest poezja*). Punktem łączącym te dwie sfery mają być uniwersalne wartości. Nauczyciele pragną od treści wypływających z kultury niższego rzędu przechodzić do tych odnajdywanych w kulturze wysokiej. Nie spotyka się to jednak z pełną zgodą uczonych. Ewa Dunaj wyraźnie akcentuje, że proces przechodzenia od obiegów niższych do wyższych nie następuje:

ponieważ w edukacji i mediach brakuje mechanizmów wymuszających ten kierunek, co jest efektem egalitaryzacji społeczeństwa oraz zaniku opiniotwórczych elit<sup>386</sup>.

Współczesność to czas, w którym wszystkie opinie są równoprawne, bez względu na to, kto je wypowiada. Niewątpliwie wynika z tego chaos informacyjny, poznawczy i opiniotwórczy. Rozumiem wątpliwości Ewy Dunaj i również mam pewnego rodzaju obawy, co do zasadności tego typu rozwiązań. Pojawiają się rozterki, jak przygotować ucznia do dojrzałej lektury.

Koniecznym aspektem tej sprawy jest prowokowanie krytycznego stosunku do popkultury, która jak już wspominałam wkrada się w umysł przez świat obrazkowy<sup>387</sup>. Jak pisze Krystyna Filipczuk:

---

<sup>385</sup> Barbara Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*, Lublin 2006, s. 88-120.

<sup>386</sup> Ewa Dunaj, *Kultura wysoka i niska – transformacje*, w: ibidem, *Kultura popularna w szkole*, s. 35-36.

<sup>387</sup> Agnieszka Kluba, *Czy ponowoczesności trzeba się uczyć?* „Polonistyka” 1998, nr 1, s. 17-22.

wszechwładna ponowoczesność w sposób szczególnie agresywny atakuje dzieci i młodzież, dla których nudne i bezsensowne jest wszystko to, co nie schlebia ich miłości własnej<sup>388</sup>.

W natłoku prostych popkulturowych komunikatów trudno zaprosić ucznia do interpretowania świata:

słowa logarytmowanego, potęgowanego, mnożonego, dzielonego, dodawanego, odejmowanego, przekształcanego według wszelkich działań, jakie nowi matematycy wierszy wymyślą<sup>389</sup>.

Słowa Stanisława Bortnowskiego po raz kolejny potwierdzają jak trudny jest kontakt ze słowem poetyckim. Podejmowanie pracy z liryką na lekcjach języka polskiego współcześnie utrudniają wyżej wymienione komplikacje. Jest to o tyle istotne dla mnie, że sama interpretacja winna następować po skonkretyzowaniu dzieła literackiego i swym kształtem oddawać kolejne fazy odślaniania się sensów tekstu przed odbiorcą.

---

<sup>388</sup> Katarzyna Filipczuk, *Bariery w odbiorze poezji – wnioski dydaktyczne dla edukacji polonistycznej*, „Forum Nauczycieli” 2004, nr 2-3 (13), s. 15.

<sup>389</sup> Stanisław Bortnowski: *Strzeżcie się krajać poezję na kawałki*, w: *Idem: Na tropach szkolnej polonistyki. Truizmy – sugestie – polemiki*, Warszawa 1969, s. 120.

---

## Wartości i interpretacja

Andrzej Stoff zauważa, że istotą literatury są wszechstronne i wielorakie związki dzieła literackiego ze światem wartości, to one decydują o jej obecności w kulturze i wpływie na człowieka<sup>390</sup>. Interpretacja dla badacza sytuuje się zawsze w odniesieniu do wartości. Stoff nadmienia:

[...] interpretację rozumiem wprawdzie nadal jako zabieg semantyczny, ale dokonujący się zawsze wobec wartości i w związku z wartościami, w pewnym sensie także ze względu na nie, a rezultat tego procesu poznawczego - intelektualny korelat utworu - postrzegam jako w sposób naturalny i nieuchronny nacechowany aksjologicznie<sup>391</sup>.

Namysł nad funkcją i przeznaczeniem literatury w ogóle sprowadza odbiorcę do zajęcia stanowiska nad „życiem” dzieła literackiego, które rozumiane jest jako jego obecność w kulturze.

Ostatecznie chodzi więc o przybliżenie się do zrozumienia jak przebiega współistnienie i współoddziaływanie znaczeń i wartości w przestrzeni komunikacyjnej właściwej literaturze<sup>392</sup>.

Interpretacja jest sytuacją aksjologiczną, bowiem czytelnik obcując z dziełem, wchodząc z nim w relację, podejmując konkretne działania, otwiera się na ich wartościowo nacechowane konsekwencje. Są to działania nakierowane na poznawanie wartości, które mogą się uobecniać w samym dziele, dzięki niemu i w związku z nim<sup>393</sup>. Aksjologiczny porządek dzieła musi odnaleźć swoje miejsce w interpretacji, bowiem dzięki niemu mogą się objawić wartości nadestetyczne oraz wartość samego dzieła sztuki. Stoff nadmienia:

---

<sup>390</sup> Andrzej Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, op.cit, s. 31.

<sup>391</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>392</sup> Andrzej Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, s. 32-33.

<sup>393</sup> por. Ibidem, s. 33.

chodzi o oddanie aksjologicznej struktury rzeczywistości w estetycznie zwaloryzowanym porządku wartości utworu literackiego<sup>394</sup>.

Dzieło osadzone jest w dwuaspektowym związku z porządkiem wartości, pierwszy aspekt dotyczy wartości konotowanych przez dzieło, drugi wartościowości samego dzieła. Samo uobecnianie się wartości następuje na różnych etapach obcowania z utworem:

[...] w procesie jego estetycznego poznawania i świadomościowego rekonstruowania, w kontemplowaniu utworu w jego gotowej konkretyzacji, podczas myślowych do niego powrotów z wykorzystaniem już tylko pamięci, w trakcie interpretacji i w czysto rozumowym obcowaniu z jej wynikiem, to jest we wszystkich sytuacjach życiowych, w jakich dochodzi do przywołania, choćby niektórych tylko, uchwyconych wcześniej jakości i wyinterpretowanych treści, tak że to one właśnie mogą być uznane za czynnik wyzwalający przeżycie wartości<sup>395</sup>.

Z ujęcia Stoffa jasno wynika, że dzieło literackie jest w swoim porządku estetycznym formą oddania aksjologicznej struktury rzeczywistości. Dzięki niemu wartości mają szansę się uobecnić. Przy czym uczony zaznacza, że wartości rozpatruje jako:

[...] wartości dzieła uwzględnione w jakikolwiek sposób w jego interpretacji i wartość (wartościowość) samej interpretacji<sup>396</sup>.

Istotny jest fakt, o który wspominał sam Ingarden, że człowiek nie jest w stanie przewidzieć ani zaaranżować czy też wywołać na własne żądanie „uobecniania się wartości”. Stoff zauważa, że każde widzenie wartości jest pełne i całościowe w danym momencie, bowiem wartość może być widziana lub nie. Interpretacja natomiast może wynikać z różnych pobudek i motywacji, dlatego niekiedy bywa

---

<sup>394</sup> Andrzej Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, s. 34.

<sup>395</sup> Andrzej Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, s. 35.

<sup>396</sup> Ibidem, s. 34.



stopniowalna. Poszukiwanie sensu utworu może przynosić różne ustalenia, kończyć się w danym momencie na różnych etapach i skutkować widzeniem różnorodnych aspektów dzieła<sup>397</sup>. Mimo że interpretacja odbywa się wobec wartości, na jej przebieg wpływa konkretyzacja i wartości uobecnione w jej przebiegu. Zatem kolejne konkretyzacje (uwiecznione w interpretacjach) odsłaniać mogą kolejne jakości. Uczony podąża za myślą Ingardena i podkreśla, że „dochodzenie czytelnika do skonkretyzowania utworu w przedmiocie estetycznym” i „obcowanie w ten sposób z estetycznym korelatem dzieła jest zdominowane przez przeżycie estetyczne”:

[...] w fazie tej dojdzie do uobecnienia się przede wszystkim wartości estetycznych, których podłożem są jakości estetyczne konkretyzacji, a ostatecznie - poprzez wartości artystyczne - jakości samego utworu<sup>398</sup>.

Stoff zauważa, że dzieło literackie jest miejscem, w którym wartości estetyczne uobecniają się naturalnie, a co ważniejsze nadmienia, że dzieła literackie są tworzone niejako właśnie po to, aby wartości estetyczne mogły się w nich ukazywać. Prowadzi to uczonego do dalszych rozważań w sprawie związku wartości estetycznych z innymi typami wartości. Autor zmierza do sformułowania propozycji tworzenia interpretacji aksjologicznej, w której przede wszystkim istotne będą wartości. Zauważa:

Interpretacja aksjologiczna jest zawsze próbą zdania sprawy z tego, jak interpretowany utwór odnosi się do świata wartości<sup>399</sup>.

Nawiązuję do tej propozycji badawczej, ponieważ jest ona poważnym kontrargumentem w dyskusji o wyczerpaniu interpretacji. Stoff zauważa, że interpretacja odnosi się zawsze tylko do pewnego aspektu dzieła, jedynie

---

<sup>397</sup> Por. Andrzej Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, s. 36.

<sup>398</sup> Andrzej Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, op. cit., s. 39.

<sup>399</sup> Ibidem, s. 49.

partycypuje w „prawdzie dzieła” i nigdy nie będzie tożsama z samym utworem literackim<sup>400</sup>.

Interpretacja stanowi również potwierdzenie, że literaturoznawstwo jest dyscypliną stosowaną<sup>401</sup>. Janusz Sławiński zauważa, że interpretacja gwarantuje literaturoznawstwu minimum egzystencji, a praca interpretacyjna staje się dopełnieniem koncepcji teoretycznych, wykazuje wobec nich komplementarność, co jednak istotne, posiada swój własny ciężar, którego nie da się zredukować do wiedzy zdobywanej innymi drogami<sup>402</sup>. Badacz zauważa, że interpretacja naukowa również zorientowana jest w stronę nie-fachowego kontaktowania się z literaturą. Sławiński uzasadnia:

Najbardziej wyrafinowane uniwersytecki interpretator działa, chcąc nie chcąc, pod naciskiem owych przeduniwersyteckich uwarunkowań, które wszak kształtowały jego elementarne doświadczenie czytelnicze. [...] Podejmuje więc jawną lub skrytą grę ze znaną mu odmianą czytania potocznego: niekiedy stara się ją uszlachetniać i wzmacniać poprzez nadbudowywanie nad nią odpowiednich procedur czytania i eksplikacji zdolnych zadowolić gusta metodologiczne kolegów-badaczy; kiedy indziej - przeciwnie - usiłuje wypchnąć ją możliwie najdalej poza pole postępowania badawczego i zasłonić całkowicie obcą jej metodyką interpretacji, mogącą znaleźć właściwe zrozumienie jedynie u zawodowych literaturoznawców; najczęściej jednak gra sprowadza się do trudno opisywalnej oscylacji oddaleń i zbliżeń między fachowością a potocznością odbioru dzieł<sup>403</sup>.

Oscylacja zbliżeń i oddaleń między fachowością a potocznością odbioru dzieł jest codziennością interpretacji. Jak widać z uzasadnień Janusza Sławińskiego

---

<sup>400</sup> Por. Andrzej Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, op.cit., s. 51.

<sup>401</sup> Wacław Borowy zauważał:

Ich jednak zadaniem naczelnym [studiów literackich jako dyscypliny], ich celem idealnym jest „mówić prawdę” o dziełach poezji: stwierdzać ich istnienie, opisywać je, dociekać, w czym ich siła.

Cyt. za: W. Borowy, *Prawda w poezji...*, op.cit., s. 144.

<sup>402</sup> Por. Janusz Sławiński, *Miejsce interpretacji*, w: tegoż, *Miejsce interpretacji*, Gdańsk 2006, s. 88-89.

<sup>403</sup> Janusz Sławiński, *Miejsce interpretacji*, op.cit, s. 90.

wykształcony badacz literaturoznawca zna przeduniwersyteckie uwarunkowania, bowiem tak budowało się jego pierwsze doświadczenie czytelnicze. Motywacje literaturoznawców są więc zawsze jakimś sposobem odniesienia do wskazanego doświadczenia. Z tego założenia wypływa, jak sądzę, kolejny wniosek. Zauważa bowiem Sławiński, że literaturoznawstwo jest potrzebne głównie szkolnemu nauczaniu. Kluczowe okazuje się w tej mierze kształcenie kompetencji czytelniczych „człowieka kulturalnego”, które literaturoznawcy osiągają:

[...] podsuwając nie tylko wzorcowe odczytania utworów uznawanych w danym miejscu i czasie za klasyczne, ale też dostarczając odpowiednich narzędzi, które umożliwiają powtarzanie analogicznego typu lektur wobec innych utworów<sup>404</sup>.

Naukowa interpretacja daje zatem uczniowi narzędzia do świadomego oglądu literatury, a samo uczenie interpretacji staje się drogą demonstrowania wzorów rozumiejących odczytań tekstu. Jest to droga wspomagania i ukierunkowania dojrzałej lektury, nie tylko danego w konkretnym momencie tekstu, ale i następnych, z którymi uczeń będzie miał kontakt<sup>405</sup>. Janusz Sławiński widzi w tym sposób zastosowania interpretacji badawczej, ma ona:

rodzić swoje przedłużenia w doświadczeniach lekturowych ucznia, znajdować odbicie w jego dalszej wytwórczości interpretacyjnej<sup>406</sup>.

Powracając do właściwego toku wyводу pragnę zaznaczyć, że konkretyzacja estetyczna jest efektem przeżywania tekstu i twórczego dopełnienia, które wynika z rodzącego się z tego procesu rozumienia i widzenia

---

<sup>404</sup> Janusz Sławiński, *Miejsce interpretacji*, s. 90.

<sup>405</sup> W tym miejscu przypominam sobie refleksje Wacława Borowego na temat naczelnego zadania studiów literackich. Borowy zauważał, że zadaniem krytyków i historyków literatury jest poznać i przeżyć indywidualność przejawiającą się w ponadindywidualnym, przepelnionym uczuciem wyrazie. Tylko w ten sposób możliwe jest poznanie, opisywanie i wyrażanie sądów o dziele poetyckim, które jest naczelnym zadaniem w dziedzinie studiów literackich. Por. W. Borowy, *Prawda w poezji...* op.cit, s. 150-151.

<sup>406</sup> Janusz Sławiński, *Miejsce interpretacji*, s. 93.

w pełni. Interpretacja zaś stanowi następny krok i wiedzie ku sprawdzeniu celności konkretyzacji, zgodnie z wcześniej wspomnianymi twierdzeniami Ingardena. Proponowana przez Sławińskiego interpretacja naukowa, która, w moim mniemaniu, powinna zaistnieć w świadomości uczniów w toku dalszej pracy z tekstem, może pełnić rolę punktu odniesienia, wzorca, który stanowił będzie ostateczną konfrontację ustaleń interpretacyjnych ucznia z myślą sprecyzowaną, uporządkowaną. Nie może jednak nigdy interpretacja naukowa stanowić substytutu indywidualnego przeżycia lub wyprzedzać bezpośredniego „bycia” ucznia z tekstem i własnego, uczniowskiego sądowania tekstu. Nie powinna zaburzać rodzących się w odbiorcy emocji. Rolą interpretacji naukowej w dydaktyce szkolnej jest porządkowanie, dlatego miejsce jej należne znajduje się już po procesie konkretyzowania i po wstępnych uczniowskich próbach formowania własnych wniosków interpretacyjnych. Zapoznanie z daną interpretacją naukową zamyka ostatni etap gruntowania wiadomości o konkretnym dziele, a właściwie tylko go porządkuje lub wskazuje możliwości działania. Kontakt z tego rodzaju interpretacją ma jeszcze inny walor, uczeń mianowicie może porównać swoje refleksje na temat utworu z widzeniem naukowym. Zakładając, że interpretacja jest relacją z kolejnych faz przeżywania dzieła, uczeń ma szansę przyjrzeć się wniknięciu w skomplikowaną siatkę znaczeń tekstu dokonany przez innego interpretatora i odnieść je do własnego oglądu. Miejsce interpretacji naukowej znajduje się w podręczniku szkolnym, tam bowiem powinny zostać zebrane treści porządkujące wiedzę i poszerzające kontekst widzenia literatury.

## Rozdział III

### Żywe nauczanie i rola podręcznika

---

## Ingardenowskie spojrzenie na żywe nauczanie

W tym miejscu ponownie nawiążę do wcześniej przywoływanego wystąpienia Romana Ingardena, w którym przedstawiał on walory tzw. „żywego nauczania”. Powracam do myśli Ingardena, ponieważ podczas tego wystąpienia analizował on również rolę podręcznika w edukacji, co mnie szczególnie w tym fragmencie rozważań będzie interesować. W ujęciu filozofa podręcznik był przedstawiany nie tylko jako kompendium wiedzy, ale również jako narzędzie do indywidualnego rozwoju ucznia zdolnego lub jako pomoc w rekapitulowaniu informacji z lekcji dla ucznia słabszego. Co ciekawe estetyk wypowiadał się przeciwko stanowisku, które jest nadal aktualne w polskiej edukacji. Mimo upływu ponad osiemdziesięciu lat, pewne postulaty środowiska rodziców i nauczycieli nie zmieniły się. Ingarden wiele lat temu zauważał:

Istnieją, jak wiadomo, różne poglądy na rolę podręcznika w nauczaniu. Jednym z nich jest pogląd negatywny, który głosi, że podręcznik [...] jest właściwie niepotrzebny, że można się bez niego obejść, gdyż o wartości wyników nauczania rozstrzyga, ściśle biorąc, tylko jeden czynnik: nauczyciel; więcej, że podręcznik grozi niebezpieczeństwem stosowania tzw. „metody paznokciowej”, że krępuje nauczyciela w wyborze metody i materiału nauczania, że „wszystkiego” powinno się ucznia nauczyć w szkole i to drogą heurystyki, dyskusji itp. a cała praca domowa ucznia polega najwyżej na „powtórzeniu” materiału przerobionego na lekcji, co można uzyskać przy pomocy notatek, zrobionych na lekcji<sup>407</sup>.

Ingarden budował swoje zdanie w opozycji do przywołanych haseł, przede wszystkim w oparciu o praktykę uniwersytecką. Widział negatywne skutki niewymagania od uczniów nawyków samodoskonalenia. W mniemaniu filozofa, ograniczanie pracy ucznia z jasno napisanym podręcznikiem szkolnym wywoływało wiele problemów, które ujawniały się i były kłopotliwe już na szczeblu uniwersyteckim. Uczniowie, którym ograniczono kontakt z podręcznikiem, nie potrafili czytać ze zrozumieniem tekstów teoretycznych i wykazywać związku rzeczowego i logicznego między zdaniami,

---

<sup>407</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” czerwiec 1939, z. II, s. 69.

sprawozdawać i streszczać oraz poprawnie pisać. Filozof przyglądając się studentom konstatował:

Nie są przyzwyczajeni do czytania książek teoretycznych (naukowych), a co gorzej nie odczuwają potrzeby ich czytania. Nie posiadają więc na ogół pędu do samokształcenia się i nie są do niego, ściśle biorąc, psychicznie przygotowani. Negatywne wyniki przy egzaminach uniwersyteckich są też nieraz po części następstwem tego, że kandydaci nie umieją poprawnie i owocnie posługiwać się podręcznikami i książkami naukowymi<sup>408</sup>.

Zadaniem, przywoływanego przeze mnie wystąpienia Ingardena, było upomnienie się o dwa uzupełniające się i wynikające z siebie aspekty edukacji czyli „żywe nauczanie” i uczenie się przy pomocy podręcznika.

Mówiąc o podręcznikach Ingarden wyróżniał trzy typy publikacji: zbiory (zadań, czytanek itp.), książki pomocnicze (słowniki, encyklopedie, lektura uzupełniająca) i podręczniki właściwe, które zawierają wybór najważniejszych wiadomości z danej dziedziny.

Istotne dla podręcznika jest to, że ten wybór gotowych wiadomości a) jest przeznaczony dla pewnej specjalnej kategorii czytelników, b) ma spełnić wobec nich pewne szczególne funkcje dydaktyczno-wychowawcze. Te dwa względy są n a d r z ę n e, to one decydują 1) o doborze materiału czyli zespołu wiadomości, 2) o sposobie jego uporządkowania i 3) o sposobie jego przedstawienia<sup>409</sup>.

Budowa podręcznika jest o tyle istotna, o ile niezdolni jeszcze do samodzielnego odkrywania prawd naukowych uczniowie muszą się z nimi zaznajamiać, bowiem rzutuje to na ich wiedzę, ale i zainteresowanie nauką w ogóle.

Ingarden wyraźnie zaznaczał, że żywe nauczanie nie może zastąpić działania podręcznika, bowiem:

---

<sup>408</sup>Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 70.

<sup>409</sup> Ibidem, s. 72.

Podręcznik ma pewne s p e c y f i c z n e f u n k c j e w nauczaniu, które pochodzą nie tylko ze szczególnych własności języka p i s a n e g o i ze sposobu jego oddziaływania na czytelnika, ale i z pewnych ogólnych własności książki<sup>410</sup>.

Podręcznik ma za zadanie dopełnić wszystkie braki, które pojawiają się w przebiegu żywego nauczania. Ingarden zauważał, że dla pozytywnych efektów potrzebne są: zaangażowanie obu stron procesu dydaktycznego oraz emocje, które wywołują zainteresowanie, potrzebę poszukiwania rozwiązania. Brak koncentracji ucznia, skierowanie uwagi na coś innego niż treść lekcji, nuda, zakłócają przebieg czysto intelektualnej strony procesu poznawczego. Wiążą się z nimi bowiem:

a) przeskoki myślowe, b) poza-logiczne skojarzenia i związki między twierdzeniami, c) przesunięcie uwagi na sprawy rzeczowo mało ważne, ale obarczone jakimś charakterem uczuciowym, d) [...] stwarzają nieraz pozory oczywistości lub uzasadnienia dla twierdzeń zgoła nieuzasadnionych<sup>411</sup>.

