

Dr hab. Anna Skubaczewska-Pniewska, prof. UMK  
Katedra Teorii Literatury i Komparatystyki  
Instytut Literaturoznawstwa  
Wydział Humanistyczny  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika  
ul. Fosa Staromiejska 3  
87-100 Toruń

Toruń, 23 lipca 2020 r.

Recenzja rozprawy doktorskiej mgr Natalii Spychalskiej  
*Estetyka i dydaktyka. Jak naukę o pięknie łączyć z nauczaniem języka polskiego?*  
napisanej pod kierunkiem  
prof. dr hab. Bernadetty Kuczery-Chachulskiej  
(Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2020, ss. 249)

Rozprawa doktorska mgr Natalii Spychalskiej, przygotowana pod promotorską opieką prof. Bernadetty Kuczery-Chachulskiej i dr Magdaleny Furgały, pełniącej funkcję promotora pomocniczego, dotyczy sztuki nauczania rozpatrywanej w kontekście koncepcji Thomasa Stearnsa Eliota, Ostapa Ortwina i – przede wszystkim – estetyki Romana Ingardena. Praca wpisuje się tym samym w obchody roku Romana Ingardena, ustanowionego przez Sejm RP w związku z 50. rocznicą śmierci fenomenologa. Ważne, że Doktorantka nie idzie drogą utartą przez literaturoznawców, doceniających zwłaszcza badania nad warstwowością dzieła literackiego czy konkretyzacją estetyczną, ale zwraca uwagę na niewykorzystany dotąd potencjał myśli krakowskiego filozofa dla dydaktyki polonistycznej. Upomnienie się o ten aspekt dorobku i działalności Ingardena postrzegam jako największą wartość recenzowanej pracy.

Dwuczłonowemu tytułowi *Estetyka i dydaktyka* odpowiada dobrze zaplanowana dwudzielna, symetryczna struktura. Część pierwsza *W kręgu problemów estetycznych* spełnia funkcję teoretycznego fundamentu dla podjęcia konkretnych problemów *Sztuki nauczania*, której poświęcona jest druga część rozprawy, gdzie wracają wszystkie kategorie omówione w partiach teoretycznych. Obie części zawierają po trzy rozdziały. Kompozycja traci jednak tę wyrazistość, gdyż Autorka wyodrębniła, jak się wydaje, za dużo podrozdziałów; niektóre nie spełniają zapowiedzi wyrażonych w skądinąd intrygująco sformułowanych nagłówkach, nieco na wyrost zapowiadających wyjaśnienie czy choćby przeglądowe przedstawienie takich

kwestii, jak *Spór o kanon, Dojrzewanie do arcydzieła na „ziemi jałowej”* czy *Wartości i interpretacja*.

Źródłem dysproporcji między sformułowanymi we *Wprowadzeniu* celami pracy a faktycznie zrealizowanymi zadaniami jest, paradoksalnie, ambitnie zarysowany horyzont teoretyczno-estetyczny, z jednej strony obejmujący refleksję nad ważnymi dla tradycji humanistycznej kategoriami arcydzieła czy piękna, a z drugiej – wikłający Autorkę w aktualne spory na temat kanonu czy długotrwałą i wieloaspektową dyskusję nad istotą i granicami interpretacji. Każde z pojęć przywołanych w części pierwszej, i mniej czy bardziej efektywnie sfunkcjonalizowanych w drugiej, wnosi do rozważań Doktorantki szeroki zakres problemów, wymagających rozległych kompetencji i stawia ją w obliczu stanu badań, którego uwzględnienie przekracza ramy jednej rozprawy. Mgr Spychalska nie zdecydowała się na ograniczenie zakresu badań, w zamian dokonała daleko idących uogólnień i przywołała tylko najważniejsze, w jej opinii, opracowania. Ceną za próbę problematyzacji wielu złożonych zagadnień, przy wybiórczym potraktowaniu źródeł, jest powierzchowność ujęcia.

