

## Moment sztuki w nauczaniu literatury

JAN NOWAKOWSKI

Wyższa Szkoła Pedagogiczna  
w Krakowie

Artykuł niniejszy nie ma charakteru premierowego, lecz jest już powtórny nawrotem do tez, które jego autor przedstawił po raz pierwszy przed laty aż czterdziestu<sup>1</sup>, by powrócić do nich już w nieomal ćwierć wieku potem<sup>2</sup>, a pełnych lat osiemnaście przed datą znów dzisiejszą. Od razu też zaznaczyć trzeba, iż nie tylko niektóre z dawniejszych twierdzeń zostaną tu powtórzone, ale nawet znajdują się w tym tekście auto-cytaty — praktyka na ogół wstydliva, przecież tym razem świadomie przedsiębrana, w przekonaniu autora celowa. Przedsięwzięta zaś przede wszystkim dlatego, że owe wcześniejsze w tej kwestii wypowiedzi przeszły raczej niezauważone.

Wzgląd jednak na rzeczywistość — obok merytorycznych uzasadnień innego rodzaju — skłania już tym razem do ograniczenia i zwężenia tezy podstawowej. O „nauczaniu jako sztuce” pisał był autor onegdaj, a zdarzał się też niekiedy i gdzie indziej w piśmiennictwie pedagogicznym swobodnie użyty termin „sztuka nauczania”, w towarzystwie takich jak „talent pedagogiczny”, jak porównanie nauczyciela z artystą i skojarzenie z mistrzostwem roboty w kategoriach artyzmu. „Das Unterrichten ist eine dienende Kunst, eine heilige, eine ernste, eine freudige und freie Kunst” — głosił kiedyś Richard Seyfert<sup>3</sup>. Będziemy teraz ostrożniejsi; stąd w tytule niniejszego szkicu jedynie „moment sztuki” — czy inaczej „pierwiastek sztuki” — w nauczaniu, i to w odniesieniu szczegółowym przede wszystkim do nauczania literatury.

Ostrożne ograniczenie to musi być zresztą i pochodną rozumienia pojęcia sztuki; z istoty rzeczy już wszakże odniesienie pojęciowe nauczania do sztuki może być, oczywiście, tylko przybliżeniem i analogią częściową, nie zaś — rzecz prosta — identycznością.

Choć może nawet i byłoby zasadne odwołanie się do tego rozumienia sztuki, jakie właściwe było starożytnym, a o którym mówi Włady-

<sup>1</sup> J. Nowakowski, *Nauczanie jako sztuka*, „Marchoń” 1938, s. 380—388.

<sup>2</sup> J. Nowakowski, *Osobowość nauczyciela-polonisty a nauczanie literatury*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”, z. 12, *Historia i teoria nauczania języka polskiego*. Kraków 1961, s. 41—55.

<sup>3</sup> R. Seyfert, *Die Unterrichtslektion als Kunstform*. Leipzig 1933, s. 1—2.



sław Tatarkiewicz, iż było to pojęcie wytwarzania wedle reguł. „U starożytnych — twierdzi znakomity historyk estetyki — sztuka jest bowiem umiejętnością, mianowicie umiejętnością wykonywania pewnych rzeczy, a umiejętność ta zakłada znajomość reguł i zdolność posługiwania się nimi; kto je zna i umie się nimi posługiwać, jest artystą”<sup>4</sup>. Ale nie o takie pojęcie, w którym może się zmieścić np. „sztuka wojenna” i „sztuka lekarska” (por. „lege artis”), nam by jednak tutaj chodziło. Może nawet o pojęcie wprost przeciwne, bo zgodne z nowożytną przebudową starego pojęcia, której sygnał dawał już Fryderyk Schiller głosząc, że sztuką jest „[...] was sich selbst die Regel gibt”<sup>5</sup>.

Polski uczony poświęcił kilka pełnych erudycji rozpraw na śledzenie przemian znaczeniowych pojęcia sztuki w ciągu wieków, podkreślając dojmującą trudność w dojściu do definicji dorównanych i jednoznacznych. Określi sztukę wreszcie jako „[...] odtwarzanie rzeczy bądź konstruowanie form, bądź wyrażanie przeżyć — jeśli wytwór tego odtwarzania, konstruowania, wyrażania jest zdolny zachwycać bądź wzruszać, bądź wstrząsać”<sup>6</sup>.

Przez oka tej definicji wszakże, niestety, wymykają się niektóre składniki należące do zakresu naszego rozumienia sztuki. Trudno dziś bowiem pojmować sztukę z pominięciem czynnika twórczości. A na tym polu właśnie dostrzec można bliskość, paralelność i podobieństwo pomiędzy potencjalnymi możliwościami zawartymi w nauczaniu a sztuką.