Filozof zaznaczał, że tylko niektóre z emocji mają pozytywny wpływ na proces nauczania, inne niestety mogą się przyczynić do jego dezintegracji. Sprawę ponadto komplikują same właściwości lekcji, bowiem najczęściej skupia ona grono ludzi o „najrozmaitszych własnościach psychofizycznych”, a moment w którym staje się naprawdę „żywa” zdradza jej nieobliczalny przebieg. Nauczyciel winien być przygotowany na liczne niespodzianki wynikające z rozmaitych interakcji z uczniami i umieć się do nich przystosować oraz je wykorzystać z pożytkiem dla uczniów. N i e m o ż e f o r s o w a ć z a w s z e l k ą c e n ę s w o j e g o p l a n u, b o z a p r z e p a ś c i s p r z y j a j ą c e o k o l i c z n o ś c i, k t ó r e z r o d z i ł y ś i ę n a t u r a l n i e w p r z e b i e g u l e k c j i. W m n i e m a n i u I n g a r d e n a n a j w a ż n i e j s z y m c z y n n i k i e m s p r z y j a j ą c y m n a u c z a n i u j e s t z a a n g a ż o w a n i e i z a i n t e r e s o w a n i e.

---

<sup>410</sup> R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 80.

<sup>411</sup> R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 81.



Przebieg lekcji nie jest i nie może być wyznaczony wyłącznie przez czysto logiczną i rzeczową kolejność tematów teoretycznych. Określa go w bardzo znacznym stopniu tok trudnych do przewidzenia i do pokierowania zmiennych procesów psychicznych w i e l u różnych uczniów i nauczyciela; przebieg lekcji jest w y p a d k o w ą rozgrywki współdziałających w procesie nauczania sił psychicznych różnorodnych - jak w każdej gromadzie ludzkiej - typów osób<sup>412</sup>.

Stąd wniosek Ingardena, że nawet najlepiej prowadzona lekcja, nie dostarcza wiedzy idealnie uporządkowanej. Im bardziej różnorodni uczniowie, żywo reagujący, tym większa potrzeba dodatkowego czynnika porządkującego. Lekcja prowadzona metodą wykładu również nie jest gwarantem sukcesu, ponieważ zaangażowanie uczniów w jej przebieg w ogóle nie następuje, zatem żywe nauczanie nie odnajduje w niej realizacji, a nauczyciel staje się „żywym podręcznikiem”. Brakuje jednak w tej sytuacji czynnika emocjonalnego, który jest tak istotny w czasie przekazywania wiedzy.

Żywe nauczanie, które angażuje ucznia, powinno być zatem zawsze podparte porządkującą rolą podręcznika<sup>413</sup>. Nie może tej roli zastąpić ani zbieranie ani streszczanie materiału pod koniec lekcji, ponieważ jest ono mniej uporządkowane niż podręcznik, zajmuje zbyt wiele czasu, a i nie każda grupa potrzebuje tego typu zabiegów. Ingarden wskazuje, że dopiero z perspektywy upływu czasu uczeń uzmysławia sobie konieczność ponownego odświeżenia tematu i uporządkowania go. Pożytek ze streszczania może dotyczyć pewnej grupy uczniów, nie jest jednak podstawą do rugowania roli podręcznika, bowiem nie może go zastąpić.

Filozof wskazuje także, że w czasie lekcji często zdarzają się „nawroty” do części materiału już zrealizowanego. Chodzi o prośby wyjaśnienia kwestii dawno już przedstawionych, które są owocem różnych wątpliwości. Przy okazji omawiania nowych tematów, które nawiązują do zrealizowanych treści, uczniowie zadają pytania, z których jasno wynika, że nie przyswoili materiału.

---

<sup>412</sup> R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 81.

<sup>413</sup> Pierwszą przeto istotną funkcją podręcznika to podanie uczniom przerobionej na lekcji części „materiału” nauczania w sposób rzeczowo i logicznie należycie uporządkowany. Por. Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 82.

Nie należy przeto w zasadzie unikać takich „nawrotów” podczas lekcji. Ale nie należy zapominać, że są one, mimo wszystko, pewnym czynnikiem dezorganizującym teoretyczną całość kwestyj omawianych i zacierającym jej logiczną i rzeczową strukturę. Zaczyna się ona rozpadać na pewne f r a g m e n t y, luźnie tylko ze sobą powiązane. Istnieje tedy potrzeba pewnego czynnika j e d n o c z ą c e g o poszczególnie części materiału i uzupełniającego ewentualne, naturalne w toku lekcji powstające luki, a więc przywracającego logiczną i rzeczową strukturę całościom teoretycznym. Czynnikiem tym w nauczaniu jest podręcznik<sup>414</sup>.

Rolą podręcznika jest zatem scalać i porządkować treści, które mogą, z różnych przyczyn, zostać niedostatecznie zrozumiane na lekcji. Stanowi on swego rodzaju zabezpieczenie procesu nauczania.

---

<sup>414</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 83.

---

## Rola podręcznika w procesie dydaktycznym

Ingarden zdawał się szukać rozwiązania problemów takich jak: różnorodne zaangażowanie i sumienność uczniów czy też odnieść sprawę do samego potencjału intelektualnego, w dużej grupie uczniowskiej znajdują się bowiem różne typy osobowościowe, co wpływa na jakość i tempo pracy oraz stopień zrozumienia tematu. Problem polega na tym, że dostosowanie tempa do możliwości najlepszych uczniów skutecznie uniemożliwia zrozumienie tematu uczniom słabszym czy też tym, którzy wolniej pracują, a mogą być tak samo utalentowani jak ci „najlotniejsi”. Spowalnianie pracy zaś może skutkować niedostatecznym rozwijaniem talentów uczniów bystrych, którzy po szybkim wykonaniu zadania będą się nudzić i zniechęcać, a co gorsza ich praca również utraci ciągłość. Estetyk zjawisko to nazywał „falowaniem stopnia koncentracji uwagi”. Różnorodne metody podtrzymania uwagi uczniowskiej niestety nie potrafią całkowicie zapobiec momentom obniżenia koncentracji, w wyniku czego przyswajanie wiedzy staje się niekompletne.

Wskutek tego ujemne skutki wahań w koncentracji uwagi nie dadzą się nigdy w zupełności usunąć w żywym nauczaniu. By brakowi temu zaradzić trzeba sięgnąć do innego sposobu nauczania, mianowicie do posługiwania się podręcznikiem. Naturalnie i przy czytaniu podręcznika występuje falowanie uwagi, ale ponieważ podręcznik jest pisany, zawiera „utrwalone” układy twierdzeń, a nadto stosowany jest przez każdego ucznia osobno, więc można go czytać, jak kto chce i jak to komu z uwagi na typ zmienności jego uwagi jest wygodnie<sup>415</sup>.

Ingarden dodatkowo argumentował, że gromadne myślenie, w którym uczeń funkcjonuje na lekcji, czasami ułatwia zrozumienie tematu, a czasami buduje złudne wrażenie rozumienia i uczeń z perspektywy czasu nie potrafi zrekapitulować informacji dostarczonych na lekcji. Wcześniej wspomagany przez nauczyciela i kolegów w procesie rozumienia, w domu zostaje zdany na własne siły, które okazują się za słabe, by sprostać wymaganiom. Filozof uzasadniał swój sposób widzenia roli podręcznika w dalszym toku wywodu:

---

<sup>415</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 85.

Rodzi się nowa potrzeba, a zarazem i nowa rola podręcznika, jako czynnika pomagającego uczniowi do spokojnego przemyślenia na osobności oraz wtóry spraw już uprzednio omówionych w gromadzie na lekcji. I to przemyślenie nie jest całkiem samodzielne, bo odbywa się właśnie przy pomocy podręcznika, ale bardziej samodzielne niż przy pomocy nauczyciela i kolegów<sup>416</sup>.

Ingarden zauważał, że dobrze napisany i używany podręcznik wyrabia samodzielność myślenia i uczy pokonywać trudności edukacyjne. Rozumienie tekstu w pracy indywidualnej, uczenie się wyszukiwania informacji, które będą w stanie rozjaśnić wątpliwości to czynności usprawniające samodzielne myślenie ucznia.

Uczeń, który umie posługiwać się podręcznikiem, nieraz będzie korzystał z tej możliwości. Jest ona jednak przez treść podręcznika ograniczona. Toteż uczeń albo będzie szukał kwestyj go interesujących w innych podręcznikach lub książkach, albo też będzie się starał przez ponowne [czytanie N.S.] znaleźć odpowiedź na powstałe w nim pytanie. Przyczynia się to do wyrabiania jego samodzielności umysłowej<sup>417</sup>.

Doniosłość roli podręcznika wynika z jego funkcji. Po pierwsze stanowi on pomoc dla ucznia, po drugie jest środkiem do zdobywania samodzielności. W mniemaniu Ingardena podręcznik stanowił wartość nie do zastąpienia, bowiem był książką dostosowaną zarówno w doborze wiadomości, jak i sposobie ich przekazywania do sił umysłowych, typów psychicznych i stadium rozwoju czytelników. Podstawową zaś rolę szkoły średniej w mniemaniu filozofa było:

[...] w y c h o w a ć    sobie uczniów do tego, żeby mogli się posługiwać podręcznikiem<sup>418</sup>.

---

<sup>416</sup> R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 86.

<sup>417</sup> Ibidem, s. 86.

<sup>418</sup> Ibidem, s. 87.

Podręcznik jest punktem odniesienia, który nie tylko porządkuje informacje, ale i rozszerza wiedzę ucznia. Kontakt z nim daje możliwość spokojnego oglądu.

Samotna rozmowa z podręcznikiem pozwala też często dopiero na należyłą percepcję i „wmyślenie się” w treść materiału nauczania. Ta samotna rozmowa, która dopuszcza wszak dobranie dowolnego tempa, wielokrotne przeczytanie, porównanie ze sobą różnych twierdzeń, przemyślenie na nowo tego samego kompleksu zadań, zastanowienie się nad różnymi wątpliwościami, które nasuwa, itd., jest niezbędną dla niektórych, ale pożyteczną dla wszystkich, nawet dla tych, którzy umieją doskonale pracować w gromadzie; podręcznik daje im możliwość odmiennego stylu pracy intelektualnej. Podręcznik wiezie za sobą spokój i swobodę, której w gromadzie nigdy mieć nie będziemy<sup>419</sup>.

Podręcznik dla Ingardena stanowi trwały wytwór operacji myślowych i jest gotową całością teoretyczną podzieloną na rozmieszczone obok siebie części. Daje to możliwość objęcia całości materiału, pozwala rozczłonować go na części, które można obok siebie układać i w dowolnym porządku percypować. Następuje zmiana procesu z dynamicznego, który wynikał z pracy na lekcji, na statyczny, dzięki któremu można dostrzec przejrzystość i „wyraźność ucłonowania” poznanego materiału. Podręcznik pozwala uczniowi zobiektywizować myśli.

[...] ta nowa, nieruchoma postać tej samej całości teoretycznej stwarza nowe możliwości zrozumienia jej i zorientowania się w jej strukturze, pozwala mu swobodnie uzyskać dystans wobec zespołu twierdzeń, a tym samym objąć go w jego ucłonowaniu jednym spojrzeniem ducha<sup>420</sup>.

Ponadto, co istotne, podręcznik powinien pełnić rolę łącznika między oddzielnymi od siebie czasowo lekcjami. Materiał bowiem rozbijany jest na szereg lekcji, które nie zawsze następują bezpośrednio po sobie. Podręcznik

---

<sup>419</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 88.

<sup>420</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 88.

zatem pozwala dostrzec zmiany, które zachodziły w literaturze na przestrzeni epok, ułatwia też zestawianie ze sobą różnorodnych informacji, tak by proces edukacji stanowił swoisty cykl. Służy również jako punkt odniesienia podczas powtarzania materiału, pozwala odświeżyć tematy odległe. Ingarden dodatkowo zauważa, że mimo iż podręcznik nie może zastąpić nauczyciela, pełni ważną funkcję eliminowania tak zwanego czynnika ludzkiego. Dzięki podręcznikowi można bowiem uzupełnić niedociągnięcia nauczyciela wynikające z przemęczenia, słabej techniki pracy, zniechęcenia czy frustracji. Jak zaznacza filozof rolą podręcznika jest wyrównywanie zbyt daleko idących różnic między uczniami, które polega na ujednoceniu ogólnego poziomu wykształcenia. Materiał zawarty w podręczniku jest więc punktem odniesienia dla wielu różnych uczniów z różnych szkół.

Dalej Ingarden wygłasza pogląd, bardzo dziś niepopularny i stopniowo porzucany przez dydaktykę, o pamięciowym przyswajaniu wiedzy.

Jest to zupełnym niezrozumieniem funkcji szkoły, jeżeli się powiada, że uczeń powinien się wszystkiego nauczyć w szkole, o ile „nauczyć się” znaczy tu tyle, co pamięciowo opanować wiadomości, o których uczeń dowiedział się w szkole. Tego bowiem dokonać może uczeń jedynie w swej pracy domowej, indywidualnej<sup>421</sup>.

Dlatego też podręcznik jest niezastąpionym środkiem utrwalania wiedzy, bowiem jego niezmiennosc i tożsamosc w różnych fazach czasowych pozwala wielokrotnie powtórzyć materiał. Pamięciowe opanowanie wiedzy zdaniem Ingardena jest konieczne w dalszym kształceniu i niezbędne w życiu praktycznym.

Jest więc podręcznik obok żywego nauczania drugą formą dydaktyczną. Ma on jednak zupełnie inną funkcję niż żywe nauczanie, co przekłada się bezpośrednio na jego budowę. Język podręcznika musi się różnić od języka mówionego, bowiem zadaniem książki jest:

[...] przede wszystkim dawać czytelnikowi gotowe wyniki badań w pewnej dziedzinie wiedzy, w ostatecznym, na danym poziomie wiedzy możliwym i optymalnym

---

<sup>421</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 90.

sformułowaniu. [...] podręcznik stosowany wedle założenia już p o d o k o n a n i u się procesu poznawczego uzyskanego w żywym nauczaniu, ma na celu przede wszystkim wywołanie ostatecznego [...] zrozumienia myślowego uzyskanych już przy żywym nauczaniu wyników teoretycznych<sup>422</sup>.

Podręcznik musi zrezygnować z różnych środków technicznych stosowanych w żywym nauczaniu i skupić się na odrębnej technice, która pozwoli opanować uzyskane już twierdzenia i ich dowody. Dlatego też istotne jest rzeczowe i logiczne uporządkowanie treści w podręczniku, nawet przy założeniu, że nie jest on książką naukową. Język podręcznika i sposób przedstawiania w nim treści powinien być dostosowany do kategorii wiekowej uczniów, ich dojrzałości edukacyjnej, przy czym należy założyć, że stopień ścisłości podręcznika wzrasta wraz z wiekiem uczniów. Ingarden uzasadniał:

[...] w podręczniku słowo i budowa zdania muszą już być dostosowane, w pewnej przynajmniej mierze, do wymogów ścisłości, jednoznaczności i adekwatności naukowej<sup>423</sup>.

I choć, jak już wcześniej wspomniałam, podręcznik nie jest książką naukową, to jego zadaniem jest przybliżyć ucznia do twierdzeń naukowych i poszerzać wiedzę wyniesioną z lekcji o nowe sformułowania.

Podręcznik właśnie ma posunąć wiedzę ucznia o krok dalej niż to zrobił nauczyciel, i to dalej przede wszystkim pod względem formalnym, ale także i co do niektórych szczegółów czysto treściowych<sup>424</sup>.

Ingarden zauważał, że ważną kwestią jest przełamanie przekonania, że uczeń powinien wszystkiego nauczyć się na lekcji. Wiedział jak istotną sprawą jest przygotowywanie do samodzielnego pogłębiania wiedzy, tak aby szkoła przede

---

<sup>422</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 92.

<sup>423</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, op.cit., s. 93.

<sup>424</sup> Ibidem, s. 92-93.

wszystkim pobudzała do utrwalania, rozbudzała ciekawość, skłaniała do poszukiwań.

Istotne jednak jest, by wreszcie zarzucić dogmat, iż w s z y s t k i e g o n a u c z y ć ucznia ma szkoła i że on stale m a b y ć u c z o n y, nie zaś u c z y ć s i ę. Ten w ł a s n y w y s i ł e k u c z n i a, tak na lekcji w szkole jak i przy pracy domowej, jest czymś, o czym szkoła dzisiejsza - wbrew pozorom - często zapomina<sup>425</sup>.

Można dziś z całym przekonaniem stwierdzić, że trapiące Ingardena ograniczanie samodzielności ucznia, stało się prawdziwym problemem. Ciężar edukacji w powszechnej opinii bowiem spoczywa na nauczycielu i jego umiejętnościach. Jednocześnie prowadzi się walkę o ograniczenie samodzielnej pracy uczniów, zarówno jeśli chodzi o utrwalanie wiedzy, jak i wykonywanie jakichkolwiek prac domowych. Dodatkowo w podręcznikach bardzo zredukowano treść na rzecz graficznej przejrzystości oraz atrakcyjności. Pełno w nich ilustracji, schematów, wykresów. Właściwie powszechnie nauczyciele ograniczają pracę z podręcznikiem i osobiście omawiają wszystkie wymagane zagadnienia. Kopiują fragmenty opracowań z różnych publikacji i przekazują je uczniom lub nawet omawiają słowo po słowie na lekcji. Jak wielki jest rozdźwięk w ujmowaniu funkcji podręcznika między koncepcją Ingardena a współczesnym rozumowaniem, nie trzeba wyjaśniać. Warto się jednak zastanowić, czy może obniżenie poziomu edukacji nie wynika właśnie ze zmiany organizacji pracy ucznia. Nie sposób jednak tutaj rozważać dalej tej kwestii, ponieważ ze względu na swoją obszerność, wymaga ona osobnego ujęcia.

Przywołałam refleksje Ingardena z powyższego artykułu, ponieważ są one wyrazem poglądów filozofa na edukację oraz stanowią przemyślaną strategię nauczania, są również ściśle połączone z koncepcją przeżycia estetycznego, co wydaje się w tym momencie dla mnie najbardziej istotne. Jeśli zaś niniejsza praca podejmuje próbę szacowania, jak istotne jest włączenie estetyki i kategorii przeżycia estetycznego do edukacji polonistycznej, nie sposób pominąć roli podręcznika w dopełnianiu i poszerzaniu wiedzy ucznia. W myśli Ingardena obie kwestie znalazły swoje miejsce, nie można zatem

---

<sup>425</sup> Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, s. 94.



obojętnie obok nich przejść, bowiem stanowią orientacyjne punkty dla badacza poglądów tegoż filozofa.

Jeśli w teorię żywego nauczania włączyć kategorię przeżycia estetycznego, jako czynnik angażujący emocje i uczucia odbiorcy i tym samym zacieśnić relację ucznia z dziełem, można by przeciwdziałać zniechęceniu młodych ludzi. Element fascynacji i olśnienia, możliwość obcowania z wartościami oraz samym pięknem mogą przyczynić się do przełamania pasywnej postawy w kontakcie z literaturą i wpłynąć na samo zainteresowanie dziełem sztuki. Podręcznik w takim ujęciu posłuży odbiorcy jako podsumowanie, pogłębienie czy też rozszerzenie poglądu, który zaistniał w czasie odbioru. Uporządkuje myśli, które zrodziły się w przebiegu lekcji, dopełni informacje wprowadzone przez nauczyciela albo zupełnie odwrotnie stanie się wprowadzeniem do tematu, formą przygotowania do odbioru.

Podręcznik, który ma służyć do utrwalania wiedzy, poszerzania jej i jednocześnie pełnić rolę narzędzia, które wskazuje uczniom możliwości rozwijania zainteresowań, winien zawierać bogate omówienie cech kolejnych epok literackich, wprowadzać wiadomości z zakresu filozofii, historii i historii sztuki, tak by widzenie literatury było osadzone w specyfice epoki. Taki podręcznik pozwoli utrwalić najważniejsze informacje, będzie stanowił rodzaj kompendium. Uczeń będzie mógł się do niego odnieść, chcąc odświeżyć wiadomości lub utrwalić je. Aby wprowadzić młodego czytelnika w obręb myśli specjalistów, można posłużyć się tekstami badaczy, którzy popularyzują wiadomości naukowe. Ukazywane w podręczniku biografie literatów powinny być uszczegółowione, ze skrupulatnym omówieniem danych okresów w twórczości i osadzeniem w czasie konkretnych dzieł. Należy powiązać je siecią relacji z tekstami. Ponadto istotnym komponentem treści podręcznika są wiadomości z zakresu teorii literatury, ale ukazane funkcjonalnie, czyli na przykładach, tak aby uczeń mógł powtórzyć sobie samodzielnie te zagadnienia.

Zastosowanie schematów i graficznych akcentów wyróżniających treści w podręczniku może znaleźć zastosowanie jedynie na etapie szkoły podstawowej, by uzmysłwić uczniowi konieczność zwracania uwagi na budowę dzieła literackiego. Ukazanie (wręcz namacalne) specyficznej organizacji języka literatury stanowi materiał bazowy dla ucznia szkoły

podstawowej. Dzięki temu młody odbiorca może zapamiętać, że należy zastosować inny, bardziej wyczułony sposób czytania w kontakcie z dziełem literackim. Jest to również rodzaj ukierunkowania ku dojrzałej lekturze. Taki schemat mógłby posłużyć na przykład na lekcji wprowadzającej wiadomości o cechach rodzaju literackiego. Obecnie brakuje podręcznikom właśnie takiego rodzaju funkcjonalności, bazowania na różnorodnych przykładach, ożywiania tkanki literaturoznawczej, które może przebiegać również przez włączenie do podręczników na etapie ponadpodstawowym interpretacji naukowych. Jeśli dydaktyka jest płaszczyzną zastosowania pracy naukowej literaturoznawców, nie sposób uciec od włączania do merytorycznej części podręczników rozpraw poświęconych interpretacji dzieł z tzw. kanonu szkolnego. Konfrontacja z naukowym tekstem może stanowić domknięcie analizowanego przez mnie procesu, który ucznia prowadziłby od estetycznej konkretyzacji przez własną interpretację, aż do konfrontacji z myśleniem innych o tym samym dziele. Nigdy w odwrotnej kolejności.

Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych powinien ponadto spełniać funkcję antologii, która zbiera i porządkuje chronologicznie najważniejsze utwory z kolejnych epok. Oczywiście nie przekreśla to konieczności zawierania w publikacjach informacji historycznoliterackich i teoretycznoliterackich. Mam na myśli raczej wybór tekstów ważnych dla danej epoki, które znajdą się w tej publikacji, tak aby uczeń mógł w ogóle mieć z nimi kontakt (nawet w obrębie indywidualnej pracy domowej). Nie widzę głębszego sensu publikowania w podręcznikach fragmentów utworów dramatycznych czy prozatorskich, a zwłaszcza takich, które trzeba znać w całości. Jest to czyste marnotrawienie miejsca na inne informacje, bowiem większość nauczycieli omawia te dzieła w tradycyjny sposób, czyli pracując z całym tekstem literackim. Uważam, że podręcznik powinien raczej starać się obszernie pokazywać teksty poetyckie z danego okresu, których przecież nie brakuje. Współcześnie jednak najczęściej pomija się ten aspekt pracy, unikając poezji, która jak wiadomo nastrocza wielu trudności. Uczeń nie może prześledzić tej części literatury, sam ma niewielkie obycie w temacie, zatem nawet gdyby zainteresował się jakimś aspektem, nie będzie wiedział, w jakim kierunku dalej zmierzać. Przykładem może być chociażby sytuacja, kiedy uczeń chce wziąć udział w konkursie

recytatorskim i zwraca się do nauczyciela z prośbą o wybór tekstu poetyckiego. Sam nie potrafi wybrać, ponieważ brakuje mu rozeznania albo też wybiera test, który zna z lekcji, bo akurat przypadł mu do gustu lub jest to najprostsze wyjście z sytuacji.

Dlaczego zbiory tekstów poetyckich uważam za trafne rozwiązanie w podręcznikach? Sądzę, że umożliwianie uczniowi kontaktu z literaturą piękną stanowi nieocenioną wartość, bowiem daje szereg bodźców do rozwoju zainteresowania literaturą w ogóle. Można bowiem w takiej sytuacji podjąć rozmowę o dziele spoza podstawy programowej rozszerzając wiadomości lub poprosić o zinterpretowanie utworu w ramach indywidualnej pracy lub o zapoznanie się z nim w domowym zaciszu. Uczeń ma szansę w wolnym czasie sam przeczytać teksty zamieszczone w podręczniku, jeśli wyrazi taką wolę. Każdorazowo jednak kontakt z literaturą jest rozszerzony i nigdy nie przynosi to negatywnych konsekwencji. Ponadto przemyślany układ tekstów ukazuje samoistnie drogi rozwoju literatury, pozwala przyjrzeć się indywidualnym cechom stylu danego twórcy lub przemianom w literaturze, ukazując dzieła z różnych okresów. Wtedy też samo pojęcie kanonu literackiego poczyną się klarować w głowach odbiorców, dostrzegają oni bowiem ponadczasowość niektórych dzieł, właśnie dzięki obyciu literackiemu. Widzą również międzypokoleniowe nawiązania literackie. Jest w tym spora doza wolności w poszukiwaniach, która opiera się na samodzielnej lekturze, innymi słowy rodzaj pozostawionej furtki, przez którą w świat nieznanych tekstów wejdzie uczeń zainteresowany i wrażliwy literacko. Oczywiście ominie ją odbiorca niezainteresowany, ale już sam fakt ofiarowania mu takiej możliwości zdaje się być znaczący. Podstawową rolą edukacji jest rozbudzanie zainteresowania i ciekawości, wyżej wspomniana koncepcja budowy podręcznika daje zaś taką możliwość. Oprócz kontaktu z literaturą na zajęciach szkolnych uczeń ma szansę również na samodzielne poszukiwania, które uzupełnią doświadczenie lekcyjne lub je poszerzą. Obcowanie z tekstem w domowym zaciszu może sprzyjać rozbudowaniu się przeżycia estetycznego. Taka możliwość wyklucza zakłócenia procesu, bowiem intymny kontakt z utworem powołuje do istnienia inną perspektywę odbioru. Ten rodzaj kontaktu z literaturą wymaga przygotowania. Pomocne będzie ćwiczenie bliskiego

czytania, zwielokrotnionego i uważnego oraz uwrażliwienie na metaforę i uzmysławianie migotliwego sensu poezji, o którym pisałam już wcześniej.

---

## Przeżycie estetyczne na lekcji języka polskiego

Włączanie kategorii przeżycia estetycznego w proces dydaktyczny zdaje się być sprawą trudną, na którą obecnie szkoła nie ma czasu. Dyskusje, które toczą się w gronie polonistów, oscylują wokół problemu zbyt rozbudowanej podstawy programowej lub zasadności omawiania niektórych tekstów, ujętych w tym dokumencie jako obowiązkowe. Mam na myśli spór o kanon szkolny, literacki etc., którego jestem obserwatorem, a o którym wspominałam na początku rozprawy. Niewielu badaczy decyduje się dotknąć kwestii przeżycia estetycznego i powrócić do rozważań na temat kategorii piękna, by przełamać aktualny impas w edukacji.

Przywołując Eliota, Ortwina, Ingardena, Borowego czy Stróżewskiego, usiłowałam wskazać, że myślenie uczonych na przestrzeni czasu wciąż powraca do widzenia poezji jako formy unaocznienia piękna. W tychże ujęciach dzieło sztuki (również poetyckie), a zwłaszcza arcydzieło ma niezbywalną, ponadczasową wartość, z której emanuje piękno. To właśnie decyduje o nieśmiertelności niektórych dzieł, ich niewzruszonej pozycji w kanonie i niegasnącym zainteresowaniu odbiorców. Możliwość obcowania z pięknem w czystej postaci zawsze jest bowiem urzekająca dla odbiorcy, otwiera jego perspektywę na transcendencję, wzbogaca sposób widzenia świata, pomaga zrozumieć drugiego człowieka. Henryk Enzelberg pochylając się nad kategorią piękna, zauważał:

„Piękną” tedy nazywamy, jak się zdaje, rzecz jakąś przede wszystkim wtedy, gdy ją oceniamy jako wartościową, i gdy ją w tym samym czasie, z wyraźną świadomością jej wartości, kontemplujemy albo kontemplacyjnie przeżywamy. [...] Przeżywanie kontemplacyjne to przeżywanie tych wszystkich stanów uczuciowych, które się w nas budzą i rozwijają w miarę jak przedmiot kontemplujemy i dzięki temu, że go kontemplujemy. Z tymi dwoma procesami łączy się używanie wyrazu *piękny*: im dalej się posuwamy po skali idącej od zwykłego przedłużonego oglądu po kontemplację, do przeżycia kontemplacyjnego i jego natężeń szczytowych z tym większą siłą narzuca się nam to słowo w miejsce suchego, rzeczowego terminu *wartościowy*. Wyraz *piękny* znaczy wtedy to samo dokładnie, co „wartościowy”, ale jednocześnie w y r a ż a mój stan kontemplacji lub kontemplacyjnego przeżywania; spełnia, obok funkcji

semantycznej, pewną funkcję ekspresyjno-liryczną - i to liryczne ujawnienie kontemplacyjnego stanu duszy znajduje często swój muzyczny niejako akompaniament w intonacji, z jaką wyraz wypowiedamy<sup>426</sup>.

Dzieje rozumienia kategorii piękna pozwalają ukazać, że od wieków człowiek myślał o tej wartości i usiłował się na różne sposoby do niej odnieść. Zajmowała istotną część refleksji artystów i filozofów, a także odbiorców, którzy mogli jej doświadczyć w kontemplacji dzieła. Była więc dostępna przez rodzaj doświadczenia, które można z całą pewnością nazwać przeżyciem estetycznym. Tak, jak wspominał Henryk Enzelberg, piękna nie można pomylić z niczym innym, bowiem wymaga ono kontemplatywnego przeżywania, czyli dłuższego bycia w relacji z dziełem, które odbiorca wchłania całym sobą. Samo piękno ponadto wywołuje w odbiorcy ten rodzaj reakcji, która od początkowego poruszenia rozwija się dalej w kolejnych fazach aż do momentu, gdy go napęli szczęściem czy uczuciem spełnienia. Piękno jednak wymaga od człowieka wzajemności, odbiorca winien chłonać, przeżywać dzieło, trwać w kontemplacji, ale i konkretyzować. Sama zaś konkretyzacja jako proces zarówno zewnętrzny jak i wewnętrzny, może stanowić podstawę dla interpretacji - czyli przedmiotowej relacji z konkretyzowaniem.

Edukacja estetyczna, która jest drogą przybliżania piękna, może pozytywnie wpłynąć na młodych ludzi, a włączenie jej w proces dydaktyczny, sprzyjać będzie uwrażliwianiu odbiorców. Kształtowanie postaw wobec literatury wiedzie ze szkoły podstawowej, gdzie uczeń rozpoczyna swoją dydaktyczną podróż, (poznaje teksty literackie, uczy się je odróżniać od nieliterackich, poznaje odmienny język literatury) przez czasy edukacji ponadpodstawowej, które mają być momentem budowania dojrzałej relacji z tekstami, by człowiek wykształcony mógł być świadomym odbiorcą kultury. Niekiedy o dalszym stosunku do dzieł literackich mogą zdecydować nawyki i przyzwyczajenia wyniesione z lekcji. Przekłada się to również na dojrzałość i samodzielność czytelników, do przeżycia estetycznego bowiem dojrzewa się w toku wielokrotnionego kontaktu z literaturą, dlatego ważne jest

---

<sup>426</sup> Henryk Elzenberg, *O różnicy między „pięknem” a „dobrem”*, w: tegoż, *Wartość i człowiek*, Toruń 1966, s. 20.

niezaniechanie nawet najbardziej błaahych momentów fascynacji, zwłaszcza u dzieci.

Sądzę, że potrzeba w edukacji humanistycznej spojrzenia holistycznego, które pozwoli dostrzec braki i niedopatrzenia współczesnego systemu, który zdaje się zmieniać przez ostatnie dwudziestolecie bardziej z przyczyn politycznych lub ideowych niż właściwego rozmyślu nad uniwersalnymi wartościami takimi jak prawda, dobro i piękno. Ingarden, Eliot i Ortwin są szczególnie ważni, ponieważ zdawali się poszukiwać w literaturze prawd odwiecznych i wartości ponadczasowych. Ponadto w sposób zbliżony rozumieli literaturę, w swoim myśleniu bowiem byli bliżsi poszukiwania tego co trwałe, niezienne i budujące ciągłość w oparciu o wartości. Jest to jedno ze stanowisk naukowych, któremu przeciwstawia się drugie, zgoła inne. Przemiany związane z rozumieniem pojęcia piękna, również dają odczuć w jaki sposób zmieniało się podejście uczonych, twórców i odbiorców sztuki, co uzmysławiają choćby wcześniej przywołane słowa Stróżewskiego o ostatecznym ciosie zadanyu pięknu przez ponowoczesność.

Starałam się uchwycić w rozprawie przemiany zachodzące we współczesnej dydaktyce i zestawić je z myślą filozoficzną i dydaktyczną Romana Ingardena. Centralnym punktem moich zainteresowań stała się koncepcja przeżycia estetycznego i jej znaczenie dla sztuki nauczania oraz kategoria jakości metafizycznych, którą przedstawił Ingarden, a rozmyślaniom poddali kolejni badacze. Twierdzenia Ingardena były już inspiracją dla współczesnych dydaktyków takich jak Maria Jędrychowska czy Zenon Uryga. Podobnie jak wspomniani uczeni, ale i Bernadetta Kuczera-Chachulska, Andrzej Tyszczyk czy Władysław Stróżewski myślę, że przygotowanie do przeżycia estetycznego daje szansę wprowadzenia uczniów w perspektywę kontemplowania wartości, a poezja jest najlepszym źródłem ich uchwytowania (zarówno wartości estetycznych jak i metafizycznych jakości), ze względu na jej specyficzne uposażenie, ale i kategorię liryczności, stąd wniosek, że tekst poetycki jest dziełem, które może zainicjować emocję wstępną na lekcji języka polskiego.

Ze względu na dydaktyczne motywacje mojego myślenia o estetyce, refleksję czysto teoretyczną z zakresu nauki o pięknie zestawiałam z zupełnie praktycznymi, przyziemnymi wręcz problemami polskiej szkoły (brak zainteresowania czytelnictwem, nuda, agresywna popkultura). Chciałam bowiem, poruszając tematy związane ze sferą przeżyć, emocji czy uczuć, osadzić swoje rozważania na płaszczyźnie rzeczywistych problemów. Co istotne, właśnie znając problemy współczesnej szkoły z całym przekonaniem powracam do koncepcji przeżycia estetycznego, które jak sądzę, może pomóc odbudować relację ucznia z literaturą. Może stanowić bodziec, który przekona do kontaktu z tekstem, człowieka niechętnie spoglądającego na konieczność obcowania z przedmiotem nieinteraktywnym. Zamierzam zawarte w tej pracy koncepcje przełożyć na autorski program pracy z literaturą w szkole, tak aby treści zawarte w polskim systemie edukacyjnym były ze sobą połączone, a wręcz komplementarne wobec siebie. Moim założeniem jest dostosowanie do siebie treści edukacji literackiej od etapu wczesnoszkolnego do etapu szkół ponadpodstawowych, tak aby dziecko rozpoczynające edukację miało szansę przez ciągły kontakt z literaturą dojrzewać do świadomego odbioru kultury i przeżywania dzieł sztuki.

Uwagom o arcydziele poświęciłam osobny rozdział swoich rozważań, bowiem jest ono w stanie wyrwać współczesnego odbiorcę z popkulturowego ogłuszenia. Doskonałość arcydzieła każdorazowo ujawnia się w sytuacji odbioru, aktualizuje się w przeżyciu osoby je kontemplującej, emanuje i łączy, przywołuje swym pięknem. Jak zauważa Stefan Szuman:

[...] mimo, że „świat” utworów sztuki jest światem wyodrębnionym estetycznie ze świata realnych faktów i zdarzeń i że estetycznie w sposób doskonały arcydzieło sztuki jest światem w sobie i dla siebie istniejącym i samowystarczalnie w sobie spoczywającym, to jednak każdy z tych utworów, z tych światów, istnieje nie dla siebie, lecz dla swoich odbiorców, dla ludzi, którzy z nim estetycznie obcuja, czyli dla społeczeństwa, dla ludzkości<sup>427</sup>.

---

<sup>427</sup> Stefan Szuman, *O sztuce i istocie poezji lirycznej*, op.cit., s. 62.



Można dopatrzeć się w refleksji Szumana interesującego aspektu funkcjonowania arcydzieł, które tworzone są nie tylko dla ludzi (rozumianych jako pewna zbiorowość) ale i dla ludzkości (czyli poza samą zbiorowością w grę wchodzi wartości, które budują kulturę ludzką). Dzieła wybitne odciskają zatem swoją obecność w sposobie uchwytywania wartości przez ludzi, emanują na kolejne pokolenia, stają się ponadczasowe. Ich siła ukryta jest w zdolności objawiania wartości. Arcydzieła dzięki swemu uposażeniu zawierają w sobie tak silną zdolność ujawniania piękna, że współcześnie tylko one zdają się mieć potencję oddziaływania na zagłuszonego popkulturą czytelnika, wędrującego wśród postmodernistycznych bezdroży.

Rozbłyskiem arcydzieła, mocą przeżycia estetycznego, współczesny odbiorca sztuki jest w stanie uzmysłwić sobie siłę i wagę literatury, odróżnić prawdziwe piękno. Kontakt z dziełem literackim widzianym jako przedmiot estetyczny może wydatnie pomóc dydaktyce polonistycznej. Odwołując się bowiem do Ingardenowskiej kategorii spotkania, lekcja może się stać dogodną przestrzenią nawiązywania relacji między dziełem a uczniem. Miejscem spotkania autora, dzieła i młodego odbiorcy i momentem zaistnienia emocji wstępnej. Łączenie nauki o pięknie z nauczaniem języka polskiego jest zatem możliwe właśnie dzięki kategorii spotkania.

# 1. Literatura źródłowa

---

Thomas Stearns Eliot

1. Thomas Stearns Eliot, *Kto to jest klasyk i inne eseje*, Kraków 1998.
2. Thomas Stearns Eliot, *Szkice literackie*, Warszawa 1963.

T.S. Eliot, Granice krytyki literackiej, w: tegoż, *Szkice literackie*, Warszawa 1963.

T.S. Eliot, *Poezja „skali mniejszej”*, w: tegoż, *Szkice literackie*, Warszawa 1963.

T.S. Eliot, *Spółeczna funkcja poezji*, w: tegoż, *Szkice literackie*, Warszawa 1963.

T.S. Eliot, *Szekspir i stoicyzm Seneki*, w: tegoż, *Szkice literackie*, Warszawa 1963.

T.S. Eliot, *Tradycja i talent indywidualny*, w: tegoż, *Szkice literackie*, Warszawa 1963.
3. Thomas Stearns Eliot, *Szkice krytyczne*, Warszawa 1972.

T.S. Eliot, *Krytyk doskonały*, w: tegoż, *Szkice krytyczne*, Warszawa 1972.

T.S. Eliot, *Zadania poezji i zadania krytyki*, w: tegoż, *Szkice krytyczne*, Warszawa 1972.

---

Roman Ingarden

1. Roman Ingarden, *Formy poznawania dzieła literackiego*, w: *Problemy teorii literatury w Polsce międzywojennej*, wyb. dok. H. Markiewicz, Wrocław 1982.
2. Roman Ingarden, *O dziele literackim*, tłum. M. Turowicz, Warszawa 1960.

R. Ingarden, *Konkretyzacja dzieła. Akty jego uchwytowania*, w: tegoż, *O dziele literackim*, Warszawa 1960.

R. Ingarden, *Dzieło sztuki literackiej i polifonia jakości wartościowych*, w: tegoż, *O dziele literackim*, Warszawa 1960.

R. Ingarden, „*Życie*” *dzieła w konkretyzacjach i jego przemiany*, w: tegoż, *O dziele literackim*, Warszawa 1960.

3. Roman Ingarden, *O poznawaniu dzieła literackiego*, przeł. D. Gierulanka, Warszawa 1976.

R. Ingarden, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, w: tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, Warszawa 1976.

R. Ingarden, *Czy istnieje „literackie” przeżycie szczególnego rodzaju, czy też należy ono do przeżyć estetycznych?*, w: tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, Warszawa 1976.

R. Ingarden, *Przed-estetyczne poznawanie literackiego dzieła sztuki*, w: tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, Warszawa 1976.

R. Ingarden, *Badawcze poznawanie estetycznej konkretyzacji*, w: tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, Warszawa 1976.

R. Ingarden, *Zagadnienia krytyczno-epistemologiczne poznania przed-estetycznego*, w: tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, Warszawa 1976.

R. Ingarden, *Niektóre zagadnienia krytyki poznania przeżycia estetycznego*, w: tegoż, *O poznawaniu dzieła literackiego*, Warszawa 1976.

4. Roman Ingarden, *Wybór pism estetycznych*, oprac. A. Tyszczyk, Kraków 2005.

R. Ingarden, *O estetyce fenomenologicznej*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *Wykład jedenasty*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *Podstawowe twierdzenia o budowie dzieła literackiego*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *Dwuwymiarowa budowa dzieła sztuki literackiej*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *Przeżycie estetyczne i przedmiot estetyczny*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *Zagadnienie systemu jakości estetycznie doniosłych*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *O różnych rozumieniach „prawdziwości” w dziele sztuki* w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *Jakości metafizyczne*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *Jakości metafizyczne w dziele sztuki literackiej*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

R. Ingarden, *Czy odślanianie jakości metafizycznych rzeczywiście jest funkcją warstwy przedmiotowej?*, w: tegoż, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2005.

5. Roman Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” czerwiec 1939, z. II.

6. Roman Ingarden, *Studia z estetyki*, Warszawa 1966, t. I.

R. Ingarden, *O tak zwanej prawdzie w literaturze*, w: tegoż, *Studia z estetyki*, t. I.

7. Roman Ingarden, *Studia z estetyki*, Warszawa 1990, t. III.

R. Ingarden, *Wartość estetyczna i zagadnienie jej obiektywnego ugruntowania*, w: tegoż, *Studia z estetyki*, Warszawa 1990, t. III.

R. Ingarden, *Zagadnienie systemu jakości estetycznie doniosłych*, w: tegoż, *Studia z estetyki*, Warszawa 1990, t. III.

R. Ingarden, *W sprawie budowy dzieła literackiego. Profesorowi Markiewiczowi w odpowiedzi*, w: tegoż, *Studia z estetyki*, t. III.

8. Roman Ingarden, *Wykłady i dyskusje z estetyki*, wybór i oprac. A. Szczepańska, wstęp W. Stróżewski, Warszawa 1981.

R. Ingarden, *Wykład pierwszy*, w: tegoż, *Wykłady i dyskusje z estetyki*, Warszawa 1981.

R. Ingarden, *Wykład drugi*, w: tegoż, *Wykłady i dyskusje z estetyki*, Warszawa 1981.

R. Ingarden, *Wykład trzeci*, w: tegoż, *Wykłady i dyskusje z estetyki*, wybór i oprac. A. Szczepańska, wstęp W. Stróżewski, Warszawa 1981.

R. Ingarden, *Posiedzenie dwunaste 1 grudnia 1962 r.*, w: tegoż, *Wykłady i dyskusje z estetyki*, wybór i oprac. A. Szczepańska, wstęp W. Stróżewski, Warszawa 1981.

---

Ostap Ortwin

Ostap Ortwin, *Żywe fikcje. Studia o prozie, poezji i krytyce*, oprac. J. Czachowska, Warszawa 1970.