Wyraźnie widać to już w otwierających I rozdział rozważaniach o kanonie, rzadko nawiązujących do współczesnych dyskusji, w których najgłośniej wybrzmiewają głosy reprezentujące zgoła odmienne od przedstawianych w pracy stanowisk badawczych i wizje szkoły bardzo dalekie od modelu, który proponuje pani Natalia Spychalska. Autorka jedynie wspomina o nich i jednoznacznie dystansuje się od współczesnych tendencji metodologicznych, bardzo krytycznie wypowiada się też o popkulturze. Wyjaśniając krótko we wstępie założenia metodologiczne pracy, Doktorantka niejako usprawiedliwia owo oderwanie od współczesnego kontekstu wyborem badaczy, którzy „patronują” jej rozprawie („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” [s. 7]), a także zastrzega, że jej podejście do problematyki kanonu, a także arcydzieła i piękna, jest funkcjonalne („wprowadzam i egzemplifikuję te treści, które bezpośrednio naświetlają i sytuują sztukę nauczania w odpowiednim kontekście” [s. 9]). Ponadto w przypisie nr 1 (s. 6) młoda badaczka deklaruje inspiracje „myślą oraz publikacjami naukowymi Zakładu Aksjologii UKSW, który obecnie zajmuje się twórczą recepcją myśli Ingardena”. To, oczywiście, zrozumiałe, a nawet chwalebne, że Doktorantka identyfikuje się z macierzystą uczelnią i przyznaje się do wpływów, które w pracy są aż nadto widoczne, ale powinna się skonfrontować także z innymi problemami oraz innymi metodologiami, zwłaszcza że

w pierwszym rozdziale sama podkreśla związek przyjmowanej przez danego badacza definicji kanonu z czasem, w którym ta definicja jest formułowana (s. 12). Właśnie dlatego należało szerzej omówić najnowsze ujęcia kanonu, które przecież przekładają się na aktualne programy szkolne, i odnieść się do dzisiejszych dyskusji nad repertuarem proponowanych uczniom lektur. Doceniam, że mgr Spychalska zwróciła uwagę na głośne spory z lat 90. XX wieku i skomentowała najważniejsze artykuły publikowane wtedy między innymi na łamach „Znaku”, ale bogaty zbiór wypowiedzi z dwóch dekad XXI stulecia reprezentują w omawianej pracy doktorskiej nieliczne teksty, których przywołanie ma charakter jedynie przyczynkarski.

Unikanie wikłania się (wbrew tytułowi pierwszego podrozdziału) w pełne kontrowersji spory o kanon i powiązane z nimi dyskusje na temat obecności konkretnych utworów na liście lektur szkolnych, rekompensuje przyjrzenie się samemu pojęciu kanonu w kontekście tradycji literackiej w ujęciu Michała Głowińskiego, Romana Zimanda, Teresy Kostkiewiczowej i – *last but not least* – Karla Poppera. Ciekawe byłoby odniesienie obu pojęć do przeciwstawianej często kanonowi „literatury światowej”, co jednak nie zmieściło się w orbicie zainteresowań Doktorantki. Być może jest to wątek, którym warto zainteresować się w przyszłości, choćby zadając pytanie o obecność w edukacji polonistycznej arcydzieł literatury powszechnej. Natalia Spychalska jako osoba zainteresowana estetyką, w szczególności problematyką arcydzieła, i jednocześnie nauczycielka języka polskiego z ambicjami stworzenia autorskiego programu nauczania, ma ku temu wszelkie kompetencje.