Gdzie indziej też stwierdza właśnie Tatarkiewicz: „Gdy rozluźnił się związek sztuki z pięknem, umocnił się jej związek z twórczością. Dawniej zakładano: nie ma sztuki bez piękna. Dziś raczej: nie ma sztuki bez twórczości”<sup>7</sup>.

A twórczość nie jest domeną sztuki jedynie. „Człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do stwierdzania, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie, z siebie”. „Ta twórczość, którą uzupełniamy otrzymywane z zewnątrz dane, jest faktem niewątpliwym, jest w każdej czynności człowieka, jest powszechna i nieunikniona. Rzec można, że człowiek jest skazany na twórczość”<sup>8</sup>.

Piękna jak aforyzm teza ulega wszakże sui generis osłabieniu, kiedy autor *Dziejów sześciu pojęć* stawia pytanie kolejne: co to jest twórczość. „Sam wyraz »twórczość« jest wieloznaczny, zmieniał bowiem w ciągu dziejów swe znaczenie, a znaczenie końcowe, dziś aktualne, jest (by użyć Kartezjańskiego rozróżnienia) co najwyżej jasne, ale na pewno nie-

<sup>4</sup> W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa 1976, s. 289.

<sup>5</sup> W liście do Körnera, *Briefe* III, 99 (cyt. za: W. Tatarkiewicz, op. cit.).

<sup>6</sup> W. Tatarkiewicz, op. cit., s. 52.

<sup>7</sup> Tamże, s. 309.

<sup>8</sup> Tamże, s. 306.



wyraźne. [...] Można powiedzieć: nie jest pojęciem naukowym, ale jest filozoficznym". I znów piękna quasi-definicja wartości pojęcia twórczości skojarzonej ze sztuką: „Porównując sztukę z wojskiem, powiem, że nie jest jak szabla czy karabin, ale — jest jak sztandar. Sztandary są również potrzebne, na pewno na uroczystościach, a niekiedy nawet w bitwach”<sup>9</sup>: takim akcentem konkluduje Tatarkiewicz.

Ale czy kojarzenie nauczania z tego rodzaju pojęciami i wartościami nie jest nadużyciem? próbą przeniesienia istoty i charakteru nauczania na pole obce, pole cudze?

Nie tylko dzisiaj rzeczywistość szkolna szereguje się nie pod takimi sztandarami, o jakich mówi aforyzm uczonego. Dominacja sztywnej normy, piętno schematu, spętanie indywidualności, martwica wyobraźni, władztwo biurokracji — to nie tylko tutaj i teraz dominujące stygmaty działań na obszarze szkolnictwa. To już na ostatnim przełomie stuleci pytał Jan Władysław Dawid o wartość celów, planów, programów z góry wyznaczonych. Przy czym nie to jest najważniejsze, że miał na myśli rzeczywistość szkoły rządzonej przez władze zaborcze. Istotne były J. W. Dawida twierdzenia ogólnego znaczenia, kiedy głosił, iż „o to idzie, że nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisywanych z góry na lata, tygodnie, dni i godziny”. Ironizował też, a ironia ta nie godzi jedynie w pretensje biurokracji szkolnej i nadzoru akurat sprzed 1912 roku (kiedy to jego książka *O duszy nauczycielstwa* opuściła drukarnię):

„W takim razie byłoby ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez automatyczne aparaty; ktoś w jednej godzinie naciskałby określone guziki, we wszystkich szkołach aparaty, zaopatrzone w fonografy i kinematografy, zaczynałyby funkcjonować, uczniowie wedle umówionych sposobów reagowałiby, te same aparaty wykonywałyby kontrolę i »klasyfikowały uczniów«”<sup>10</sup>.

Przynajmy, że ta swoista Dawidowa science fiction, kreśląca ironiczną wizję „nowego wspaniałego świata” szkoły zinstrumentalizowanej — że ta niegdysiejsza idea przekorna, jak wiadomo, „sięgnęła bruku”. Ale znakomity myśliciel i publicysta pedagogiczny mógł być się odwołać nawet do osławionej przechwałki pewnego ministra oświaty Trzeciej Republiki, który twierdził, że spoglądając na zegarek może każdego powszedniego dnia szkoły francuskiej orzec z całą pewnością, czego się o tej właśnie godzinie tego dnia uczy w każdej klasie całej Francji.

Nie korzystając z okazji do narzucających się odwołań do znacznie nam bliższych przejawów patologii organizacji nauczania i życia szkoły

<sup>9</sup> Tamże, s. 311.