O. Ortwin, *O liryce i wartościach lirycznych*, w: tegoż: *Żywe fikcje*, Warszawa 1970.

O. Ortwin, *Samoistność krytyki literackiej*, w: tegoż, *Żywe fikcje*, Warszawa 1970.

O. Ortwin, *Z mojego warsztatu*, w: tegoż, *Żywe fikcje*, Warszawa 1970.

## 2. Bibliografia przedmiotowa

A. Adamczuk-Stęplewska, *Polska Literatura Najnowsza (1989-2009) w szkole*, Lublin 2012.

*A piękno świeci w ciemności. Z biskupem Michałem Janochą rozmawia Ewa Kiedio*, Warszawa 2017.

H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, Warszawa 1994.

G. Bachelard, *Wyobrażenia poetycka*, Warszawa 1975.

Z. Baran, *Poezja w procesie wychowawczym przedszkola i szkoły podstawowej*, „Zeszyty Pedagogiczno-Medyczne”, red. M. J. Żmichowska, Wałbrzych 2012.

E. Basara-Lipiec, *Arcydzieło. Teoria i rzeczywistość*, Warszawa 1997.

Kazimierz Bartoszyński, *O niektórych założeniach estetyki Ingardena*, w: *W kręgu filozofii Romana Ingardena*, red. W. Stróżewski, A. Węgrzecki, Kraków 1995.

P. Bem, *Nowa bibliologia - nowa krytyka. Paradoksy religii*, „Teksty Drugie” 2015 nr 3.

M. Bizior-Dombrowska, *„Poważnie i nie całkiem poważnie” o literaturze. List Wacława Borowego do Romana Ingardena z 27 marca 1937 roku*, „Sztuka Edycji” 2011, nr 1.

W. Bobiński, *Don Kichote z Ziemi Jałowej*, „Tygodnik Powszechny”, nr 19, 11 V 2008.

- A. Borońska, *Wartość i względność. Ingardenowskie poszukiwania sposobu istnienia wartości*, w: *W kręgu myśli Romana Ingardena*, red. A. Węgrzecki, Kraków 2011.
- W. Borowy, *O poezji Staffa ze wstępem o poezji w ogóle*, w: tegoż, *Studia i szkice literackie*, Warszawa 1983, t. 2.
- W. Borowy, *Prawda w poezji*, w: tegoż, *Studia i szkice literackie*, Warszawa 1983, t. 2.
- W. Borowy, *T. S. Eliot jako krytyk literacki i teoretyk tradycji*, w: tegoż, *Studia i szkice literackie*, Warszawa 1983, t. 1.
- W. Borowy, *Wędrowka nowego Parsyfala. Poezja T. S. Eliota*, w: tegoż, *Studia i szkice literackie*, Warszawa 1983, t. 1.
- St. Bortnowski, *Jak uczyć poezji?*, Warszawa 1998.
- St. Bortnowski, *Jak zmienić polonistykę szkolną?*, Warszawa 2009.
- St. Bortnowski, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem*, w: *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007.
- St. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2005.
- St. Bortnowski, *Scenariusze półwariackie czyli poezja współczesna w szkole*, Warszawa 1997.
- St. Bortnowski: *Strzeżcie się krajać poezję na kawałki*, w: tegoż, *Na tropach szkolnej polonistyki. Truizmy – sugestie – polemiki*, Warszawa 1969.
- D. Boruska, *Liryka w liceum. Odbiór, kompetencje, kontekst kulturowy*, Piotrków Trybunalski 2004.
- J. Breczko, *Zanik uczuć metafizycznych jako przyczyna kryzysu kultury*, „Kultura i wartości” 2015, nr 13.
- Z. Budrewicz, *Arcydzieło w pomniejszeniu*, „Polonistyka” 2004, nr 3.
- E. Cassirer, *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*, tłum. A. Staniewska, Warszawa 1971.
- P. Chmielowski, *Spółczucie psychologiczne w badaniach historycznoliterackich*, w: tegoż, *Pisma krytycznoliterackie*, Warszawa 1961, t. I.
- B. Chrząstowska, *Przedmiot, podmiot i proces. Szkice z metodyki kształcenia polonistycznego*, Poznańskie Studia Polonistyczne, Poznań 2009.

- A. Czajkowska, *Romantyzm jako powinność. Lubelska szkoła badań nad literaturą polską I połowy XIX wieku*, „Słupskie Prace Filologiczne” 2010, Seria Filologia Polska 8.
- T. Czeżowski, *Czym są wartości*, w: tegoż, *Filozofia na rozdrożu (Analizy metodologiczne)*, Warszawa 1965.
- M. Delaperrière, *Między kanonem literackim a kulturą zwielokrotnioną*, „Postscriptum Polonistyczne” 2016, nr 2.
- E. Domagała, *Miłość drogą do Piękna-Dobra-Prawdy, czyli o Platońskiej metafizyce miłości*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia* 2009, v. XXXIV.
- J. Dudek, *Główne wątki polskiej recepcji T.S. Eliota: od W. Borowego i Cz. Miłosza do Z. Herberta i T. Różewicza*, w: *Granice wyobraźni, granice słowa. Studia z literatury porównawczej XX wieku*, Kraków 2008.
- J. Dudek, *Zbigniew Herbert wobec T.S. Eliota*, w: *Granice wyobraźni, granice słowa. Studia z literatury porównawczej XX wieku*, Kraków 2008.
- E. Dunaj, *Kultura wysoka i niska – transformacje*, w: *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog*, red. B. Myrdzik, M. Latoch-Zielińska, Lublin 2007.
- G. Dziamski, *Estetyka i metafizyka*, „Diametros” 2005, nr 3.
- G. Dziamski, *Postmodernizm wobec kryzysu estetyki współczesnej*, Poznań 1996.
- G. Dziamski, *Sztuka po końcu sztuki. Sztuka początku XXI wieku*, Poznań 2009.
- B. Dziemidok, *Teoria przeżyć i wartości estetycznych w polskiej estetyce dwudziestolecia międzywojennego*, Warszawa 1980.
- U. Eco, *Historia piękna*, Poznań 2012.
- M. Eliade, *Traktat o historii religii*, tłum. J. Wierusz-Kowalski, Warszawa 1966.
- H. Elzenberg, *O różnicy między „pięknem” a „dobrem”*, w: tegoż, *Wartość i człowiek*, Toruń 1966.
- R. Fieguth, *Ingardena sprawa „Istoty liryzmu”*, w: *W kręgu filozofii Romana Ingardena. Materiały z konferencji naukowej Kraków 1985*, red. W. Stróżewski, A. Węgrzecki, Kraków 1995.

K. Filipczuk, *Bariery w odbiorze poezji – wnioski dydaktyczne dla edukacji polonistycznej*. „Forum Nauczycieli” 2004, nr 2-3 (13).

Jolanta Fiszbak, *Metoda analizy heurystycznej a „metody aktywizujące” (głos w obronie tradycji)*, Acta Universitatis Lodzianis Folia Litteralia Polonica 8, 2006.

M. Furgała, *Przeżycie estetyczne Ingardena, a odbiór dzieła sztuki literackiej w szkole (komunikat)*, w: *Estetyka Romana Ingardena a praktyka interpretacyjna*, red. B. Garlej, B. Kuczera-Chachulska, A. Tyszczyk, Zakład Aksjologii i Estetyki Literackiej Wydział Nauk Humanistycznych UKSW, Warszawa 2018.

H. G. Gadamer, *Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i święto*, tłum. K. Krzemieniowa, Warszawa 1993.

K. Gajewski, *Na powierzchni aksjologii literatury i w środku*, „Teksty Drugie” 2005, nr 5.

W. Galewicz, *O różnych rozumieniach wartości estetycznych*, w: *W kręgu filozofii Romana Ingardena. Materiały z konferencji naukowej Kraków 1985*, red. W. Stróżewski, A. Węgrzecki, Kraków 1995.

B. Garlej, *Ingardenowskie jakości metafizyczne - między otwartością a ścisłością pojęcia*, Warszawa 2016.

B. Garlej, *Koncepcja warstwowości dzieła literackiego Romana Ingardena ujęta w perspektywie ontologii egzystencjalnej i jej konsekwencja*, „Estetyka i Krytyka” 2014, nr 2.

B. Garlej, *O arcydziele teoretycznie i lirycznie*, w: *Estetyka literacka. Arcydzieło. Ingarden*, red. B. Kuczera-Chachulska, B. Garlej, Warszawa 2015.

B. Garlej, *O (podstawowym) znaczeniu ingardenowskiej kategorii konkretyzacji estetycznej*, Kraków 2018.

B. Garlej, *Warstwowość dzieła literackiego w ujęciu Romana Ingardena: koncepcja, rozwinięcie, recepcja*, Kraków 2015.

D. Gierulanka, *Filozofia Romana Ingardena. Próba wniknięcia w strukturę całości dzieła*, w: *Fenomenologia Romana Ingardena*, red. J. Kulczyński, Warszawa 1972.

M. Głowiński, *Krytyka literacka Ostapa Ortwina. Wstęp*, w: O. Ortwin, *Żywe fikcje. Studia o prozie, poezji i krytyce*, oprac. J. Czachowska, Warszawa 1970.

M. Głowiński, *Tradycja literacka. Próba zarysowania problematyki*, w: *Problemy teorii literatury*, red. H. Markiewicz, Wrocław 1987, ser. I.



- M. Gołaszewska, *Estetyka i antyestetyka*, Warszawa 1984.
- M. Gołaszewska, *Ingardenowski świat wartości*, w: *Fenomenologia Romana Ingardena*, red. J. Kulczyński, Warszawa 1972.
- M. Gołaszewska, *Metafizyka wartości*, w: *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986.
- M. Gołaszewska, *Piękno i jego funkcje*, w: *Nauka o pięknie*, red. M. Gołaszewska, Lublin 1990.
- M. Gołaszewska, *Roman Ingarden. Człowiek i dzieło*, Kraków 1993.
- M. Gołaszewska, *Świadomość Piękna. Problematyka genezy, funkcji, struktury i wartości w estetyce*, Warszawa 1970.
- M. Gołaszewska, *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, Kraków 1973.
- D. Gołębiak, G. Teusz, *Edukacja przez język. O całościowym uczeniu się*, Warszawa 1999.
- M. Gorczyński, *Kanon szkolny i akademicki*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Poetica” 2017 nr 5.
- M. Gorlińska, *Koncepcja kształcenia literackiego*, w: *tejsze, Poezja i uczniowie*, Lublin 2004.
- H. Gosk, *Podzwonne (nie tylko) dla kanonu*, „Teksty Drugie” 2010, nr 5.
- A. Grzegorzczak, *Filozofia światła Edyty Stein*, Poznań 2004.
- J. Grzesiak, *Nauczanie „żywe” i karty pracy we współczesnej szkole*, w: *Edukacja Jutra*, red. K. Denek, T. Koszyc, Wrocław 2006, t. XII.
- A. Horecka, *O pojęciu wartości estetycznej w dziełach przedstawicieli Szkoły Lwowsko-Warszawskiej*, „Przegląd Filozoficzny - Nowa Seria” 2011, nr 3.
- D. Hume, *Eseje z dziedziny moralności i literatury*, tłum. T. Tatarkiewiczowa, Warszawa 1955.
- R. M. Hutchins, *Education for Freedom*, Baton Rouge 1943.
- M. Ingot, T. Patrzalek, *Nad kanonem literackim w szkole*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996.
- Karol Irzykowski, *Śnieg, literatura, teatr*, „Pion” 1935, nr 9.

Jan Paweł II, *List apostolski Ojca Świętego Jana Pawła II do artystów. Do tych, którzy z pasją i poświęceniem poszukują nowych „epifanii” Piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej*, Wrocław 2005.

M. Janion, *Czy będziesz wiedział, co przeżyłeś?*, Warszawa 1996.

A. Janus-Sitarz, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009.

A. Janus-Sitarz, *Szkolne spotkania z literaturą*, Kraków 2007.

A. Janus-Sitarz [red.], *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, Kraków 2009.

J. Jarzębski, *Metamorfozy kanonu*, „Znak” 1994, nr 470.

J. Jarzębski, *Wartościowania w sieci kultury*, „Znak” 1998, nr 7.

E. Jaskółowa, *Zmierzyć się z tekstem poetyckim na lekcji i na maturze*, w: *Interpretacje i nowa matura*, red. A. Opacka, Katowice 2004.

L. Jazownik, *O zapatrywaniach Romana Ingardena na jakości metafizyczne oraz na sposób ich objawiania się w dziele literackim*, *Acta Universitatis Lodzensis, Folia Litteraria Polonica* 2007, nr 9.

M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Kraków 1996.

W. Juszcak, *Przypowieść o liliach i krukach*, w: tegoż, *Fragmenty. Szkice z teorii i filozofii sztuki*, Warszawa 2017.

W. Juszcak, *Święty Homer*, w: tegoż, *Fragmenty. Szkice z teorii i filozofii sztuki*, Warszawa 2017.

I. Kania, *Kanon kultury: sztywna forma czy żywa treść?*, „Znak” 1994, nr 7.

J. Kaniewski, *Jaki kanon?*, „Polonistyka” 2007, nr 5.

J. Kida, *Literatura piękna czynnikiem inspirującym wrażliwość moralną i estetyczną*, w: tegoż, *Literatura i sztuka a wychowanie*, Rzeszów 2001.

H. Kiereś, *Filozoficzne konteksty problemu interpretacji humanistycznej*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiała, R. Zajączkowski, Lublin 2003.

A. Kluba, *Czy ponowoczesności trzeba się uczyć?*, „Polonistyka” 1998, nr 1.

D. Kontowski, *Kanon literacki a liberal education*, w: *Polonistyka dziś - kształcenie dla jutra*, red. K. Biedrzycki, W. Bobiński, A. Janus-Sitarz, R. Przybylska, Kraków 2014, t. I.

T. Kostkiewiczowa, *Liryčność, liryzm, liryka - próba wstępnych rozróżnień pojęciowych*, w: *Liryčność - w kręgu problemów estetyki, teorii i historii literatury*, red. B. Kuczera-Chachulska, E. Skalińska, Warszawa 2013.

T. Kostkiewiczowa, *Kilka uwag o tradycji*, „Polonistyka” 1997, nr 2.

T. Kostkiewiczowa, *Niebezpieczny minimalizm*, „Polonistyka” 1992, nr 9.

T. Kostkiewiczowa, *Wzniosłość*, w: M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik Terminów Literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław 2008.

A. Krasieńska, *Teksty literatury wysokiej w odbiorze uczniowskim w świetle ankiety*, Acta Universitatis Lodzianis, Folia Litteraria Polonica 11, 2008.

M. A. Krąpiec, *Ja - człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1974.

A. Książek, *Piękno a sztuka*, Warszawa 1994.

K. Kwak, *Literacki ignorant i digitalny imigrant w płynnej nowoczesności, czyli krótka refleksja o uczniu i nauczycielu*, w: *Doświadczenie lektury między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. A. Janus-Sitarz, K. Biedrzycki. Kraków 2012, s. 249.

Z. Kubiak, *Kilka uwag o kanonie naszej kultury*, „Znak” 1994, nr 470.

W. Kudyba, *Norwid w szkole*, „Studia Norwidiana” 2001, z 19.

B. Kuczera-Chachulska, *Estetyka Romana Ingardena a problemy rozumienia liryki (wybrane zagadnienia)*, w: *Estetyka Romana Ingardena a praktyka interpretacyjna*, red. B. Garlej, B. Kuczera-Chachulska, A. Tyszczyk, Zakład Aksjologii i Estetyki Literackiej Wydział Nauk Humanistycznych UKSW, Warszawa 2018.

B. Kuczera-Chachulska, *Jeszcze o liryce i „prawdzie życia”*, w: *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986.

B. Kuczera-Chachulska, *Kategoria liryčności a problemy wartościowania*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiała, R. Zajączkowski, Lublin 2003.

B. Kuczera-Chachulska, *Kilka myśli o czytaniu poetów*, w: *też Procent od kontemplacji. Marian Maciejewski i inne szkice o metodzie*, Warszawa 2016.

B. Kuczera-Chachulska, *Liryčność wobec wybranych zagadnień estetyki Romana Ingardena*, w: *Liryčność - w kręgu problemów estetyki i historii literatury*, red. B. Kuczera-Chachulska, E. Skalińska, Warszawa 2013.

B. Kuczera-Chachulska, *Liryka i liryczność w wypowiedziach Danuty Żamącińskiej-Paluchowskiej*, w: tejże, *Procent od kontemplacji. Marian Maciejewski i inne szkice o metodzie*, Warszawa 2016.

B. Kuczera-Chachulska, *O polskiej poezji po 1989 roku (braki i „naddatki”). Szkic krytycznoliteracki*, „Colloquia Litteraria” UKSW 2015, nr 2.

B. Kuczera-Chachulska, *O Zgorzelskiego teorii liryki: genologia i aksjologia*, w: tejże, *Procent od kontemplacji. Marian Maciejewski i inne szkice o metodzie*, Warszawa 2016.

B. Kuczera-Chachulska, *Utwór literacki jako dzieło sztuki (Na podstawie wybranych dyskusji publicznych, odnotowanych w polskich czasopismach po 1989 roku)*, „Colloquia Litteraria” UKSW 10 2011.

B. Kuczera-Chachulska, *Wacław Borowy jako czytelnik (badacz) liryki*, w: tejże, *Procent od kontemplacji. Marian Maciejewski i inne szkice o metodzie*, Warszawa 2016.

A. Kuczyńska, *Piękno mit i rzeczywistość*, Warszawa 1977.

A. Kuczyńska, *„Roszczenia” metafizyczne estetyki*, „Diametros” 2005, nr 3.

A. Kuczyńska, *Władysława Tatarkiewicza wizja Innego*, „Filo-Sofija” 2011, nr 13-14.

S. Lee, A. Bermann, *What Makes a Masterpiece?*, „Art News” 1980, nr 3.

J. I. Lewin, *Liryka w świetle komunikacji*, przeł. J. Faryno, „Pamiętnik Literacki” 1980, z. 3.

Z. Majewska, *Książeczka o Ingardenie*, Lublin 1995.

Z. Majewska, *Życie dzieła sztuki*, w: *Słownik pojęć filozoficznych Romana Ingardena*, red. A. J. Nowak, L. Sosnowski, Kraków 2001.

Janina Makota, *O klasyfikacji sztuk pięknych*, Kraków 1964.

H. Markiewicz, *Jak dyskutować o kanonie literackim?*, „Wielogłos” 2009, nr 1-2.

H. Markiewicz, *Twórczość Romana Ingardena a rozwój badań literackich, Fenomenologia Romana Ingardena*, red. J. Kulczyński, Warszawa 1972.

E. Mazur, *Lektury licealistów. Kanon - badania - wnioski*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Seria Filologiczna, Dydaktyka 7, z. 72/2012.

Cz. Miłosz, *Kanon, ale czyj?*, „Znak” 1994, nr 470.

- Cz. Miłosz, *Przedmowa do Księgi Mądrości*, tłum. z gr. Cz. Miłosz, Kraków 1998.
- J. Misiewicz, *Prawda w poezji*, w: *Prawda w literaturze*, red. A. Tyszczyk, J. Borowski, I. Piekarski, Lublin 2009.
- B. Mlonka, *Metodologie badań literackich wykorzystane do skonstruowania modelu czynnościowego analizy i interpretacji utworu poetyckiego*, w: *tejtże, Zmierzyć niemierzalne. Model czynnościowy analizy i interpretacji utworu lirycznego*, Katowice 2007.
- R. Muszyńska, *Przejawy istnienia bytu: transcendentálna własność piękna*, „Studia Płockie 2004, nr 32.
- B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*, Lublin 2006.
- M. Nagajowa, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, wyd. 2, Warszawa 1995.
- A. Nasiłowska, *Wacław Borowy i New Criticism*, „Teksty Drugie” 2000, nr 5.
- C. K. Norwid, *Do Bronisława Z.*, w: *tegoż, Pisma wszystkie. Wiersze*, oprac. J. W. Gomulicki, Warszawa 1971, t. 2.
- C. K. Norwid, *O deklamacji*, w: *tegoż, Pisma wszystkie. Proza*, oprac. J. W. Gomulicki, Warszawa 1971, t. 6.
- W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998.
- A. Osęka, *Po rewolucji artystycznej, na ruinach norm*, „Znak” 1994, nr 470.
- J. Osiecka-Chojnacka, *Czytelnictwo w Polsce i innych państwach Unii Europejskiej*, „Infos BAZ” 2014, nr 17.
- M. Padło, *Wileńska „szkoła” Manfreda Kridla. Przyczynek do rozważań na temat rodowodów naukowych Ireny Sławińskiej i Czesława Zgorzelskiego*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2018, nr 4.
- K. Pankowska, *Rozwój polskiej teorii wychowania estetycznego - prekursorzy i twórcy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2017, nr 4.
- T. Pawłowski, *Relacjonizm estetyczny*, „Studia Filozoficzne” 1984, nr 8.
- I. Pięta, *Efekt przełomu, czyli czy rozmowy o kanonie mają sens*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Poetica I* 2013, folia 145.
- J. Pisera, *Kanon czy jego dezintegracja? - Oceny, diagnozy, polemiki, kontrowersje*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Literaria Polonica” 2006, nr 8.

M. Polak, *Epifanie metafizyczne R. Ingardena i S. I. Witkiewicza*, „Estetyka i Krytyka” 13/14 (2/2007-1/2008).

J. Połomski, *Poezja i filozofia*, „Twórczość” 1969, z. 9, s. 72.

K. Popper, *Krytycyzm i tradycja*, „Znak” 1963, nr 109/110.

A. Póltawski, *Metafizyczny nurt filozofii Romana Ingardena*, Lublin 2017.

A. Póltawski, *Metafizyczny testament Romana Ingardena*, w: *W kręgu myśli Romana Ingardena*, red. A. Węgrzecki, Kraków 2011.

A. Póltawski, *Realizm fenomenologii. Husserl, Ingarden, Stein, Wojtyła. Odczyty i rozprawy*, Toruń 2000.

J. Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, w: *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów*, red. Z. Goliński, Z. Jarosiński, T. Michałowska, Warszawa 1996.