Kolejne fragmenty tego rozdziału, bezpośrednio dotyczące koncepcji badaczy wymienionych w jego tytule: *Wokół myśli Thomasa Stearnsa Eliota, Ostapa Ortwina i Romana Ingardena*, to bodaj najbardziej wartościowe partie rozprawy, mimo przeważnie referującego ich charakteru. Pani Spychalska umiejętnie rekonstruuje tę część dorobku wybranych myślicieli, którą pragnie wykorzystać w refleksji nad nauczaniem, ale najważniejszym jej dokonaniem jest wykazanie punktów wspólnych w myśleniu Eliota, Ortwina i Ingardena o literaturze. Poza analogiami związanymi z przenikaniem się poglądów autorów przyjmujących wspólny horyzont estetyczny, Doktorantka odnotowuje wpływ Ortwina na Ingardenowskie ujęcie warstwowości oraz na kształtowanie się pojęcia konkretyzacji estetycznej. Prekursorskie na gruncie polskiego literaturoznawstwa idee Ortwina Natalia Spychalska uznaje za równoważne Eliotowskiemu; ubolewa, że dokonania lwowskiego badacza nie zyskały porównywanej sławy do wciąż cytowanych esejów noblisty. Wydobywane w pracy zbieżności między Ingardenem a Eliotem byłyby więc

zapośredniczone przez Ortwiną, któremu Autorka usiłuje przywrócić<sup>1</sup> należną pozycję w historii badań literackich i zapewnić obecność w dzisiejszej refleksji o liryce oraz w dzisiejszej szkole.

Podzielając wysoką ocenę dokonań naukowych Ostapa Ortwiną, a także przekonanie Doktorantki, że szkic *O liryce i wartościach lirycznych* nie tylko zachowuje aktualność, ale może efektywnie wspomóc nauczycieli języka polskiego, usiłujących otworzyć młodzieży drogę do percepcji arcydzieł literatury, sądzę, że można było z tekstów tego badacza, zasadnie zestawionych z szerzej znanymi ustaleniami Eliota czy Ingardena, wydobyć jeszcze więcej. Wymagałoby to jednak uprzedniego doprecyzowania niektórych zagadnień. Wskazałabym przynajmniej dwa momenty, w których pani Spychalska niejako zatrzymuje się w połowie drogi.

Po pierwsze, niepokój budzi widoczna w całej rozprawie tendencja do utożsamiania liryki z poezją, a przynajmniej niejasna repartycja tych pojęć w ujęciu Natalii Spychalskiej. Sprawa jest o tyle poważna, że zarysowany przez nią projekt nauczania literatury opiera się na właśnie poezji i liryce, przy czym Autorka zdaje się używać tych terminów wymiennie. W ostatnim zdaniu *Wprowadzenia* pada wprawdzie jasna deklaracja: „Problematykę w zasadzie ograniczam do obecności poezji w nauczaniu, traktując ją jako szczytowy rodzaj wypowiedzi literackiej” (s. 9), ale to liryczność jest tu „egzemplifikacją piękna”<sup>2</sup> (s. 143), a w całej pracy można znaleźć wiele wypowiedzi podobnych do tej: „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” (s. 139). Nieśmiałą próbę problematyzacji znajduję jedynie w podrozdziale *Ostapa Ortwiną myślenie o poezji*: „Istotą poezji w mniemaniu lwowskiego krytyka była sama kategoria liryzmu którą traktował jako wartość estetyczną. Kategorie estetyczny i liryczny występują w szkicu jako równoważne” (s. 39). Czy to samo dotyczy kategorii „poetycki” i „liryczny” w recenzowanej rozprawie? – chciałoby się zapytać. Jeśli tak, byłoby to poważne niedopatrzenie. Lektura całości, a zwłaszcza zdań w rodzaju „*Obcowanie z poezją wymaga wiedzy dotyczącej cech liryki w ogóle oraz jakości języka poetyckiego*” (s. 152) sugerują, że Doktorantka chce nauczanie literatury w szkole oprzeć na poezji lirycznej, ale po ten termin sięga jedynie omawiając pracę Stefana Szumana *O sztuce poezji lirycznej*. Na tej samej

<sup>1</sup> Już Juliusz Kleiner nie miał wątpliwości, że „tkwił w Ortwinie wybitny teoretyk literatury”. J. Kleiner, *Ostap Ortwin*, „Pamiętnik Literacki” 1946, z. 3–4, s. 306.

<sup>2</sup> Co znamienne, podrozdział zatytułowany *Liryczność jako egzemplifikacja piękna* zaczyna się od słów „Thomas Stearns Eliot widział społeczną funkcję poezji (...)” (s. 143).

zasadzie, analizując tekst *O liryce i wartościach lirycznych*, wbrew rzeczowej zapowiedzi tytułowej, Natalia Sychalska, za Ortwinem, pisze prawie wyłącznie o liryce. Z recenzenckiego obowiązku upominam się więc o bardziej świadome operowanie kategoriami poetyki.

Po drugie, Autorka zbyt pochopnie (i w mało precyzyjny sposób) wyłączyła ze swych rozważań Eliotowski *objective correlative*, o którym wzmiankuje w przypisie: „W moim przekonaniu, pomijając pojęcie korelatu obiektywnego, ostatnie ustalenia Eliota są zgodne z myślą Ortwina, w których lwowski krytyk wspomina o przekształcaniu uczuć w uniwersalne dla wszystkich stany” (s. 36). Przedmiotowy korelat emocji i wzruszeń, o którym pisał autor *Tradycji i talentu indywidualnego*, można nie tylko zasadnie zestawiać z Ortwinowskim uprzedmiotowieniem podmiotowych stanów poety, ale też rozważać w kontekście Ingardenowskich jakości metafizycznych, które zajmują bardzo ważne miejsce w kolejnych rozdziałach rozprawy. Nie przypadkiem podrozdział im poświęcony wieńczy część teoretyczną. Szkoda, że Natalia Sychalska nie skorzystała z okazji, by rozwinąć zagadnienie świata przedstawionego w utworach lirycznych. Wszak według Ingardena „wprawienie w pogotowie” jakości metafizycznych jest funkcją odpowiednio ukształtowanej warstwy przedmiotów przedstawionych, będącej korelatem warstwy znaczeniowej i umożliwiającej kontemplację „quasi-życiowych” stanów emocjonalnych czy sytuacji międzyludzkich. Także Eliot twierdził, że „literatura o wartościach trwałych zawsze coś przedstawia: albo myśl ludzką, albo uczucia”<sup>3</sup>, a *objective correlative* to nic innego jak „zestaw przedmiotów, jakaś sytuacja, jakiś ciąg wydarzeń, które powinny stać się formułą dla tego właśnie konkretnego uczuciowego stanu”<sup>4</sup>. Formuła ta, zdaje się podpowiadać Ortwin, w przypadku utworów lirycznych obiektywizuje i uniwersalizuje subiektywne stany emocjonalne jednostki („kontemplatywny obiektywizm”<sup>5</sup>), i dlatego każdy (tu: każdy uczeń, odpowiednio kierowany przez nauczyciela polonistę) ma szansę – mówiąc już „po ingardenowsku” – odpowiedzieć na wartość dzieła, ukonstytuować przedmiot estetyczny i wreszcie kontemplować jakość metafizyczną. W tym miejscu otwiera się też perspektywa dla głębszego, niż znajdujemy w rozprawie, ujęcia poznawczej funkcji literatury, a także zagadnienia „interpretacji prawdziwościowej”, ambitnie podjętego przez mgr Sychalską za Władysławem Stróżewskim, które zostało niejako porzucone bez konkluzji i bez wyjaśnienia,

<sup>3</sup> T. S. Eliot, *Szansę dramatu poetyckiego*, [w:] tegoż, *Szkice krytyczne*, , wyb. i przeł. M. Niemojewska, Warszawa 1972, s. 279.

<sup>4</sup> T. S. Eliot, *Hamlet*, [w:] tegoż, *Szkice literackie*, s. 18.