A. Przybylski, *Działalność edukacyjna i myśl pedagogiczna św. Edyty Stein*, Kraków 2007.

K. Rosner, *Ingardenowska koncepcja dzieła literackiego dzisiaj: jej doniosłość i jej anachroniczność*, w: *Prawda w literaturze*, red. A. Tyszczyk, J. Borowski, I. Piekarski, Lublin 2009.

S. Sawicki, *Esej o poezji*, „Ruch Literacki” 1997, z.1.

S. Sawicki, *Ku świadomej ocenie w badaniach literackich*, w: tegoż, *O wartościowaniu w badaniach literackich*, Lublin 1986.

S. Sawicki, *O znakach aksjologicznie nacechowanych i nie tylko o nich*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiała, R. Zajączkowski, Lublin 2003.

S. Sawicki, *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*, w: tegoż, *Wartość – sacrum – Norwid*, Lublin 1994.

S. Sawicki, *Uwagi o „prawdziwościowej” interpretacji literatury*, w: *Prawda w literaturze*, red. A. Tyszczyk, J. Borowski, I. Piekarski, Lublin 2009.

M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, przeł. A. Czerniak i A. Węgrzecki, Warszawa 1987.

D. R. Schwarz, *Humanistyczna etyka lektury*, w: *Mapping the Ethical Turn. A Reader in Ethics, Culture and Literary Theory*, red. T. F. Davis, K. Womack, University of Virginia Press 2001.

A. Skubaczewska-Pniewska, *O intertekstualności językiem Ingardena? Głos w dyskusji o przydatności fenomenologicznej teorii dzieła literackiego*

w *praktyce interpretacyjnej*, w: *Estetyka Romana Ingardena a praktyka interpretacyjna*, red. B. Garlej, B. Kuczera-Chachulska, A. Tyszczyk, Warszawa 2018.

A. Skubaczewska-Pniewska, *O różnych rozumieniach dzieła literackiego. Wybrane dwudziestowieczne kierunki literaturoznawcze wobec faktyczności dzieła literackiego*, Toruń 2006.

S. Skwarczyńska, *Przedmiot, metoda i zadania teorii literatury*, „Pamiętnik Literacki” 1938, nr 35/1/4.

J. Sławiński, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, w: *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz, J. Sławiński, Kraków 1976.

J. Sławiński, *Arcydzieło*, w: *Słownik terminów literackich*, oprac. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, Wrocław 2008, wyd. piąte.

J. Sławiński, *Miejsce interpretacji*, w: tegoż, *Miejsce interpretacji*, Gdańsk 2006.

*Słownik pojęć filozoficznych Romana Ingardena*, red. A. J. Nowak, L. Sosnowski, Kraków 2001.

P. Sporek, *Co czytać we współczesnej szkole? Wobec kanonu - kryteria doboru lektury (szanse, możliwości, zagrożenia)*, w: *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, Katowice 2016.

E. Stein, *O zagadnieniu wczucia*, Kraków 1988.

A. B. Stępień, *Propedeutyka estetyki*, Lublin 1986.

K. B. Stockton, *Feminist Questions about the Literary Canon*, w: *The Victorian Web: Literature, history & Culture in the age of Victoria* <http://www.victorianweb.org/gender/canon/femcan3.html> [dostęp 3.12.2019]

A. Stoff, *Aksjologiczne aspekty interpretacji*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiała, R. Zajączkowski, Lublin 2003.

A. Stoff, *Aksjologiczny sens konkretyzacji estetycznej w teorii poznania dzieła literackiego Romana Ingardena*, w: *Estetyka Romana Ingardena a praktyka interpretacyjna*, red. B. Garlej, B. Kuczera-Chachulska, A. Tyszczyk, Warszawa 2018.

A. Stoff, *Analogiczna teoria dzieła literackiego. W poszukiwaniu prawdy literatury*, w: *Prawda w literaturze*, red. A. Tyszczyk, J. Borowski, I. Piekarski, Lublin 2009.

A. Stoff, *Arcydzieła w systemie wartości i koniunktur kultury*, w: *Sztuka wobec prawdy: Nałęczowskie Dni Filozoficzne 1993, 1994, 1995*, red. nauk. G. Sowiński, Nałęczów 1995.

A. Stoff, *Konkretyzacja estetyczna w procesie stanowienia arcydzieł*, w: *Z inspiracji Ingardenowskiej w teorii literatury*, Toruń 2001.

A. Stoff, *Liryczność w życiu i literaturze*, w: *Liryczność - w kręgu problemów estetyki, teorii i historii literatury*, red. B. Kuczera- Chachulska, E. Skalińska, Warszawa 2013.

W. Stróżewski, *Claritas: Uwarunkowania historyczne i treść estetyczna pojęcia „Estetyka”* 1961 r. 2.

W. Stróżewski, *Dialektyka twórczości*, Kraków 2007.

W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Kraków 1981.

W. Stróżewski, *Logos, wartość, miłość*, Znak, Kraków 2013.

W. Stróżewski, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*, Kraków 2002.

W. Stróżewski, *Problematyka piękna*, w: tegoż, *W kręgu wartości*, Znak, Kraków 1992.

W. Stróżewski, *Program estetyki Romana Ingardena*, w: „Ruch Filozoficzny” 1972, nr 1.

W. Stróżewski, *Wartości estetyczne i nadestetyczne*, w: *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986.

W. Stróżewski, *Wokół piękna*, Kraków 2002.

W. Stróżewski, P. Taranczewski, *Wykłady lubelskie o estetyce*, Kraków 2016.

J. Szacki, *O kanonie kultury europejskiej uwagi sceptyczne*, „Znak” 1994, nr 470.

A. Szczepańska, *Estetyka Romana Ingardena*, Warszawa 1989.

A. Szpociński, *Kanon kulturowy*, „Kultura i Społeczeństwo” 1991, nr 2.

W. Szyszkowski, *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres metody nowych badań literackich*, w: *Księga referatów Zjazdu im. I. Krasickiego*, Lwów 1936, z. 3.

S. Szuman, *O sztuce poezji lirycznej*, Toruń 1948.

S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1975.



- J. Szymłon, *Przeżycie estetyczne a przeżycie religijne. Analiza porównawcza*, „Roczniki Psychologiczne” 1999, t. II.
- W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa 1975.
- W. Tatarkiewicz, *O filozofii i sztuce*, Warszawa 1986.
- J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 2011.
- J. Tischner, *Myślenie w żywiole piękna*, w: *O wartościowaniu w badaniach literackich*, red. S. Sawicki, W. Panas, Lublin 1986.
- A. Tyszczyk, *Estetyczne i metafizyczne aspekty aksjologii literackiej Romana Ingardena*, Lublin 1993.
- A. Tyszczyk, *Fenomenologia Ingardena wobec współczesnych zjawisk literackich i artystycznych. Kwestia anachroniczności*, w: *Estetyka Romana Ingardena a praktyka interpretacyjna*, red. B. Garlej, B. Kuczera-Chachulska, A. Tyszczyk, Zakład Aksjologii i Estetyki Literackiej Wydział Nauk Humanistycznych UKSW, Warszawa 2018.
- A. Tyszczyk, *Interpretacja, sens i wartość*, w: *Wartość i sens. Aksjologiczne aspekty teorii interpretacji*, red. A. Tyszczyk, E. Fiała, R. Zajączkowski, Lublin 2003.
- A. Tyszczyk, *Sztuka i wartość. O estetyce Romana Ingardena*, w: *Roman Ingarden, Wybór pism estetycznych*, Universitas, Kraków 2005.
- A. Tyszka, *Uczestnictwo w kulturze, O różnorodności stylów życia*, Warszawa 1971.
- S. Ukrainiec, *Listy Romana Ingardena do Ostapa Ortwina (Oskara Katzenellenboga)*, „Pamiętnik Literacki” XC 1999, z. 1.
- D. Ulicka, *Granice literatury i pogranicza literaturoznawstwa. Fenomenologia Romana Ingardena w świecie filozofii lingwistycznej*, Warszawa 1999.
- D. Ulicka, *Tematy kulturowe w polskim literaturoznawstwie teoretycznym. Przypadek referencji albo Roman Ingarden dla początkujących i dla zaawansowanych*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2016, z. 4.
- Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8.
- Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, PWN, Warszawa-Kraków 1982.
- J. Wal, *Piękno w dialogu - dialog o pięknie - piękno dialogu*, Studia Socialia Cracoviensia 2012, nr 2 (7).

S. Weil, *Piękno*, w: *tejże, Świadomość nadprzyrodzona. Wybór myśli*, przeł. A. Olędzka-Fryquesowa, oprac. A. Wielowieyski, Warszawa 1999.

P. Wilczek, *Kanon jako problem kultury współczesnej*, „Gazeta Uniwersytecka” 2004, nr 2.

K. Wilkoszewska, *Estetyka i nauki o literaturze*, w: *Estetyka i sztuki*, red. M. Gołaszewska, Kraków 1983.

K. Wilkoszewska, *O krytyce T. S. Eliota*, Instytut Filozofii Zakład Estetyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1985.

A. Wnuk, *Gatunki wysokie w gimnazjalnym nauczaniu języka polskiego*, Acta Universitatis Lodzianensis Folia Litteraria Polonica 2007, nr 9.

*Wokół „Ingardena sprawy <<Istoty liryzmu>>” i wygląków uschematyzowanych - z Profesorem Rolfem Fieguthem rozmawia Beata Garlej*, w: *Estetyka literacka - Arcydzieło - Ingarden*, red. B. Garlej, B. Kuczera-Chachulska, Warszawa 2015.

K. Wojciechowski, *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (Gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923.

K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921.

W. Zając, *Piękno jako wartość. Konteksty pedagogiczne*, „Chowanna”, 2008, t.1.

*Zapatrzenie. Ze Stefanem Świeżawskim rozmawiali Anna Karoń-Ostrowska, Józef Majewski, Zbigniew Nosowski*, Warszawa 2006.

*Zatajony artysta. O Wacławie Borowym 1890-1950*, wybór A. Biernacki, red. St. Fita, M. Maciejewski, A. Paluchowski, Lublin 2005.

Z. Zasacka, *Nastolatki i książki – od czytania codziennie do unikania*. „Edukacja” 2012, nr 2.

B. Zeler, *Zrozumieć poezję współczesną*, Katowice 1997.

R. Zimand, *Problem tradycji*, w: *Proces historyczny w literaturze i sztuce. Materiały z konferencji naukowej*, red. Maria Janion, A. Piorunowa, Warszawa 1965.

A. Ziółkowska, *Prawda sztuki a rzeczywistość. Estetyka Hansa-Georga Gadamera wobec wybranych zjawisk sztuki współczesnej*, „Kultura i wartości” 2012, nr 1.

Cz. Zgorzelski, *Daleko, dalej i jeszcze dalej - ku nieskończoności*, Lublin 1998.

Roman Ingarden

O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej<sup>428</sup>

[Odczyt wygłoszony na Walnym Zgromadzeniu Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich we Lwowie dn. 4. IV 1938 r.] ©

I.

Uwagi moje na temat roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej mają stanowić jedynie zagajenie dyskusji w sprawie, która wydaje mi się dość ważna, żeby ją na nowo powtórzyć. Nie zamierzam dać jakiejś własnej teorii na ten temat. Będę mówił o rzeczach, jak sądzę, powszechnie znanych, choć może nie zawsze dość docenianych w ich doniosłości dla wyników, jakie uzyskujemy w nauczaniu. Ograniczę się też do spraw ściśle związanych z praktyką szkolną, bez nawiązywania do ogólnych teorii pedagogicznych lub dydaktycznych.

Istnieją, jak wiadomo, różne poglądy na rolę podręcznika w nauczaniu. Jednym z nich jest pogląd negatywny, który głosi, że podręcznik, poza, być może, nauczaniem filologii klasycznej i języków nowożytnych, jest właściwie niepotrzebny, że można się bez niego obejść, gdyż o wartości wyników nauczania rozstrzyga, ściśle biorąc, tylko jeden czynnik: nauczyciel; więcej, że podręcznik grozi niebezpieczeństwem stosowania tzw. „metody paznokciowej”, że krępuje nauczyciela w wyborze metody i materiału nauczania, że „wszystkiego” powinno się ucznia nauczyć w szkole i to drogą heurezy, dyskusji itp., a cała praca domowa ucznia polega najwyżej na „powtórzeniu” materiału przerobionego na lekcji, co można uzyskać przy pomocy notatek, zrobionych przez ucznia w szkole.

Sądzę, że pogląd ten - jakkolwiek dość modny u nas w pewnym czasie - jest fałszywy i to nie mniej fałszywy jak ten, który znów chciałby całe nauczanie oprzeć na podręczniku, a rolę nauczyciela ograniczyć do minimum. Należy im obu przeciwstawić pogląd trzeci, który głosi, że istnieją conajmniej dwie formy

---

<sup>428</sup>Odczyt wygłoszony na Walnym Zgromadzeniu Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich we Lwowie dn. 4. IV 1938 r.

nauczania w szkole średniej, które na wzajem się postulują i uzupełniają: jedna to tzw. „żywe nauczanie” przez nauczyciela we współpracy z uczniami, druga to uczenie się ucznia przy pomocy podręcznika. Ten właśnie pogląd będę się starał tu rozwinąć i uzasadnić.

O fałszywości poglądu odmawiającego znaczenia podręcznikom w nauczaniu w szkole średniej i domagającego się jak największego ograniczenia ich stosowania, świadczą najlepiej skutki, jakie pociąga za sobą nauczanie prowadzone w myśl hasel tego poglądu. Występują one dobitnie po ukończeniu szkoły średniej na terenie studiów uniwersyteckich, ale nie mniej wyraźnie pojawiają się już w czasie nauki w szkole średniej.

Wychowankowie szkół średnich, w których nie posługiwano się w sposób należyty podręcznikami, odznaczają się przede wszystkim brakiem lub przynajmniej niedorozwojem umiejętności poprawnego czytania tekstów teoretycznych; nie umieją więc na ogół trafnie uchwycić myśli zawartej w tekście, ani zrozumieć związku rzeczowego i logicznego między zadaniami. W następstwie tego nie umieją podać ani dyspozycji ani streszczenia tekstu przeczytanego. Nie posiadają należytej rozwiniętej umiejętności poprawnego pisania, a więc przede wszystkim umiejętności kształtowania jasnych i jednoznacznych zdań i komponowania całości teoretycznych wyższego rzędu, przejrzyste zbudowanych i konsekwentnie rozwijających logicznie ucłonowaną myśl autora. Nie są też przyzwyczajeni do czytania książek teoretycznych (naukowych), a co gorzej, nie odczuwają potrzeby ich czytania. Nie posiadają więc na ogół pędu do samokształcenia się i nie są do niego, ściśle biorąc, psychicznie przygotowani. Negatywne wyniki przy egzaminach uniwersyteckich są też nieraz po części następstwem tego, że kandydaci nie umieją poprawnie i owocnie posługiwać się podręcznikami i książkami naukowymi. Tracą wskutek tego wiele czasu bez pożądanых wyników.

W czasie nauczania w szkole średniej rychło też występują ujemne następstwa niedoceniań roli podręczników w nauczaniu. Przede wszystkim odbija się to zgubnie na uczniach słabszych umysłowo, których by w innych warunkach można uratować, a przynajmniej w wydatny sposób im dopomóc i przez to zmniejszyć ilość „repetentów” lub też takich uczniów, którzy po pewnej ilości właściwie zmarnowanych lat muszą opuścić szkołę średnią, pełni

zniechęcenia i nienawiści do szkoły. Uczniowie słabszych zdolności są bowiem bez pomocy podręczników zupełnie bezsilni i bezradni. Są zbyt mało lotni, żeby podczas lekcji nie tylko choć w pewnym stopniu opanować przerabiany materiał, ale nawet percypować go w sposób, który umożliwiłby im jego odtworzenie po powrocie ze szkoły do domu. Jeżeli są pozbawieni podręcznika lub nie umieją się nim posługiwać lub wreszcie, jeżeli mają podręcznik nieodpowiedni, wtedy nie mogą się przygotować do lekcji następnych, a tym samym z nich korzystać. Żeby mogli dopomóc sobie własnymi notatkami, o tym również nie ma mowy, albowiem właśnie słabi uczniowie nie umieją ich wcale pisać. Następstwem tego położenia jest ratowanie się tzw. „korepetycjami”, które jednakże są przeważnie takie, że raczej szkodzą niż dostarczają istotnej pomocy uczniom słabo uzdolnionym, abstrahując już od tego, że są połączone z osobnym wydatkiem.

Innym skutkiem niedoceny roli podręcznika jest nietrwałość wiedzy już nabytej przez uczniów, wobec niemożności powtórzenia przerobionego materiału w sposób poprawny. Łączy się z tym mały zasób wiedzy „gotowej”, który już w wyższych klasach szkoły średniej ogromnie utrudnia nauczanie. O ile zaś pewna wiedza zachowuje się u uczniów, to uderza często brak jej rzeczowego i logicznego uporządkowania. Stanowi ona raczej pewien zbiór luźnych, często chaotycznych wiadomości, co ze swojej strony wpływa na zmniejszenie się zasobu wiedzy gotowej i na jej nietrwałość. Prowadzi to z biegiem lat również do niedorozwoju umiejętności logicznie uporządkowanego myślenia, tudzież opanowywania większych całości teoretycznych. Pokazuje się to dobitnie w wyższych klasach szkoły średniej, gdy obu tych umiejętności musimy wymagać od uczniów, ponieważ zmusza nas do tego zarówno materiał nauczania jak i typ pracy umysłowej.

Fakty przytoczone świadczą, że bez wystarczającego i trafnego posługiwania się w szkole średniej podręcznikami nie uzyskujemy dobrych wyników nauczania. Żeby jednak uzyskać wyniki lepsze, trzeba nie tylko odwołać się do pomocy dobrych podręczników, lecz nadto trzeba umieć je odpowiednio stosować. W tym celu jednak trzeba przede wszystkim jasno uświadomić sobie, d l a c z e g o i d o c z e g o potrzebny jest podręcznik przy nauczaniu w szkole średniej, jakie są jego istotne funkcje w nauczaniu.

## II.

Przede wszystkim należy zauważyć, że nie wszystkie książki używane w szkole do nauczania są „podręcznikami” w znaczeniu, którym będę się w dalszym ciągu posługiwał. Tak więc mamy: 1) książki, które stanowią zbiory właściwych p r z e d m i o t ó w nauczania. Należą tu teksty oryginalne autorów - wypisy literackie, zbiory zadań matematycznych itp., z drugiej strony zaś tzw. „czytanki” przy nauczaniu języków obcych, a więc zbiory łatwych tekstów-przykładów z zakresu danego języka. Posługujemy się 2) książkami p o m o c n i c z y m i, jak np. słowniki, encyklopedie, dzieła „popularne”, lektura uzupełniająca itp. Wreszcie 3) istnieją „podręczniki” w węższym i właściwym tego słowa znaczeniu. Odznaczają się one przede wszystkim tym, że zawierają wybór najważniejszych w i a d o m o ś c i o przedmiotach pewnej dziedziny wiedzy „wiadomości” czyli gotowych wyników badań w zakresie pewnej nauki. „Gotowe” są te wyniki w tym sensie, iż uważane są w chwili pisania podręcznika za a) zadowalające odpowiedzi na pewne zagadnienie, b) za praktycznie niewątpliwe, tzn. takie, które zostały przez uczonych wielokrotnie przedyskutowane i ostały się wobec zarzutów i wątpliwości, jakie przeciwko nim wytoczono. „Wyniki” zaś, to nie znaczy tylko same twierdzenia, ale i ich uzasadnienia. Ale oczywiście nie każdy zbiór gotowych wyników w pewnej dziedzinie wiedzy jest już *ipso facto* „podręcznikiem”. Czasem bowiem i rozprawa naukowa (np. komunikat badawczy) nie jest niczym innym jak takim „zbiorem wiadomości”. Istotne dla podręcznika jest to, że ten wybór gotowych wiadomości a) jest przeznaczony dla pewnej specjalnej kategorii czytelników, b) ma spełnić wobec nich pewne szczególne funkcje dydaktyczno wychowawcze. Te dwa względy są n a d r z ę d n e, one to decydują 1) o doborze „materiału” czyli zespołu wiadomości, 2) o sposobie jego uporządkowania i 3) o sposobie jego przedstawienia, przy uwzględnieniu naturalnie specyficznych właściwości „materiału”, który w danym wypadku wchodzi w rachubę. Jakże to są te funkcje dydaktyczno-wychowawcze, które podręcznik ma spełnić w specjalnym wypadku nauczania w szkole średniej, to właśnie sprawa, której rozważenie w ogólnych zarysach stanowi zadanie tego artykułu.

Co zaś do kategorii czytelników, dla których podręcznik jest przeznaczony, to oczywiście rozpada się ona na wiele różnorodnych typów, których tu nie można omawiać, ogólnie jednak biorąc, chodzi o czytelników, którzy z powodu swego wieku i ogólnego stanu rozwoju umysłowego i psychicznego, lub też z uwagi na zasób posiadanej wiedzy nie są jeszcze dołni do tego, by samodzielnie odkrywać pewne prawdy naukowe, których jednak można i należy z tymi prawdami zaznajomić, czy to dlatego, że będą one im później w życiu w jakikolwiek sposób przydatne, czy też dlatego, że przez zaznajomienie się z nimi wyćwiczą się takie lub inne ich sprawności umysłowe lub moralne.

Dalsze moje wywody dotyczą jedynie podręczników w podanym tu wąskim znaczeniu.

Wśród różnych odmian nauczania należy dla naszych celów wziąć pod rozwagę dwa, słusznie przeciwstawione przez Z. Mysłakowskiego: tzw. „żywe nauczanie” przez nauczyciela i nauczanie za pomocą podręcznika<sup>429</sup>. Zajmę się tu przede wszystkim owym „żywym nauczaniem” albowiem, jak sądzę, właśnie pewne szczególne, a istotne jego właściwości sprawiają, że ono nie wystarcza i że rodzi się potrzeba posługiwania się inną formą nauczania: przy pomocy podręcznika.

Jakie jest główne i najważniejsze, choć nie jedyne, zadanie nauczyciela w jego pracy bezpośredniego, „żywego” nauczania? Polega ono na tym, żeby w uczniu wywołać pewien szczególny proces psychiczny, mianowicie *p r o c e s p o z n a w c z y*, i pokierować jego przebiegiem. W procesie tym, schematycznie rozważanym, można wyróżnić trzy fazy: a) dowiedzenia się czegoś o czymś, b) krystalizowania się zagadnienia, c) poszukiwania i znalezienia odpowiedzi na powstałe zagadnienie.

Jak na innym miejscu starałem się pokazać<sup>430</sup>, każde pytanie (w sensie zdania pytajnego) wiedzie ze sobą pewne założenia i zawiera szereg elementów wiadomych, które określają pod różnymi względami przedmiot

---

<sup>429</sup> Por. Z. Mysłakowski, *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*, Księgarnia Pedagogiczna, Lwów 1936. Cenna ta rozprawa zawiera szereg twierdzeń trafnych i godnych żywego poparcia. Wywody moje w niektórych punktach zbiegają się z poglądami Mysłakowskiego.

<sup>430</sup> Por. *Essentiale Fragen* Halle 1925, rozdział I.

wyznaczony przez podmiot pytania. Prócz tego do treści pytania należy zawsze pewne słowo lub zespół słów, który wyznacza „niewiadomą”, a więc to, czego nie wiemy jeszcze, a czego przy pomocy pytania chcemy się dowiedzieć. Jeżeli więc np. pytam: „pod jakim kątem przecinają się przekątne w kwadracie?”, to do elementów „wiadomych” należą: a) „przekątne w kwadracie”, b) „przecinają się”, c) „kąty”, niewiadomą zaś określają słowa „pod jakim kątem (przecinają się)”. Ażebym to pytanie postawić lub choćby je tylko poprawnie rozumieć, trzeba z góry wiedzieć: 1) co to jest kwadrat, 2) co to jest przekątna, 3) że w kwadracie istnieją przekątne, 4) co to znaczy, że pewne linie się przecinają, wreszcie 5) co to jest kąt (płaski) między prostymi. To jest ta niezbędna „wiedza wyjściowa”, którą muszę rozporządzać, żeby uświadomić sobie zagadnienie. Żeby je rozwiązać muszę mieć wiedzę znacznie obszerniejszą, muszę m. in. znać „założenia pytania”, a więc te twierdzenia o kwadracie, przekątnych, kątach itd., które nie są wyluszczone w pytaniu, ale przez jego treść są *implicite* wyznaczone i które *motywują* sposób rozwiązania zagadnienia<sup>431</sup>. Założenia te nie zawsze muszą być prawdziwe. Od tego jednak, czy są prawdziwe, zależy *status* samego pytania, a co więcej, prawdziwość jego rozwiązania. Toteż bardzo ważną rzeczą dla wszelkiej próby rozwiązania pewnego zagadnienia jest uświadomienie sobie jego założeń, zbadania ich prawdziwości, a zarazem słuszności samego pytania.

Otóż pierwsza faza „żywego nauczania” ma za zadanie dostarczenie uczniowi tej „wiedzy wyjściowej” (wstępnej). W jaki sposób się to dokonuje, czy np. przez bezpośredni pokaz pewnych przedmiotów i kierowanie przebiegiem ich obserwacji przez uczniów, czy też w drodze udzielenia po prostu pewnych informacji, czy w drodze heurystyki lub dyskusji itp. - to sprawa, której trafne rozwiązanie zależy od wielu różnych czynników (jak np. rodzaj przedmiotu rozważań, stan wiedzy klasy, typy umysłowe uczniów, typ umysłowy nauczyciela i jego sprawność nauczania). Można ją przeto rozwiązywać w rozmaity sposób, zależnie od okoliczności. Błędem dydaktycznym byłoby trzymanie się pewnego *starego* schematu postępowania. Jakikolwiek jednak sposób dostarczone uczniowi „wiedzy wyjściowej”, ważne jest dla

---

<sup>431</sup> Tu należy np. w przytoczonym pytaniu założyć, że przekątne w kwadracie w ogóle się przecinają.



owocności dalszego przebiegu żywego nauczania, żeby odznaczała się ona dwoma momentami d y n a m i c z n y m i: a) żeby miała zdolność budzenia uwagi ucznia i skierowania jego zainteresowania ku przedmiotom, o których mowa, a w szczególności ku tym ich własnościom, które w dalszym ciągu procesu poznawczego odegrają istotną rolę, b) żeby dawała uczniom na razie choćby tylko wyczucie pewnego b r a k u wiedzy, czegoś niewiadomego czy niewyjaśnionego, żeby więc budziła w uczniu żywe zagadnienie: uczeń musi odczuwać sam potrzebę postawienia pewnego pytania.

W drugiej fazie żywego nauczania, którą nazwałem fazą krystalizowania zagadnienia, dokonują się w uczniu próby uświadomienia sobie tego, co jest niewiadome, czy też, co ma być wyjaśnione. Mogą się one dokonywać na dwu drogach (a dobrze jest, jeżeli się dokonują na obu): a) w nastawieniu na pewną sytuację p r z e d m i o t o w ą, stworzoną przez wiedzę wyjściową, uczeń stara się wykryć w niej pewien element nieznaną czy też pewną niejasność i pojąć, czym jest to, czego jeszcze nie wie, b) z drugiej strony usiłuje znaleźć trafne nazwanie lub w ogóle określenie językowe niewiadomej<sup>432</sup>. Musi się to odbywać w ścisłej łączności z wiedzą wyjściową i - jeżeli tak można powiedzieć - na jej tle. Wiedza wyjściowa skłania nas właśnie do uświadomienia sobie i określenia niewiadomej. W łączności też z nią dochodzi - jako kulminacja tej fazy żywego nauczania - do wyraźnego sformułowania pytania. Cała ta faza jest w normalnym wypadku szeregiem prób. Zwykle bowiem nie od razu udaje się uczniowi wiedzieć, czego nie wie, nie od razu określić niewiadomą, nie od razu wreszcie sformułować pytanie. Nie od razu albowiem w wysiłkach swych narażony jest na szereg zawodów czy błędów, dopóki ostatecznie nie uda mu się sformułować pytania w sposób p o p r a w n y, tzn. dopóki nie postawi pytania a) t r a f n e g o, tzn. wyznaczającego tę właśnie niewiadomą, o którą może chodzić na tle posiadanej wiedzy wyjściowej, b) s ł u s z n e g o czyli wiodącego z sobą same tylko prawdziwe założenia, c) sformułowanego j e d n o z n a c z n i e - i to zarówno co do elementów wyznaczających wiadome jak i elementów określających niewiadomą zagadnienia.

---

<sup>432</sup> Nie jest to oczywiście jeszcze to samo, co wykrycie tego, co na miejsce niewiadomej musi być podstawione, żeby zagadnienie zostało rozwiązane.

Rola nauczyciela w tej fazie jest bardzo ważna, a zarazem trudna. Ważna, bo musi czuwać nad tym, by ostatecznie utworzone pytanie posiadało właśnie podane cechy. Musi więc umieć pojawiające się próbne sformułowanie podtrzymać w tym, co w nich jest trafne i słuszne, a zarazem zwrócić uwagę na ich wady i dopomóc do poprawnego sformułowania pytania. Trudna zaś jest jego rola, gdyż musi to uczynić w sposób dyskretny, tzn. musi tak kierować procesem krystalizowania się w uczniu zagadnienia, żeby z jednej strony uszanować samorodność i samodzielność tego procesu, a równocześnie przecież wpływać na jego przebieg, starać się go przyspieszyć i pokierować nim we właściwym kierunku. Jak to można zrobić i jakie są różne sposoby osiągnięcia celu, to jedna z najtrudniejszych spraw metodologii nauczania, o ile mi wiadomo, należycie dotychczas niewyświetlona<sup>433</sup>. Omawianie jej jednak odwiodłoby nas od właściwego tematu.

Trzecią, równie doniosłą fazą procesu żywego nauczania jest poszukiwanie i znalezienie odpowiedzi na postawione pytanie wraz z odpowiednim jej uzasadnieniem. I ta faza ma swoje podokresy, trudności w nich występujące i szereg prób ich przezwyciężenia. Nie będę jej już bliżej omawiać, zaznaczę tylko, że i w tym wypadku bardzo istotnym warunkiem udania się nauczania, jest, żeby proces ten był a k t y w n y m sposobem zachowania się ucznia pod czujną opieką i przy pomocy nauczyciela. Jak wielka i jakiego rodzaju jest w tym wypadku pomoc nauczyciela, to zależy od wielu różnych i nie zawsze współistniejących okoliczności, a więc m. in. zarówno od treści pytań, które należy rozwiązać (inaczej przedstawia się ta sprawa w r ó ż n y c h przedmiotach nauczania, a nawet inaczej w różnych działaniach tych przedmiotów!), jak od typu umysłowego i dojrzałości psychicznej uczniów. Pomoc ta jednak nie może nigdy stać się zbędną. Nie należy - że się tak wyrażę - oczekiwać cudów i myśleć, że młodzi i niewprawni, choć nawet bardzo zdolni uczniowie będą mogli samodzielnie rozwiązywać zagadnienia, które choć dziś dla nas, ludzi dojrzałych, są może częstokroć trywialne i łatwe, wymagały niegdyś do ich rozwiązania wysiłków umysłów nie tylko dojrzałych i samodzielnych, ale częstokroć i genialnych, a czasem i prób

---

<sup>433</sup> Prawdę mówiąc, powinni się nią byli zająć wszyscy, którzy z taką namiętnością propagowali u nas tzw. metody heurystyczne.

całych pokoleń badaczy. Często i tzw. „naprowadzanie” uczniów przez nauczyciela na właściwe rozwiązanie zagadnienia nie wystarczy, ponieważ wymaga ono rozporządzania pewnymi wiadomościami, których uczeń jeszcze nie posiada i których sam na lekcji zdobywać nie może. Trzeba mu ich dostarczyć. Chodzi tylko o to, żeby przy tym nie osłabić aktywności umysłowej ucznia, żeby proces percypowania tych wiadomości odbywał się równie żywo i w tej samej koncentracji jak poprzednie fazy nauczania. Na tym właśnie polega sztuka utalentowanego nauczyciela, żeby nawet wówczas, gdy po prostu dzieli się z uczniami pewnymi wiadomościami, ci nie przyjmowali ich biernie i bez własnego wysiłku, lecz żeby rozpoczęty w nich proces poznawczy rozwijał się aktywnie dalej, przy oparciu się ich o elementy, których im nauczyciel dostarcza.

Proces żywego nauczania i uczenia się ucznia w szkole jest więc, krótko mówiąc, pewnym szczególnym procesem społecznym, który dokonuje się przy czynnym współdziałaniu nauczyciela, ucznia i jego kolegów. Ten właśnie jego społeczny charakter sprawia, że niezbędnym warunkiem jego owocnego dokonania się jest istnienie kontaktu psychicznego między nauczycielem, uczniem i jego kolegami. Ów kontakt psychiczny może mieć różne formy. Przede wszystkim, choć wcale nie wyłącznie, polega on na wzajemnym rozumieniu się ucznia i nauczyciela. Uczeń - dla dokonania się żywego nauczania - musi rozumieć myśli nauczyciela, a więc jego twierdzenia, pytania, nowe twierdzenia, uzasadnienia, związki logiczne i rzeczowe między twierdzeniami. Nauczyciel zaś musi nie tylko rozumieć zdania lub słowa wypowiedziane przez ucznia, ale nadto musi ze sposobu zachowywania się ucznia dowiedzieć się, jakie się w nim dokonują przebiegi psychiczne, jak reaguje on na dostarczane mu bodźce intelektualne, co rozumie lub zrozumiał, a co jest mu jeszcze niejasne, co sprawia mu trudności i dlaczego, czy został w nim obudzony proces zainteresowania i w jakim kierunku, czy i jakie odbywają się w nim procesy uczuciowe, chceniowo-pożądaniowe itd. Nauczyciel musi rozumieć nie tylko to, co uczeń doń mówi, ale i co chciał, lecz czego nie umiał dokładnie powiedzieć i z jakiego podłoża psychicznego jego odpowiedź wyrasta. Musi wreszcie rozumieć, jeżeli uczeń nie daje odpowiedzi, dlaczego tak się dzieje.

Odbywanie się procesu poznawczego w uczniu ma na celu dwie różne sprawy: a) stronę teoretyczną, i b) praktyczną. W pierwszym wypadku chodzi o to, żeby proces poznawczy dokonał się właśnie na taki a nie inny temat i doprowadził do zaznajomienia się ucznia z takimi a nie innymi twierdzeniami, w drugim zaś wypadku o to, żeby przez samo dokonanie się w uczniu procesów poznawczych wyrabiały się w nim odpowiednie *s p r a w n o ś c i p o z n a w c z e* (obserwacyjne, logiczne, jak np. sprawność tworzenia pojęć, formułowania myśli, mówienia jednoznacznego poprawnie zbudowanymi zdaniem, nadto aktywność w tworzeniu pytań i w poszukiwaniu rozwiązań itp.), tudzież *p o ż a d a n e w y c h o w a w c z o r e a k c j e p s y c h i c z n e*, w szczególności emocjonalne, chceniove itd.

Spór między tzw. „realistami” i „formalistami” w pedagogice i dydaktyce dotyczy pytania, która z tych stron procesu poznawczego jest w nauczaniu donioślejsza. Nie miejsce tu na bliższe jego rozważanie lub rozstrzygnięcie. Najprawdopodobniej żadna ze zwalczających się stron nie ma racji, gdyż oba cele mają w procesie nauczania swą doniosłość, a który z nich jest ważniejszy, tego nie można powiedzieć całkiem ogólnie, albowiem w różnych fazach i odmianach tego procesu raz jeden, raz drugi wybija się i musi się wybijać na czoło. W każdym razie położenie *w y ł ą c z n e g o* nacisku na stronę „praktyczną” nauczania przypomina znane powiedzenie Józefa Piłsudskiego o nowoczesnej maszynie pospiesznego pociągu, do której zamiast wozów pulmanowskich przywiązano na nitce igłę. Przy należytych jednak uwzględnieniu *o b u* celów procesu nauczania istotnym wydaje się, żeby proces poznawczy dokonał się przy *o s o b i s t y m z a a n g a ż o w a n i u* *s i ę p s y c h i c z n y m* ucznia, żeby stał się dla niego pewnym „zdarzeniem” w jego życiu, czymś, co przez wyższe napięcie psychiczne i ew. związane z tym emocje odcina się w jego życiu od szarego tła przeżyć obojętnych. Oczywiście, nie należy przypuszczać, że w ciągu *c a ł e g o* nauczania w szkole mamy nieustannie starać się o wywoływanie tego rodzaju „zdarzeń” w życiu ucznia. Chodzi jedynie o to, żeby się one pojawiały we wszystkich kwestiach, które stanowią *i s t o t n y* krok naprzód w nauczaniu danego przedmiotu lub w fazie rozwojowej umysłowości ucznia.

Proces poznawczy, który jest dla ucznia „zdarzeniem”, można znacznie

ł a t w i e j wywołać w b e z p o ś r e d n i m k o n t a k c i e nauczyciela z uczniem niż w jakikolwiek inny sposób<sup>434</sup>. Kontakt ten bowiem d o p i n g u j e nauczyciela intelektualnie i emocjonalnie - o ile tylko jest on rasowym nauczycielem - : budzą się w nim wówczas i wzmagają siły psychiczne, które z jednej strony prowadzą do wyższej koncentracji psychicznej i do opanowania całości teoretycznej, którą ma uczniom swym przekazać, a z drugiej są potrzebne do sprawnego i sugestywnego przedstawienia słownego danych spraw teoretycznych, do wyrażenia wreszcie sposobem zachowania się pewnych stanów psychicznych. Ten właśnie „żywy” sposób mówienia, który pozwala na łatwą do zrozumienia i pobudzającą aktywne siły słuchacza budowę zdań, na dobranie słów żywych, pełnych bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością, które narzucają słuchaczowi odpowiednio wyraziste wyobrażenia przedmiotów przez nie oznaczonych, a przez to ułatwiają zrozumienie spraw, zagadnień i związków między nimi, jest m. in. tym, co żywe nauczanie robi tak sprawnym i doniosłym i czymś, co się nie da zastąpić żadnym innym środkiem czy sposobem nauczania. Ten sposób mówienia zarazem da się w pełni zrealizować jedynie tam, gdzie jeden człowiek mówi bezpośrednio do innych ludzi, gdy z nimi rozmawia, choćby to nawet była rozmowa - jeżeli tak można powiedzieć - jednostronna, tzn., gdy słuchacze głośno nie odpowiadają. Ale i ta „jednostronna” rozmowa jest jednak rozmową, albowiem słuchacze w rozmaity sposób reagują psychicznie na to, co słyszą, i mimo woli wyrażają to w sposobie swego zachowania się. Dobry nauczyciel lub wykładowca to zauważa lub choćby wyczuwa, a to z kolei wpływa na jego sposób mówienia. W wypadkach specjalnych może go sposób reakcji psychicznej słuchaczy intelektualnie podniecać i umożliwiać mu jeszcze bardziej dosadny i sprawny sposób mówienia. Może go zarazem podniecić także emocjonalnie i doprowadzić do owego „rozumienia” się uczniów i nauczyciela, które bez powstania jednej wspólnej emocji nie dałoby się osiągnąć. Emocje wprawdzie niejednokrotnie przeszkadzają przy czysto intelektualnej pracy. Ale istnieją zarazem emocje, które sprawiają, że się tak wyrażę, iż dusze ludzkie o t w i e r a j ą się na otaczający je świat, że stają się

---

<sup>434</sup> W zasadzie nie jest wykluczone, że m o ż e się on odbyć także przy czytaniu książki, ale dochodzi do tego raczej u umysłów dojrzałych lub całkiem dojrzałych.

dostępne poznaniu spraw, które bez tej podkładowej emocji w ogóle nie odślaniają się przed człowiekiem w ich własnej, żywej postaci, w ich charakterze rzeczywistości. Dotyczy to zwłaszcza wszelkich wartości, moralnych, estetycznych czy innych. Te specjalnego rodzaju emocje nie osłabiają ani nie osłabiają sprawności poznawczych, lecz, przeciwnie, budzą je i dopomagają do ich sprawnego odbycia się.

Otóż tego żywego sposobu mówienia niepodobna lub prawie niepodobna zrealizować w pisaniu książki o charakterze teoretycznym<sup>435</sup>. W tym wypadku nie umiemy na ogół pisać tak, jak mówimy „na żywo”. Byłoby to zresztą nawet niewskazane wszędzie tam, gdzie chodzi o napisanie *d o b r e g o p o d r ę c z n i k a*. Tylko ktoś, kto nie uświadamia sobie *w ł a ś c i w y c h* funkcji podręcznika, może chcieć i próbować pisać go tak, jak się pisze tzw. „książki do czytania”, prace popularyzacyjne itp. Podręcznik powinien być - jak to się zazwyczaj mówi - „dobrze” napisany. Ale to „dobrze” może jedynie znaczyć, iż powinien być pisany *o d p o w i e d n i o* do celów, dla których uzyskania jest przeznaczony. I oto trzeba sobie wyraźnie uświadomić, że pewne, częściowo już omówione właściwości nauczania żywego sprawiają, iż jest ono tylko *j e d n ą z f o r m* nauczania, która domaga się uzupełnienia przez inną, odmienną, tą właśnie, która może być zrealizowana przy pomocy podręcznika. Właśnie m. in. z uwagi na właściwości żywego mówienia i rozmowy z jednej strony, a na właściwości języka, którym posługujemy się przy pisaniu, podręcznik (a może i książka w ogóle) *n i e m o ż e i n i e m a z a s t ą p i ć n a u c z y c i e l a*. Ale i odwrotnie: żywe nauczanie przez nauczyciela *n i e m o ż e z a s t ą p i ć* działania podręcznika. Podręcznik ma pewne *s p e c y f i c z n e f u n k c j e* w nauczaniu, które pochodzą nie tylko ze szczególnych własności języka *p i s a n e g o* i ze sposobu jego oddziaływania na czytelnika, ale i z pewnych ogólnych własności książki. Funkcje te stają się w nauczaniu dlatego potrzebne, ponieważ proces żywego nauczania przez nauczyciela obok wielkich swych zalet wiedzie z sobą i pewne strony ujemne czy braki, które utrudniają uzyskanie w nauczaniu niektórych wyników, do jakich m. in. ma ono doprowadzić.

---

<sup>435</sup> Oczywiście inaczej się sprawa przedstawia w dziełach literackich lub poetyckich.

### III.

Jakież to tedy własności żywego nauczania sprawiają, że ono samo dla siebie nie wystarcza dla uzyskania pożądanych wyników? Jest ich wiele różnych. Omówię niektóre z nich.

1. Jak już wspomniałem, dla pomyślnego odbycia się procesu poznawczego u ucznia potrzebne jest, by o b i e strony (i nauczyciel i uczeń) były w nim zaangażowane nie tylko w sposób czysto intelektualny, żeby więc po obu stronach dokonały się pewne emocje: to, o czym mowa na lekcji, nie może być dla o b u stron<sup>436</sup> (a gdy głównie dla ucznia) całkiem obojętne emocjonalnie, bo inaczej nie rozbudzi się w uczniu zainteresowanie, p o t r z e b a poszukiwania rozwiązania czy nawet skryzalizowania zagadnienia, lekcja stanie się n u d n a, uwaga odwróci się ku czemu innemu, choćby ku grze w „szewca”. Te poza-intelektualne czynniki w nauczaniu są zresztą ważne także z innych, ogólnowychowawczych względów. Ale one zarazem nieraz zakłócają przebieg czysto intelektualnej strony procesu poznawczego w nauczaniu żywym, a mianowicie o tyle, że pociągają za sobą nieraz a) przeskoki myślowe, b) poza-logiczne skojarzenia i związki między twierdzeniami, c) przesunięcie uwagi na sprawy rzeczowo mało ważne, ale obarczone jakimś charakterem uczuciowym, d) że stwarzają nieraz pozory oczywistości lub uzasadnienia dla twierdzeń zgoła nieuzasadnionych itp. Mimo więc, że p e w n e uczucia są czynnikiem niezbędnym przy nauczaniu żywym, co najmniej wiele emocji stanowi jeden z czynników d e z o r g a n i z u j ą c y c h czysto l o g i c z n e i r z e c z o w e uporządkowanie teoretycznej strony procesu nauczania, a więc treści nabytych i zdobytych wysiłkiem ucznia wiadomości.