<sup>5</sup> O. Ortwin, *O liryce i wartościach lirycznych*, [w:] tegoż, *Żywe fikcje. Studia o prozie, poezji i krytyce*, opr. J. Czachowska, Warszawa 1970, s. 105

jakie miejsce widzi badaczka dla tego typu interpretacji w polonistyce szkolnej. Koncepcja Ortwina zawiera przesłanki dla szukania w liryce prawdy o naturze człowieka. Parafrazując Stróżewskiego, można zaryzykować twierdzenie, że arcydzieła sztuki lirycznej są „drogą, bez której tej prawdy nie bylibyśmy w stanie doświadczyć”<sup>6</sup>.

Jednak głównym „bohaterem” pierwszego rozdziału, a także całej pracy, pozostaje autor *O dziele literackim*. Uprzywilejowane miejsce fenomenologii literatury Ingardena w projekcie doktorskim Natalii Spsychalskiej jest zrozumiałe, zapewnia je komplementarny charakter jego ontologii, epistemologii i estetyki, a nadto obecność w dorobku filozofa refleksji dydaktycznej, popartej wieloletnim doświadczeniem w pracy nauczyciela. Autorka dobrze orientuje się w dorobku Ingardena, przekonująco wskazuje momenty, które można by z pożytkiem wykorzystać w szkolnym nauczaniu literatury. Dobrze, że poświęca uwagę emocji wstępnej, mniej znanemu aspektowi teorii polskiego fenomenologa, oraz wczuciu, które literaturoznawcy zwykle pomijają. Zgadzam się też z Doktorantką, że ogromny potencjał dydaktyczny tkwi w kategorii „spotkania”, którą filozof odnosił zarówno do podmiotowo-przedmiotowej sytuacji estetycznej określającej odbiór dzieła literackiego, jak i do procesu twórczego. Wczuciu i spotkaniu można było przyjrzeć się uważniej, wychodząc poza ingardenologię; w przypadku pierwszego z wymienionych pojęć inspiracji mogłoby dostarczyć na przykład przywołany tylko w przypisie, i to „z drugiej ręki”, Johannes Volkelt, drugiego – hermeneutyka, do której jeszcze wrócę.

Wątpliwość, jaka towarzyszy lekturze fragmentów dotyczących Ingardena, dotyczy braku precyzyjnego rozróżnienia czynnościowego i przedmiotowego rozumienia konkretyzacji. Nie jest do końca jasne, kiedy Autorka uwzględnia konkretyzację estetyczną, definiowaną za Ingardenem przedmiotowo, jako dzieło wraz z uzupełnieniami i przekształceniami czytelnika dokonanymi podczas lektury, a kiedy ma na myśli proces konkretyzowania. Poza tym skrótowe i arbitralne jest ujęcie skomplikowanego zagadnienia obiektywnego charakteru wartości, które mgr Spsychalska kwituje jednym zdaniem: „Wartości estetyczne mają obiektywny charakter, ponieważ pojawiają się fenomenalnie na przedmiotach estetycznych” (s. 57). Dobrze natomiast dobrany został podsumowujący pierwszy rozdział cytaty z Eliota, który stwierdza potrzebę fenomenologii i podkreśla pionierski charakter badań Meinonga i Husserla. Takie zakończenie rozdziału dodatkowo uzasadnia metodologiczne wybory Doktoranki, przy czym przytoczona wypowiedź autora *Szekspira i stoicyzmu Seneki*

---

<sup>6</sup> W. Stróżewski, *Jakości metafizyczne*, [w:] *Od teorii literatury do ontologii świata*, red. J. Perzanowski, A. Pietruszczak, Toruń 2003, s. 90.

powinna być opatrzona dłuższym i samodzielny komentarzem (w ostatnim akapicie Autorka właściwie tylko powtarza swoimi słowami myśli Eliota).