Takich czynników dezorganizujących czysto teoretyczne uporządkowanie treści wiedzy jest w żywym nauczaniu s z k o l n y m w g r o m a d z i e znacznie więcej.

Każda lekcja jest pewnym j e d n o r a z o w o przebiegającym procesem, w którym bierze udział pewna w i e l o ś ć żywych ludzi, o n a j r o z m a i t s z y c h własnościach psychofizycznych. Nawet, gdy

---

<sup>436</sup> Ale nie ma tu nic gorszego, jak gdy nauczyciel nudzi się swoją własną lekcją. Wówczas ta nuda udziela się uczniom i zabija w nich wszelką chęć do pracy intelektualnej.

lekcja jest najlepiej przygotowana przez nauczyciela, z chwilą, gdy staje się naprawdę „żywą”, a co jest istotnym warunkiem jej wartości, staje się zarazem w znacznej mierze nieliniowa w swym przebiegu: gotuje nauczycielowi szereg niespodzianek. Nauczyciel musi być na nie przygotowany, musi umieć się do nich przystosować i wykorzystać dla nauczania. Jeżeli kurczowo trzyma się planu, który sobie przygotował przed lekcją, często nie tylko zaprzepaści korzystne okazje, które się nastręczyły, ale i nie zrealizuje swego planu. Próba jego realizacji będzie bowiem nieraz odbiegnięciem od naturalnego toku lekcji i nie zdoła obudzić w uczniach tych sił psychicznych, które są niezbędne dla dokonania się procesu poznawczego. Przebieg lekcji nie jest i nie może być wyznaczony wyłącznie przez czysto logiczną i rzeczową kolejność tematów teoretycznych. Określa go w bardzo znacznym stopniu tok trudnych do przewidzenia i do pokierowania zmiennych procesów psychicznych w wielu różnych uczniach i nauczyciela; przebieg lekcji jest wypadkową rozgrywki współdziałających w procesie nauczania sił psychicznych różnorodnych - jak w każdej gromadzie ludzkiej - typów osób. Stąd nawet najlepiej prowadzona lekcja - na której nauczyciel w tej rozgrywce wygrywa i panuje nad jej przebiegiem - nie dostarcza uczniom idealnie uporządkowanej wiedzy o sprawach, które stanowią temat rozważań na lekcji. Im uczniowie są bardziej „żywi”, zainteresowani zagadnieniami, zdolni i różnorodni, tym trudniej zachować to idealne uporządkowanie i tym bardziej wytwarza się potrzeba jakiegoś czynnika porządkującego, mianowicie podręcznika. Gdy lekcja jest czystym wykładem, z góry opracowanym i przeprowadzonym bez żadnych zmian z uwagi na sposób reagowania klasy, wówczas trudność związana ze zmiennością przebiegu lekcji znika lub przynajmniej maleje, ale wówczas można też powątpiewać, czy proces żywego nauczania w ogóle się odbywa, czy przypadkiem nauczyciel nie stał się podręcznikiem mówionym. Aktywność uczniów zanika, lekcja nie jest „zdarzeniem”, uczniowie po prostu biernie odbierają tzw. „gotową wiedzę”.



Pierwszą przeto istotną funkcją podręcznika to podanie uczniom przerobionej na lekcji części „materiału” nauczania w sposób rzeczowo i logicznie należycie uporządkowany.

Niektórzy sądzą, że tę funkcję logicznego uporządkowania materiału przerobionego na lekcji ma spełniać specjalne jego „zebranie” czy streszczenie pod koniec każdej lekcji. Czy jednak w ten sposób można zastąpić wymienioną funkcję podręcznika? Zawsze to bowiem nie będzie tak dokładne uporządkowanie, jakie możliwe jest w podręczniku. Jest rzeczą wątpliwą, czy tego rodzaju streszczenie „materiału” jest wskazane, a zwłaszcza, czy jest wskazane na każdej lekcji i wobec każdej klasy. Pomijając ilość czasu, którą trzeba na to poświęcić, a o którą skraca się lekcja właściwa, pomijając fakt, że dla przeprowadzenia streszczenia trzeba by nieraz lekcję przerwać w najważniejszym jej miejscu, trzeba pamiętać, że wobec świeżości właśnie przerobionego materiału, wielu uczniów nie zdobędzie się na należyłą uwagę i zacznie się po prostu nudzić, nie korzystając w odpowiedni sposób z przeprowadzanego streszczenia. Dopiero kilkugodzinna lub kilkudniowa przerwa w zajmowaniu się daną sprawą daje odczuć potrzebę odmiennego uporządkowania przerobionego na lekcji materiału i wówczas zastosowanie podręcznika może liczyć na całkiem odmienną aktywność ucznia. W każdym razie pożyteczność streszczania jest w znacznym stopniu zależna od treści przerabianego materiału, a przede wszystkim od typu umysłowego uczniów. Nauczyciel chcący się tym środkiem posługiwać, musi wyeksperymentować, w jakich granicach może go stosować i nie powinien praktyki poświęcać na rzecz teorii dydaktycznych. Niech się przy tym nie łudzi, że zdoła przez streszczanie lekcji uczynić zbędnym podręcznik, nawet w rozważanej właśnie funkcji.

Potrzeba podręcznika jako dostarczyciela rzeczowo uporządkowanego materiału nauczania zachodzi także z innych względów. Jeżeli mianowicie klasa posiada należną jej swobodę wypowiedzi, dokonują się w jej toku różne, nieraz wielokrotne nawroty do spraw już omówionych, gdyż uczniowie ponownie zapytują o kwestie, które dla innych już wydawały się zrozumiałe. Nawroty tego rodzaju są nie tylko naturalne, ale i często bardzo pożyteczne, nawet

dla uczniów szybko myślowo pracujących. W przeciwieństwie do mechanicznego streszczania „głównych twierdzeń” pod koniec lekcji mogą ich zainteresować, zwłaszcza, jeżeli nauczyciel ze swojej strony pobudzi ich do współpracy. Nawroty te bowiem wynikłe z indywidualnych potrzeb intelektualnych poszczególnych uczniów, mają też piętno indywidualne i charakter „prawdziwego zdarzenia” i mogą istotnie dopomóc nie tylko do lepszego wyjaśnienia mniej lotnym uczniom spraw już omówionych, ale i do uwypuklenia szczegółów przedtem pominiętych lub niedość wyraziście zarysowanych, a także do wprowadzenia pewnych nowych naświetleń tego samego zagadnienia, czy też okazania nowych jego związków z innymi zagadnieniami. Nie należy przeto w zasadzie unikać takich „nawrotów” podczas lekcji. Ale nie należy zapominać, że są one, mimo wszystko, pewnym czynnikiem dezorganizującym teoretyczną całość kwestii omawianych i zacierającym jej logiczną i rzeczową strukturę. Zaczyna się ona rozpadać na pewne f r a g m e n t y, luźno tylko ze sobą powiązane. Istnieje tedy potrzeba pewnego czynnika j e d n o c z ą c e g o poszczególne części materiału nauczania i uzupełniającego ewentualne, naturalnie w toku lekcji powstające luki, a więc przywracającego logiczną i rzeczową strukturę całościom teoretycznym. Czynnikiem tym w nauczaniu jest podręcznik.

2. W procesie żywego nauczania w g r o m a d z i e klasowej jest rzeczą nieuniknioną, że u różnych uczniów istnieje różne tempo pracy umysłowej i - jeżeli tak można powiedzieć - różna miara „oddechu” intelektualnego, czyli tej pojemności intelektualnej, jaka przy jednorazowym nieprzerwanym wysiłku jest dla nich możliwa. Nawet w bardzo wyrównanych klasach (które zresztą - wbrew dość rozpowszechnionej opinii - nie zawsze są ideałem!) jedni uczniowie znacznie szybciej, inni wolniej percypują, myślą, stawiają pytania. Jedni mogą obejmować większe, inni mniejsze kompleksy myślowe, jedni łatwiej, drudzy trudniej chwytają doniosłość rzeczową i logiczną poszczególnych twierdzeń. Jeżeli klasa nie jest żyta z nauczycielem, jeżeli nie ma swobody wypowiedzenia się, wówczas najczęściej tempo lekcji stosuje się - o ile nauczyciel specjalnie nie zwraca na tę sprawę uwagi i nie przykłada do

tego starań - do lotniejszych umysłów uczniowskich<sup>437</sup>. Wolniej pracujący umysłowo uczniowie, którzy zresztą wcale nie muszą należeć do tzw. uczniów słabych, są wówczas wyraźnie pokrzywdzeni. Stworzone są dla nich takie warunki, w których oni z pożytkiem pracować nie mogą. Chwytają tylko strzępy z całości przerobionego materiału, a tym samym przestają rozumieć związki rzeczowe i logiczne między jego częściami. Ale często też nie mogą w tym zbyt dla siebie szybkim tempie pojąć poszczególnych części materiału, które bez trudności opanowaliby, gdyby im dano na to należyty czas.

Oczywiście nauczyciel może i powinien się z tym liczyć i odpowiednio dobierać tempo lekcji i rozmiary materiału, który zamierza na lekcji przerobić. Ale niestety starania jego w tym względzie nie zawsze mogą doprowadzić do wskazanego celu. Względ na konieczność wyczerpania się w ciągu roku wyznaczonego przez program zakresu materiału zmusza często nauczyciela do pracy w niestosownym dla danej klasy tempie i przy zbyt wielkich „dawkach” materiału na jeden raz. Lecz i zmniejszenie tempa, ograniczenie rozmiarów tych „dawek” odpowiednio do pr z e c i ę t n e j umysłowości uczniów klasy nie chroni nauczyciela przed pokrzywdzeniem intelektualnym n i e k t ó r y c h uczniów. Zawsze bowiem znajduje się tacy, dla których i owo zwolnione tempo będzie jeszcze za szybkie, z drugiej zaś zapewne i spora ilość takich, dla których znowu będzie ono znacznie za powolne, którzy więc nie tylko irytują się zbyt powolnym tempem, ale którzy, nie umieją tak powoli pracować, przerywają co chwila pracę, żeby poczekać, aż inni zdążą. Wskutek tego praca ich nie ma ciągłości, jednolitego toku myśli, żywego związku między poszczególnymi członkami czy krokami teoretycznymi. Zmęczeni wreszcie tym stylem pracy przerywają ją często w ogóle, nudzą się na lekcji lub po prostu zaczynają się czym innym zajmować. I oni przeto nie opanowują w rezultacie całości przerobionego na lekcji materiału, i dla nich więc potrzebny jest jakiś środek tę całość im dostarczający. Powstaje przeto w każdym wypadku potrzeba innego czynnika nauczania, a mianowicie podręcznika.

P o d r ę c z n i k b o w i e m, d a j ą c c a ł o ś ć p r z e r o b i o n e g o m a t e r i a ł u, m o ż e b y ć s t o s o w a n y w t ę p i e

---

<sup>437</sup> Najgorzej jest oczywiście, jeżeli tempo lekcji stosuje się do tempa myślenia nauczyciela, który nie chce, czy nie umie dostosować się pod tym względem choć w pewnej mierze do swych uczniów.

odpowiadającym typowi umysłowemu czytelnika i w takich „dawkach”, jakie mu są wygodne.

Na potrzebę podręcznika w tej funkcji wskazuje także okoliczność następująca: żywość lekcji i jej często nieprzewidywalny, pełen zakrętów i zwrotów przebieg sprawia, że - normalne zresztą - *f a l o w a n i e* stopnia *k o n c e n t r a c j i u w a g i* nabiera większych odchyień. Stąd w przeżyciach każdego ucznia powstają jakby „ślepe miejsca”: pewne większe lub mniejsze części lekcji po prostu wypadają z zasięgu uwagi. Wiedza zdobywana na lekcji staje się z tego powodu niekompletna, lub przynajmniej w niektórych swych częściach mniej aktywnie uchwycona i przez to mniej wyraźna. Na wahania nasilenia uwagi nie ma właściwie rady, gdyż mamy tu do czynienia z pewną prawidłowością psychologiczną. Przerwy w toku lekcji, wplatanie pewnych dygresji dających uczniom możliwość wypoczynku intelektualnego, podsycanie uwagi przy pomocy specjalnych bodźców intelektualnych - wszystko są to środki, które można i należy stosować, ale których efektywność jest ograniczona i których ze względu na zachowanie jedności toku lekcji nie można zbyt wydatnie używać. Wskutek tego ujemne skutki wahań w koncentracji uwagi nie dadzą się nigdy w zupełności usunąć w żywym nauczaniu. By brakowi temu zaradzić trzeba sięgnąć do innego sposobu nauczania, mianowicie do posługiwania się podręcznikiem. Naturalnie i przy czytaniu podręcznika występuje falowanie uwagi, ale ponieważ podręcznik jest pisany, zawiera „utrwalone” układy twierdzeń, a nadto stosowany jest przez każdego ucznia osobno, więc można go czytać, jak kto chce i jak to komu z uwagi na typ zmienności jego uwagi jest wygodnie.

3. Każdy z uczniów biorących udział czynny w lekcji jest niejako niesiony przez prąd psychicznych zdarzeń *g r o m a d n e g o m y ś l e n i a*, a więc pewnej formy współmyślenia, współpostrzegania, współdociekania - przede wszystkim z nauczycielem, lecz także z kolegami zabierającymi głos w przebiegu lekcji. Fakt ten sprawia, że poszczególni uczniowie podczas lekcji nie tylko są przekonani, że rozumieją pewne kwestie trudniejsze, o których mowa, ale i naprawdę je rozumieją. Gdy jednak znajdą się sami w domu i usiłują „przygotować się” z danego materiału na lekcję następną - niejednokrotnie w kilka dni później po lekcji odbytej, - nagle przekonują się,

że tego nie potrafią zrobić. „Wydawało mi się na lekcji, że rozumiałem ten dowód, ale teraz już nic nie wiem i nie rozumiem” - oto często pojawiające się oświadczenie nawet dobrych i zdolnych uczniów. Uczeń wspomagany przedtem przez nauczyciela i kolegów, teraz zdany jest na własne siły, które nie dorastają do stojących przed nim zadań. Rodzi się nowa potrzeba, a zarazem i nowa rola podręcznika, jako czynnika pomagającego uczniowi do spokojnego przemyślenia na osobności po raz wtóry spraw już uprzednio omówionych w gromadzie na lekcji. I to przemyślenie nie jest całkiem samodzielne, bo odbywa się właśnie przy pomocy podręcznika, ale w każdym razie bardziej samodzielne niż przy pomocy nauczyciela i kolegów. Wbrew pozorom i nieraz wypowiedzanym opiniom, dobrze napisany i dobrze używany podręcznik (nie „wykuwany” na pamięć) jest walnym czynnikiem wyrabiania samodzielności myślenia i pokonywania trudności. Trzeba bowiem samemu zrozumieć tekst; podręcznika nie można pytać jak żywego człowieka. Istnieje wprawdzie w pewnym sensie rodzaj „pytania się” podręcznika: to powstawanie w czytelniku pewnych zagadnień, wątpliwości itp., które go skłaniają do szukania w podręczniku odpowiednich rozdziałów czy paragrafów tłumaczących sprawy, które wydawały się na razie nie całkiem zrozumiałe, lub też przynoszących odpowiedź na powstające zagadnienia. Uczeń, który umie posługiwać się podręcznikiem, nieraz będzie korzystał z tej możliwości. Jest ona jednak przez treść podręcznika ograniczona. Toteż uczeń albo będzie szukał kwestii go interesujących w innych podręcznikach lub książkach, albo też będzie się starał przez ponowne [czytanie podręcznika] znaleźć odpowiedź na powstałe w nim pytanie. Przyczynia się to do wyrabiania jego samodzielności umysłowej. Zdanie na własne siły przy dostarczaniu jednakże środków, które przy aktywności ucznia mogą wzmoczyć jego siły - to wszak jedna, a może jedyna metoda wyrabiania samodzielności. W tych dwu funkcjach ściśle ze sobą związanych: być pomocą, a zarazem środkiem zdobywania samodzielności, rola podręcznika jest ogromnie doniosła i, być może, nie da się jej niczym innym zastąpić. I to właśnie podręcznik, nie jakiegokolwiek książki teoretycznej: podręcznika, czyli książki, która zarówno w doborze wiadomości jak

i w sposobie jej przekazywania jest dostosowana do sił umysłowych, do typów psychicznych i do studium rozwoju czytelnika.

Istnieją oczywiście uczniowie, dla których samodzielne posługiwanie się podręcznikiem nie jest możliwe, bo nie umieją się nim posługiwać, nie umieją samodzielnie czytać. Trzeba ich nauczyć sztuki czytania i sposobu posługiwania się podręcznikiem<sup>438</sup>. Jest to jeden z pierwszych obowiązków szkoły średniej wobec ucznia. Trzeba, że się tak wyrażę, wychowac sobie uczniów do tego, żeby mogli się posługiwać podręcznikiem. Bez tego wyniki uzyskiwane w szkole prowadzonej nawet przez dobrych, obowiązkowych i ofiarnych nauczycieli, nie będą nigdy zadowalające. A w szczególności uczniowie nie zdobędą nigdy tej samodzielności umysłowej, jaka jest im niezbędnie potrzebna czy to przy samokształceniu się dalej w uniwersytecie, czy też w życiu praktycznym.

4. Gromadność nauczania żywego ma jeszcze inną stronę - tym razem ujemną dla niektórych uczniów. Mówiłem przed chwilą o tym, że współpraca w gromadzie wielu uczniom ułatwia przełamywanie trudności, że wzmacnia ich zdolności percepcyjne i uaktywnia ich zdolność rozumienia. Ale w każdej klasie znajdą się zapewne i tacy uczniowie, którym już sama obecność, a tym bardziej czynne współdziałanie innych osób utrudnia, a czasem uniemożliwia aktywne myślenie, rozumienie kwestii, krytyczne ustosunkowanie się do wypowiedzianych przez innych twierdzeń itd. Istnieją ludzie, dla których samotność i spokój są niezbędnie potrzebne dla wszelkiej pracy, a zwłaszcza dla pracy intelektualnej. Umożliwiają one skupienie się wewnętrzne, a także swobodę myśli. Uczniowie typu samotniczego są w pewnym stopniu nieszczęśliwi w szkole i gdyby nie to, że gromadne nauczanie i wychowanie ma inne swoje zalety niczym niezastąpione, nie należałoby ich może nigdy posyłać do szkoły. Ale nawet abstrahując od tych skrajnych wypadków, dla każdego ucznia pożyteczne jest samotne

---

<sup>438</sup> Gdybyż tej sprawie: wykształcenia sztuki czytania u swych wychowanków nauczyciele, a zwłaszcza nauczyciele języka polskiego, zechcieli poświęcić więcej wysiłku. Może wiele rzeczy zmieniłoby się na korzyść w wynikach nauczania i w samych trudnościach, na jakie nauczyciele w pracy swej natrafiają. Mam wrażenie, że zbyt niewielu nauczycieli uświadamia sobie, że sztuka czytania jest istotnie trudną i nader rzadko w pełni realizowaną sztuką. Sztuce tej i sposobie jej nabywania należałoby poświęcić osobne rozważania.

przemyślenie spraw, o których myślał już w gromadzie, w szkole. Jest jednak jeszcze za mało samodzielny i dojrzały, żeby zupełnie sam mógł sobie poradzić. To samotne przemyślenie ułatwia, a niektórym może i umożliwia, dopiero podręcznik. Samotna rozmowa z podręcznikiem pozwala też często dopiero na należyłą percepcję i „wmyślenie się” w treść materiału nauczania. Ta samotna rozmowa, która dopuszcza wszak dobrane dowolnego tempa, wielokrotne przeczytanie, porównanie ze sobą różnych twierdzeń, przemyślenie na nowo tego samego kompleksu zdań, zastanowienie się nad różnymi wątpliwościami, które tekst nasuwa, itd., jest niezbędna dla niektórych, ale pożyteczna dla wszystkich, nawet dla tych, którzy umieją doskonale pracować w gromadzie; podręcznik daje im możliwość odmiennego stylu pracy intelektualnej. Podręcznik wiezie ze sobą spokój i swobodę, której w gromadzie nigdy mieć nie będziemy.

5. Im trudniejszą i bardziej skomplikowaną jest sprawa, którą uczeń ma zrozumieć, tym bardziej potrzebna jest współpraca nauczyciela z uczniem, a także współpraca innych uczniów<sup>439</sup>. Oprócz bowiem pomocy, jaką otrzymuje przez nią uczeń, umożliwia ona wszechstronniejsze i bardziej analityczne rozważenie sprawy. Ale równocześnie tym potrzebniejsza jest pomoc podręcznika. On bowiem dopiero, będąc *t r w a ł y m* wytworem operacji myślowych, zawiera w sobie *g o t o w ą* całość teoretyczną we wszystkich swych częściach niejako obok siebie rozmieszczonych, które do pewnego stopnia równocześnie można obejmować. On całość tę pozwala wyraźnie rozczłonować, przejrzycie obok siebie ułożyć i w zawistościach poszczególnych części względem siebie pokazać. To, co w żywym przebiegu lekcji musi mieć postać *d y n a m i c z n i e* rozwijającego się procesu - a dynamiczność ta ma oczywiście ze swej strony wielką doniosłość dla rozgrywającego się procesu poznawczego! - w podręczniku nabiera charakteru jakby gotowego przedmiotu, który można w różnych jego częściach i w dowolnym porządku percypować. Tracąc w pewnej mierze dynamizm procesu *z y s k u j e w s w e j n i e r u c h o m e j s t a t y c e n a* *p r z e j r z y s t o ś c i i w y r a ż n o ś c i u c z ł o n o w a n i a*. Dla ucznia,

---

<sup>439</sup> Mam wrażenie, że w dydaktyce zbyt mało uwzględnia się rolę, jaką przy nauczaniu odgrywa wzajemny wpływ uczniów na siebie.

który podczas lekcji ledwie mógł czasem nadążyć za tokiem rozwijających się myśli, twierdzeń, pytań, argumentacji, który, niesiony na fali dokonującego się w nim i wobec niego procesu poznawczego, nieraz nie miał czasu na zobiektywizowanie zespołu myślowego, pogrążony niejako w strumieniu myśli, ta nowa, n i e r u c h o m a postać t e j s a m e j całości teoretycznej stwarza nowe możliwości zrozumienia jej i zorientowania się w jej strukturze, pozwala mu swobodnie uzyskać d y s t a n s wobec zespołu twierdzeń, a tym samym objąć go w jego ucłonowaniu jednym spojrzeniem ducha.