Teoretyczną część pracy dopełniają rozważania poświęcone, odpowiednio, arcydziełu i pięknu. Rozdział drugi *Emanacja arcydzieła* obejmuje tylko dwa punkty i zaczyna się od uwag na temat definicji tytułowej kategorii. Autorka niepotrzebnie przytacza całe hasło ze *Słownika terminów literackich*, wystarczyłaby jego rekapitulacja i ocena tegoż. Najważniejsze jednak, że badaczka słusznie ujmuje problematykę arcydzieła w kontekście konkretyzacji estetycznej (za Andrzejem Stoffem), a następnie interpretacji. Ciekawe wątki pojawiają się wraz z przywołaniem eseju Wiesława Juszcza; szkoda, że nie odwołano się też do innych koncepcji interpretacji, zwłaszcza hermeneutycznych. Gdy uwaga Doktorantki kieruje się ku kulturze masowej, w jej tonie pojawiają się akcenty publicystyczne, które osłabiają merytoryczną krytykę, a gdy upomina się o kulturę wysoką, do wypowiedzi wkrada się niepotrzebny patos (np. „argumenty o krańcu literatury, relatywizmie wartości, giną rażone ich emanacją” [s. 71]).

„Refleksja o arcydzielności tekstu wywołała konieczność odniesienia się do historii kategorii piękna” (s. 84) – zdanie otwierające rozdział trzeci *Consonantia et Caritas* usprawiedliwia obecność w pracy dość długiego fragmentu poświęconego dziejom pojęcia piękna. Można by się wprawdzie zastanawiać, czy ich rekonstruowanie faktycznie było konieczne, czy nie wystarczyłoby wskazanie odpowiednich opracowań i skupienie się na stosunku dzisiejszej estetyki do piękna (uwagi nad wiekiem XX zmieściły się w rozprawie w jednym akapicie), ale trzeba przyznać, że Doktorantka konsekwentnie przedkłada tradycję nad współczesne tendencje.

Rozważania o pięknie są najbardziej oderwane od problematyki szkolno-dydaktycznej; znamienne, że fragment opatrzony nagłówkiem *Piękno w dydaktyce* zajmuje w pracy niewiele ponad stronę. Doktorantka wyraża przekonanie, że szkoła powinna umożliwić uczniom doświadczenie obcowania z pięknem poprzez literaturę, z czym trudno się nie zgodzić, ale pani Spychalska nie proponuje rozwiązań, jak nauczyciel ma sprawić, by uczniowie chcieli poznawać arcydzieła, zamiast ulegać wpływowi popkultury i poprzestaje na ogólnikowych postulatach („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” (s. 109)). Ważnym, ale też zaledwie zasygnalizowanym wątkiem, który mógłby stać się punktem wyjścia do dyskusji o sposobach pobudzania u uczniów „głodu wartości” (s. 117) estetycznych, jest potrzeba doświadczenia wspólnoty

wartości, którą szkoła także mogłaby kierować w określoną stronę. Dlatego zachęcam Doktorantkę do rozwinięcia tego tematu w przyszłości. Sądzę, że inspirujące byłyby dla niej uwagi Andrzeja Stoffa o integracyjnej funkcji literatury, zawarte w pracy *Przemiany funkcji literatury w świecie współczesnym a jej zobowiązania wobec człowieka*<sup>7</sup>. Mgr Spychalska optymistycznie zakłada, że „możliwość dotknięcia sfery *sacrum* na lekcji może wywołać lawinę pragnień estetycznych, doświadczenie doskonałości i piękna bywa niezatarte” (s. 109). Tego typu uwag znajdziemy więcej w ostatnich podrozdziałach części teoretycznej, które Autorka poświęca wartości estetycznej i jakościom metafizycznym w liryce. Z tym większym zainteresowaniem przystępuje się do lektury części „dydaktycznej”, oczekując wyjaśnienia wątpliwości dotyczących praktycznej strony projektowanego przez Doktorantkę nauczania estetyki w dzisiejszej szkole.