6. Podręcznik jest tym potrzebniejszy, im materiał nauczania jest o b s z e r n i e j s z y i bardziej złożony, im większa ilość i bardziej różnorodnych spraw wiąże się ze sobą w całość wyższego rzędu. W tych warunkach bowiem zachodzi konieczność r o z b i c i a tego materiału na szereg oddzielnych lekcji, pooddzielanych od siebie nie tylko innymi lekcjami, ale i dłuższymi nieraz okresami czasu wypełnionego sprawami zupełnie innymi. Lekcje te mogą (i powinny) być tak zbudowane, żeby n a w i ą z y w a ł y do części materiału już przerobionych, ale nawiązanie to z natury rzeczy musi być stosunkowo zwarte i - bez pomocy podręcznika - musiałoby apelować do przypomnień uczniów z lekcji minionych. W związku z tym wysuwa się nowa funkcja podręcznika: stanowi on niejako ł ą c z n i k m i ę d z y c z a s o w o o d d a l o n y m i o d s i e b i e l e k c j a m i. On sprawia, że szereg lekcji przynależących tematycznie do siebie może stanowić z w a r t y c y k l nauczania.

7. Wywołać w żywym nauczaniu proces poznawczy w uczniu i pokierować trafnie i skutecznie jego przebiegiem potrafi tylko d o b r y nauczyciel; dobry, to znaczy a) opanowujący przedmiot, b) utalentowany jako dydaktyk i pedagog, a wreszcie znajdujący się w odpowiednich warunkach życiowych (nieprzemęczony, zrównoważony psychicznie, zadowolony ze swojego zawodu). Ale niestety nie każdy nauczyciel jest dobrym nauczycielem, a co więcej, nie każdy dobry nauczyciel znajduje się w warunkach pozwalających mu dobrze uczyć. Jest człowiekiem wplecionym w różne kręgi życiowe i jako taki jest zależny od wielu okoliczności postronnych, które utrudniają mu pracę zawodową. Toteż wynik niejednej lekcji jest znikomy,



nie z winy ucznia. Naturalnie, takie złe lekcje można i trzeba naprawić przez ponowne i odmienne przerobienie danej części materiału. Ale nie zawsze jest to możliwe, choćby ze względu na ograniczoną ilość czasu. Tu pewną pomocą - choć nigdy z a s t ę p c ą - nauczyciela może być (dobry) podręcznik. Pozwoli on przynajmniej lepszym, bardziej samodzielnym i dojrzałym uczniom na przeżycie procesu poznawczego w samym obcowaniu z podręcznikiem. P o d r ę c z n i k j a k o c z y n n i k p o p r a w i a j ą c y p r a c ę n a u c z y c i e l a jest niezbędnym czynnikiem w nauczaniu.

8. Nauczycieli jest wielu i znacznie różniących się między sobą zakresem swej wiedzy, upodobaniami teoretycznymi, stosowanymi przez siebie metodami, skalą wymogów itd. Ta różnorodność nie jest pozbawiona zalet w ogólnym bilansie uzyskiwanych przez szkołę wyników. Ale ma swą wartość także i pewna takózsamość wykształcenia i umysłowego wyrobienia u wychowanków szkoły w pewnym kraju. Można wówczas z pewnym prawdopodobieństwem liczyć na to, co wychowanek danej klasy czy typu szkoły przeciętnie umie i jakie ma sprawności umysłowe. Ważne to jest już np. przy przechodzeniu uczniów z jednej szkoły do drugiej, przy przyjmowaniu do różnych zawodów praktycznych itp. Tę r o l ę w y r ó w n y w a n i a z b y t d a l e k o i d ą c y c h r ó ż n i c m i ę d z y u c z n i a m i, ujedniania ogólnego poziomu ich wykształcenia, może spełnić podręcznik. Może, oczywiście, o ile jest j e d e n. Jeżeli - jak u nas - do każdego przedmiotu nauczania i każdej klasy istnieje po kilka podręczników - lub czasem nie ma żadnego - to ta funkcja podręcznika odpada.

W ostatecznym wyniku omówionych tu różnorodnych właściwości żywego nauczania w gromadzie i różnych postronnych okoliczności, w których się ono odbywa, można powiedzieć, że podręcznik, jako d r u g i obok nauczyciela środek nauczania, staje się tym potrzebniejszy, im a) gorszy nauczyciel<sup>440</sup>, b) większa ilość uczniów, c) większa różnorodność typów

---

<sup>440</sup> Gdy wywody te przedstawiałem na posiedzeniu Stowarzyszenia Dyrektorów we Lwowie, p. Mieczysław Ziemnowicz zauważył, że i przeciwnie, tym potrzebniejszy jest podręcznik, im lepszy nauczyciel, albowiem dostarcza uczniom tak wiele bodźców umysłowych, że im już nie wystarcza i że głód ich wiedzy mogą zaspokoić tylko dobre podręczniki, że nadto na tyle usamodzielnia umysłowo swych uczniów, że są znacznie lepiej przygotowani do korzystania z pomocy podręcznika. - Nie mogę zaprzeczyć, że i ten punkt widzenia ma swe uzasadnienie.

psychicznych w klasie, d) im więcej się znajduje w klasie uczniów o słabszych zdolnościach, e) im trudniejszy jest materiał nauczania i f) im większą ilość materiału ma uczeń do zrozumienia i opanowania w ciągu roku szkolnego.

9. Istnieje jednak jeszcze pewna funkcja w nauczaniu, której nie można zrealizować w żywym nauczaniu i która też nie należy do zadań nauczyciela. Może ją zrealizować jedynie sam uczeń i to przy pomocy podręcznika: o t o p a m i ę c i o w e u t r w a l e n i e zdobytej wiedzy. Jest to zupełnym niezrozumieniem funkcji szkoły, jeżeli się powiada, że uczeń powinien się wszystkiego n a u c z y ć w szkole, o ile „nauczyć się” znaczy tu tyle, co p a m i ę c i o w o o p a n o w a ć wiadomości, o których uczeń dowiedział się w szkole. Tego bowiem dokonać może uczeń jedynie w swej pracy domowej, indywidualnej. Na uczenie pamięciowe szkoda byłoby czasu i sił nauczyciela. On tego nie może zrobić, albowiem jest istotą zmienną i procesy przezeń wykonywane nie będą nigdy całkiem takie same. Tymczasem proces zapamiętywania wymaga wielokrotnego powtórzenia takiej samej czynności (na ten sam temat). Jedynie niezmienność tekstu podręcznika, jego tożsamość w różnych fazach czasowych umożliwia owo wielokrotne powtórzenie pewnych twierdzeń czy dowodów. Podręcznik jako środek utrwalania wiedzy nie da się przez nic zastąpić, a bez utrwalenia pamięciowej wiedzy nie ma żadnej wiedzy „gotowej”, która tak bardzo jest potrzebna w dalszym kształceniu się i tak niezbędna w życiu praktycznym.

#### IV.

Jeżeli zgodzimy się na zasadniczą tezę niniejszych wywodów, że uczenie się przy pomocy podręcznika stanowi drugą obok żywego nauczania i odmienną od niego formę nauczania, wówczas, odpowiednio do omówionych tu funkcji podręcznika, zarysowują się różne postulaty, jakie spełniać powinien d o b r y podręcznik. W bliższe szczegóły tej sprawy nie mam zamiaru tutaj wchodzić, gdyż wymagałoby to dość rozległych jeszcze rozważań, zwłaszcza, że obok postulatów całkiem ogólnych, dotyczących k a ż d e g o w ogóle podręcznika, należałoby także zastanowić się nad postulatami dotyczącymi p o s z c z e g ó l n y c h typów podręczników, zależnie od działu nauki, stopnia

nauczania, typu umysłowości, dla których podręcznik pewien jest przeznaczony itd. Przy tym jasną jest rzeczą, że wszystkie te postulaty wiążą się ściśle ze sobą i przy poszczególnych podręcznikach muszą być realizowane w odpowiednio określonych doborach. Wszystko to kazałoby opracować osobną teorię budowy podręczników. Tego niepodobna na tym miejscu dokonać. Mimo to jednak pragnąłbym na zakończenie omówić jeszcze w skrócie niektóre wskazania, jakie się nasuwają na podstawie moich wywodów.

Podręcznik jest narzędziem drugiej formy nauczania, u z u p e ł n i a j ą c e j tzw. żywe nauczanie przez nauczyciela. W takim razie nie powinien stawiać sobie zadań, które wypełnić może jedynie żywe nauczanie. Jeżeli żywe nauczanie jest w pewnym sensie twórcze, gdyż za naczelną swą zadanie ma wywołanie procesu poznawczego w uczniu o zarysowanych poprzednio właściwościach, to dla podręcznika, który nie rozporządza tymi wszystkimi środkami, jakimi w żywym nauczaniu może posługiwać się nauczyciel, nie będzie ani możliwe, ani - wbrew nieraz żywionym mniemaniom - istotne, żeby podręcznik był w ten sam sposób twórczy, żeby jego zadaniem naczelnym było wywoływanie procesu poznawczego w czytelniku. Wniosek stąd płynie, że podręcznik powinien być i n a c z e j p i s a n y niż - że się tak wyrażę - m ó w i o n e j e s t żywe nauczanie<sup>441</sup>. I odwrotnie. Gdyby nauczyciel tak mówił na lekcji, jak są i powinny być pisane podręczniki, nie uzyskałby celów, jakie ma zrealizować żywe nauczanie. W szczególności: O ile żywe nauczanie przez dostarczanie uczniowi wiedzy wyjściowej stara się przede wszystkim wywołać w uczniu stan niepokoju intelektualnego, z którego rodzą się zainteresowania i zagadnienia, pęd poszukiwawczy za możliwymi ich rozwiązaniami, o tyle podręcznik powinien p r z e d e w s z y s t k i m dawać czytelnikowi g o t o w e w y n i k i badań w pewnej dziedzinie wiedzy w ostatecznym, na danym poziomie wiedzy możliwym i optymalnym sformułowaniu. O ile tam chodzi przede wszystkim o budzenie aktywnych i w pewnej mierze twórczych sił poznawczych - i to głównie poznania b e z p o ś r e d n i e g o natury p e r c e p c y j n e j w szerokim tego słowa znaczeniu - o tyle podręcznik, stosowany wedle założenia już p o d o k o n a n i u się procesu poznawczego uzyskanego

---

<sup>441</sup> Podkreśla to dobitnie Z. Mysłakowski w wymienionej rozprawie.

w żywym nauczaniu, ma na celu przede wszystkim wywołanie ostatecznego (na danym poziomie) z r o z u m i e n i a m y ś l o w e g o uzyskanych już przy żywym nauczaniu wyników teoretycznych. Nie ma p r o w a d z i ć do tych wyników przy pomocy różnych środków technicznych, obliczonych głównie na budzenie sił odkrywczych w uczniu, lecz ma je gotowe p o d a w a ć; musi z r e z y g n o w a ć świadomie ze środków technicznych żywego nauczania (na które wyżej w zarysie zwróciłem uwagę), a zastosować o d r ę b n ą technikę, umożliwiającą m y ś l o w e o p a n o w a n i e już u z y s k a n y c h t w i e r d z e Ń i ich d o w o d ó w. Ponieważ jest istotnym czynnikiem porządkującym wiedzę już uprzednio zdobytą, musi dbać o to, by twierdzenia i ich dowody były wyraźnie uporządkowane wedle ich zależności r z e c z o w e j i l o g i c z n e j, nie zaś wedle porządku, jaki ze względów czysto p s y c h o l o g i c z n y c h jest wskazany przy żywym nauczaniu. To nie znaczy, żeby ten drugi porządek w ogóle nie był w podręczniku uwzględniany. I podręcznik musi się liczyć z tym, że czytelnik jest w pewnym okresie r o z w o j u psychicznego, a w szczególności umysłowego, i nie może dawać układu twierdzeń w tym idealnym porządku logicznym i rzeczowym, jaki możliwy jest w książce czysto n a u k o w e j. Właśnie dlatego podręcznik nie jest książką naukową, że się nie musi liczyć z koniecznością odchylenia od uporządkowania czysto teoretycznego. Ale odchylenia te nie powinny być tak silne jak przy żywym nauczaniu. Porządek rzeczowy i logiczny powinien się raczej wybijać na czoło i to tym silniej dla im starszego wieku uczniów dany podręcznik jest przeznaczony<sup>442</sup>.

To samo dotyczy także sposobu formułowania twierdzeń i ich uzasadnień. O ile w żywym nauczaniu niejednokrotnie nie tak wiele zależy na tym, jakim mniej lub więcej ścisłym słowem się posłużymy przy określaniu pewnego przedmiotu lub wyjaśnienia jakiejś kwestii, byleby tylko słowo użyte miało zdolność obudzenia czy to pewnego wyobrażenia, czy bezpośredniej percepcji, albowiem słowa tu są przede wszystkim b o d ź c a m i służącymi do

---

<sup>442</sup> Mam wrażenie, że pod tym względem zapanowało u nas wśród autorów podręczników pewne nieporozumienie, że przynajmniej niektórym autorom wydawało się, iż względy psychologiczno-dydaktyczne, decydujące przy żywym nauczaniu, należy zastosować także do podręcznika, że więc krótko mówiąc, powinien on być tak samo „żywo” i barwnie pisany, jak mówione żywe nauczanie.

wprawienia ucznia w pewien stan psychicznej aktywności, o tyle w podręczniku słowo i budowa zdania muszą już być dostosowane, w pewnej przynajmniej mierze, do wymogów ścisłości, jednoznaczności i adekwatności naukowej. Wszelkie „obrazowe”, porównawcze, soczyste wyrażenia języka codziennego, dopuszczalne w żywym nauczaniu w fazie kształtowania się zagadnienia, muszą być - o ile to tylko możliwe zastąpione w podręczniku przez bardziej „suche”, ale zarazem bardziej ścisłe, a gdzie to możliwe, wyraźnie zdefiniowane wyrażenia, a budowa zdania musi być dostosowana przede wszystkim do wymogów logiki. Wiemy, że w podręcznikach absolutnej ścisłości naukowej nie możemy osiągnąć i nie chcemy tego robić. Ale podręcznik musi pod tym względem stanowić znacznie większe przybliżenie niż nawet to jakie nauczyciel może uzyskać w trzeciej z omówionych tu faz żywego nauczania. Podręcznik też jest mu pomocny do tego, żeby uzyskiwać w tej sprawie większe przybliżenie. Albowiem po omówieniu na lekcji pewnego materiału oraz po przerobieniu przez uczniów odpowiedniego rozdziału z podręcznika, może nauczyciel już odwołać się do sformułowań w podręczniku podanych i podczas nowej lekcji podwyższyć stopień ścisłości. To, że uczeń w podręczniku znajdzie między innymi pewne sformułowania, których nie dał mu uprzednio nauczyciel, że przy tym może natrafić na nowe trudności, które dlań już nie istniały po przerobionej lekcji, to jest właśnie czymś, co jest pożyteczne i wskazane. Podręcznik właśnie ma posunąć wiedzę ucznia o krok dalej niż to zrobił nauczyciel, i to dalej przede wszystkim pod względem formalnym, ale także i co do niektórych szczegółów czysto treściowych. Wiedza dostarczona przez podręcznik powinna być choć o drobną dawkę bogatsza niż to, co uczeń wyniósł z lekcji. Nie ma nic fałszywszego jak twierdzenie propagowane u nas od lat, że uczeń powinien wszystkiego „nauczyć się” w szkole. Już w jednym znaczeniu omówiłem jego fałszywość; ale i w tym innym, że uczeń o wszystkim, czego się uczy w szkole powinien się dowiedzieć na lekcji, nie jest ono trafne. Jest właśnie rzeczą wskazaną, żeby o pewnych sprawach mógł się dowiedzieć sam, bez pomocy nauczyciela, a przez czytanie podręcznika. Opory, które ewentualnie będzie musiał przy tym przełamać, przyczynią się tylko do wzmożenia jego samodzielności. Jeżeli ich przełamać nie potrafił, to nie należy go za to oczywiście karać - jak to się często

dzieje - przez danie mu ujemnej oceny. Trzeba tylko sprawdzić, czy istotnie usiłował je przełamać, czy „uczył się” w domu z podręcznika, a jeżeli to się istotnie dokonało, trzeba mu w przewyciężeniu trudności dopomóc. W szkole bowiem (na lekcji) tego tylko winien się „uczyć” uczeń, czego samodzielne trafne z r o z u m i e n i e przekracza jego przygotowanie i zasób jego sił intelektualnych, przy czym konieczna jest współpraca nauczyciela i wywołany przez niego aktywny proces poznawczy. Natomiast zarówno opanowanie pamięciowe jak i zaznajomienie się z pewnymi faktami, do których nie jest potrzebny nauczyciel, może się odbyć w pracy domowej i indywidualnej ucznia przy pomocy podręcznika. Stanie się to nie tylko bez żadnej straty dla niego, ale z tą wyraźną korzyścią, iż nauczy się on sam pracować intelektualnie. R o z ł o ż e n i e ciężaru procesu nauczania na żywe nauczanie i uczenie się w domu przy pomocy podręcznika może być jeszcze rozmaite, zależnie od przedmiotu nauczania (inaczej będzie z matematyką, inaczej np. z historią), od wieku (klasy) ucznia, od jego typu umysłowego itd. Istotne jednak jest, by wreszcie zarzucić dogmat, iż w s z y s t k i e g o n a u c z y ć ucznia ma szkoła i że on stale ma b y ć u c z o n y, nie zaś u c z y ć s i ę. Ten w ł a s n y w y s i ł e k ucznia, tak na lekcji w szkole jak i przy pracy domowej, jest czymś, o czym szkoła dzisiejsza, wbrew pozorom - często zapomina.

Ale oczywiście podręcznik musi być taki, żeby istotnie mógł stanowić pomoc dla ucznia, by był d o s t o s o w a n y do funkcji, jakie jako podręcznik ma spełniać. W związku z tym na jeszcze jedną sprawę trzeba zwrócić uwagę: Podręcznik, jak już powiedziałem, ma między innymi służyć jako środek do p a m i ę c i o w e g o opanowania materiału nauczania. To także nakłada na podręcznik pewne wskazania: Musi być on tak napisany, żeby był ł a t w y do opanowania pamięciowego. Dotyczy to zarówno układu materiału, budowy zdania itp. W szczególności tu wchodzić niepodobna.

Na zakończenie jeszcze jedna uwaga: Czas, który młodzież spędza w szkole średniej, stanowi ten okres w ich życiu, w którym ona nie tylko nabywa coraz szerszej wiedzy, ale w którym zarazem - w związku z procesem dojrzewania - zmienia się tryb jej życia psychicznego. W szczególności dochodzi powoli do coraz większego jej usamodzielnienia zarówno życiowego jak i czysto umysłowego. Odpowiednio do tego i typ podręczników w szkole

średniej powinien z biegiem lat (tzn. w coraz to wyższych klasach) u l e g a ć pod tym względem z m i a n i e, iż z podręcznika, który jest w y ł ą c z n i e środkiem pomocniczym i uzupełniającym przy żywym nauczaniu, staje się coraz bardziej środkiem samoistnym, jako środek samokształcenia. I sam proces nauczania trzeba w szkole średniej tak prowadzić, żeby z biegiem lat przekształcało się ono coraz bardziej w samokształcenie dokonujące się przy pomocy i pod kierunkiem czy opieką nauczyciela. W związku z tym i podręcznik z biegiem lat powinien stawać się coraz ważniejszym środkiem nauczania obok naturalnie bezpośredniej obserwacji, eksperymentu itd. Szkoła średnia stanowi w całym procesie nauczania fazę pośrednią. Przechodzimy z niej powoli od formy nauczania, w której g ł ó w n y m czynnikiem jest nauczyciel i żywe nauczanie a uzupełnieniem podręcznik, do tej, w której książka i bezpośrednio badania wysuwa się coraz bardziej na plan pierwszy, a nauczyciel staje się tylko pomocą, opiekunem, przyjacielem w coraz bardziej samodzielnym kształceniu się wychowanka. Podręcznik w szkole średniej powinien przeto zmieniać swoje oblicze i z biegiem lat zbliżać się do typu podręcznika uniwersyteckiego, który o tyle tylko jest „podręcznikiem”, że zawiera zespół twierdzeń uchodzących w danej fazie historycznej za „gotowe” wyniki naukowe, nie jest zaś pracą czysto badawczą w obrębie stającej się wiedzy współczesnej. Za daleko by nas zaprowadziło, gdybym chciał dokładniej omówić tę charakterystyczną przemianę typu podręcznika w ramach szkoły średniej. Wchodzi tu w rachubę długi szereg różnych względów, ściśle związanych z wynikami badań psychologii wychowawczej, które zresztą, jak wiadomo, nie są jeszcze wcale doskonałe. Byłoby wskazane sprawy te zbadać dokładnie, żeby stworzyć podstawy naukowe dla teorii budowy podręczników w różnych działach wiedzy i dla różnych okresów nauczania. Może uwagi, które tu wygłosiłem o różnych funkcjach podręcznika, stanowić będą pewien przyczynek do dalszych rozważań w tym kierunku.