Jednak odpowiedź na pytanie postawione w podtytule rozprawy *Jak naukę o pięknie łączyć z nauczaniem języka polskiego?* nie w pełni satysfakcjonuje, zabrakło bowiem konkretnych propozycji programowych. Zamiast nich pojawia się zbiór, skądinąd słusznych, postulatów oraz zapowiedź, że koncepcje tu wyłożone w przyszłości przełożą się na autorski program nauczania literatury w szkole (s. 202). Nie zmienia to faktu, że druga część pracy, zwłaszcza pierwszy jej rozdział noszący tytuł *Estetyka w nauczaniu języka polskiego*, zawiera wiele wartościowych czy obiecujących „momentów”. Przede wszystkim fortunate jest używanie określenia „sztuka nauczania”, przez analogię do „sztuki rozumienia”. Doktorantka ma świadomość, że owe sztuki powinny się wspierać. Hermeneutykę, do której się odwołuje, reprezentowaną w pracy głównie przez Gadamera, można było uwzględnić w szerszym zakresie. Doktorantka sięga po *Aktualność piękna*, adaptując do swoich rozważań o lekcji języka polskiego kategorię święta, którą nakłada na spotkanie. Otwiera to nowe perspektywy badawcze dla ujęcia wspomnianego już wspólnotowego wymiaru wartości i integrujących funkcji sztuki.

Podstawą sztuki nauczania w ujęciu mgr Spychalskiej jest „żywe nauczanie” w rozumieniu Romana Ingardena. Wszystkie rozdziały drugiej części rozprawy przybliżają i rozwijają ujęcie fenomenologa oraz stwarzają ramy dla wykorzystania go na lekcjach języka polskiego, co nie wyklucza zastosowania ich w pewnym zakresie także w nauczaniu innych przedmiotów. Oczywiście, Natalia Spychalska ma rację twierdząc, że „Ingardenowska teoria dzieła literackiego i koncepcja przeżycia estetycznego są ze sobą spójne i mogłyby stanowić

---

<sup>7</sup> A. Stoff, *Przemiany funkcji literatury w świecie współczesnym a jej zobowiązania wobec człowieka*, [w:] *Uprogu trzeciego tysiąclecia. Człowiek – nauka – wiara. Księga pamiątkowa sympozjum naukowego zorganizowanego w Uniwersytecie Warszawskim z okazji 2000-lecia chrześcijaństwa*, red. A. Białecka, J. J. Jadacki, Warszawa 2001.



punkt odniesienia metodycznego” (s. 127), zwłaszcza że istnieje także wiele punktów wspólnych łączących przeżycie estetyczne i żywe nauczanie („Podobną rolę w nim odgrywają emocje, przez które człowiekowi ukazują się wartości. Pozwala to na pełniejszy ogląd rzeczywistości, uchwycenie jej bogactwa” [s. 132]).

Doktorantka wylicza i rzeczowo omawia kolejne fazy żywego nauczania, manifestując przy tym swoje ideały dydaktyczne, korespondujące z wyborami metodologicznymi. Jako nauczyciel ceni kreacyjne aspekty edukacji, nastawienie na rozwijanie samodzielności i wrażliwości uczniów, dlatego dystansuje się od dyrektywnego stylu prowadzenia lekcji (sprzymierzeńców ma w osobach znanych dydaktyków: Zenona Urygi i Marii Jędrzychowskiej). Zrozumiały sprzeciw Autorki budzą przejawy instrumentalnego traktowania dzieł literackich, redukowanych często we współczesnej szkole do fragmentów<sup>8</sup> i przygotowywanie uczniów nie tyle do świadomego obcowania ze sztuką, przy wykorzystaniu potencjału ich wrażliwości, ile do rozwiązywania testów. Słowa krytyki padają wobec nadużywania ćwiczeń z kartą pracy oraz, jak to określa Autorka, „galimatiasu metodycznego” (s. 136). Remedium na prawidłowo „zdiagnozowane” problemy miałyby być powrót do koncepcji przedwojennych, zwłaszcza idei żywego nauczania, opartego przede wszystkim na „bliskim czytaniu” (wyłącznie w całości) poezji lirycznej. Szkoda, że Doktorantka nie pokusiła się o stworzenie choćby wstępnej listy najważniejszych utworów, które umieściłaby w podstawie programowej. Miejsce dla takiej propozycji widziałabym bądź w rozdziale drugim *Od emocji wstępnej do interpretacji naukowej*, w którym dużo się mówi o poezji w pracy nauczyciela, bądź dopiero w trzecim i ostatnim rozdziale tej części (i zarazem całej) pracy *Żywe nauczanie i rola podręcznika*, gdzie czytamy, że „podręcznik dla szkół ponadpodstawowych powinien ponadto spełniać funkcję antologii” (chętnie poznałabym roboczy spis treści tej antologii, a jeszcze chętniej plan całego podręcznika autorstwa Doktorantki).

Postulatywny charakter części poświęconej dydaktyce polonistycznej każe postawić pytanie, jak przygotować uczniów do estetycznej kontemplacji poezji, pracując z dużymi klasami. Odnoszę graniczące z pewnością wrażenie, że postulaty Doktorantki (postulaty, bo trudno na razie mówić o programie) mogłyby zostać zrealizowane wyłącznie w małych grupach lub w nauczaniu indywidualnym. Obawiam się też, że propozycje mgr Spychalskiej mają szansę trafić tylko do słuchaczy o zainteresowaniach humanistycznych, a najlepiej

---

<sup>8</sup> Mgr Spychalska uwzględnia przy tym argumenty zwolenników analizowania w szkole fragmentów utworów literackich i podejmuje z nimi dyskusję (s. 141).

sprawdziłyby się w kameralnych (elitarnych?) zespołach złożonych z wyselekcjonowanych uczniów<sup>9</sup>. Autorka pracy nie informuje, jak liczne klasy pragnie objąć programem, który zapowiada, nie wyjaśnia nawet, czy jej plany dotyczą zarówno szkoły średniej, jak i podstawowej. Nie zajmując stanowiska w tych kwestiach, niejako zawiesza swoje rozważania w próżni. Pozostaje cierpliwie czekać na obiecany przez Doktorantkę program nauczania. Nie mam wątpliwości, że istnieje pilna potrzeba jego sformułowania i uczynić to powinna (i zapewne potrafi) właśnie Natalia Spychalska.

**Konkluzja:** Pomimo wyrażonych powyżej zastrzeżeń<sup>10</sup> i wątpliwości, dostrzegam merytoryczną wartość rozprawy, która jest wyrazem troski o poziom edukacji polonistycznej, wiary w estetyczną wrażliwość uczniów i świadectwem wysiłku intelektualnego podjętego w celu przywrócenia w szkolnym nauczaniu literatury wychowania estetycznego i interpretacji arcydzieł.

**Stwierdzam, że praca mgr Natalii Spychalskiej *Estetyka i dydaktyka. Jak naukę o pięknie łączyć z nauczaniem języka polskiego?* spełnia wymagania stawiane rozprawom doktorskim w ustawie o stopniach i tytułach naukowych, w związku z czym wnoszę o dopuszczenie Doktorantki do dalszych etapów przewodu doktorskiego.**

Anna Skubaczewska - Tricofka

<sup>9</sup> Bez przesady można powiedzieć, że niektóre idealistyczne założenia Autorki trudno byłoby zrealizować nawet w nauczaniu akademickim, zwłaszcza przy braku możliwości zorganizowania małych, seminaryjnych grup.

<sup>10</sup> Także język pracy nie jest wolny od niejasności i usterek stylistycznych czy gramatycznych (na szczęście, w większości nie są one poważne); recenzencki obowiązek każe też odnotować niekonsekwentną redakcję przypisów.