<sup>10</sup> J. W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*. Kraków 1912, s. 11—12.



w ogólności, zwrócimy jedynie uwagę na istotną dla problematyki pedagogicznej i dydaktycznej w szczególności dwudzielność i dwujakościowość. By wrócić do podjętej paraleli do zjawisk z kręgu sztuki i twórczości, dobrze będzie przytoczyć raz jeszcze Tatarkiewicza, kiedy pisząc o ich wartościach i celach głosi, że „[...] sztuka i poezja mają dwa hasła: prawo i twórczość. Albo: reguła i wolność. Albo jeszcze: umiejętność i wyobraźnia. Losy pojęcia twórczości — dodaje uczony — wskazują, że bardzo długo pierwsze zadanie było górą. Losy te uczą, że długo nie wierzono, by oba zadania mogły być spełniane jednocześnie”<sup>11</sup>.

Podobna niewiara i nieufność daje o sobie znać w domenie nauczania. Ofiarą nieufności pada właśnie pierwiastek twórczości. „Człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do stwierdzania, powtarzania, naśladowania, gdy daje coś od siebie, z siebie”<sup>12</sup>. Trudno bywa o rzeczywiste — nie deklaratywne — przyjęcie podobnej tezy jako aksjomatu, a zarazem programu nauczycielskiego powołania.

Juliusz Kleiner przed ponad dwudziestu laty napisał o nauczycielu te czasem przytaczane zdania: „Osobistość ta gra w szkole główną rolę. Dobry program, dobry podręcznik i zły nauczyciel to kombinacja znacznie gorsza niż zły program, zły podręcznik i dobry nauczyciel”<sup>13</sup>.

O fundamentalnym znaczeniu osobowości nauczyciela, podmiotu oddziaływania wychowawczego, pisano niejednym raz — szczególnie w latach międzywojennych, a również niejednym raz — szczególnie w ostatnim trzydziestoleciu — wśród mnożonych schematów i norm zapomniano. Na pewno zaś wtedy, kiedy — jak dziś — nad szkołą panują prawa wielkich liczb i klasy statystyczne, niełatwo zaiste dostrzec wśród wielocyfrowych zliczeń i wykazów tę osobliwą monadę — nauczyciela, samotnego aktora na każdorazowej scenie dydaktycznego dramatu. W mechanicznych młynach mielących wielkie liczby zgnięceniu ulegają coraz bardziej archaiczne, zdaniem niejednego działacza, pojęcia nauczycielskiego powołania i talentu.

A wszakże podobnie jak Kleiner, tak jeszcze mocniej związany ze sprawą dydaktyki szkolnej Zenon Klemensiewicz już ponad czterdzieści lat temu (bo na pamiętnym Zjeździe Naukowym im. I. Krasickiego we Lwowie) stwierdzał z całym naciskiem:

„Im głębiej i wszechstronniejsze wnikamy w zagadnienia dydaktyczne, w zagadnienia świadomego i celowego, a skutecznego oddziaływania nauczyciela-wychowawcy na powierzonych sobie wychowanków, tym pewniej docieramy do stwierdzenia, że kluczem powodzenia, podstawą najważniejszą tego zaiste niepospolitego stosunku obcowania od duszy do

<sup>11</sup> W. Tatarkiewicz, op. cit., s. 294.

<sup>12</sup> Tamże, s. 306.

<sup>13</sup> J. Kleiner, *Na temat lekcji języka polskiego*. „Polonistyka” 1957, nr 2.



duszy, źródłem naprawdę żywym ożywiającego wpływu wychowawczego — jest osobowość uczącego”<sup>14</sup>.

Stefan Szuman nazywał „prawdziwego nauczyciela” „autonomiczną jednostką wychowującą, która uczy i wychowuje swoim stylem i swoją manierą, swoją osobowością”<sup>15</sup>, Zygmunt Mysłakowski akcentował wśród cech „talentu pedagogicznego” „wrodzoną żywość wyobraźni, łatwość i bogactwo, z jakim skojarzenia przebiegać mogą w różnych kierunkach, a obrazy ulegać dysocjacji i wchodzić w skład nowych syntez”, postulując też „pobudliwość uczuć”, która „[...] odgrywa w talencie pedagogicznym tę rolę, że umożliwia »adaptację uczuciową«, »współodczuwanie« i »współprzeżywanie« i konieczne jest również, żeby stwarzać sytuacje psychiczne, które mogą w uczniach pobudzać przez bezwiedne naśladownictwo [...] tę podwyższoną temperaturę, bez której wiele wysiłków idzie na marne, zwłaszcza w sferze wychowania estetycznego i moralnego”<sup>16</sup>.

Stefan Baley wprowadza zaś do dyskusji terminy może dziś zaskakujące w takim związku, lecz bliskie problematyki nas tu interesującej, pisząc, że „[...] może być jednak i tak, iż u kogoś wiedzę i doświadczenie wyręcza w dużym stopniu swoista zdolność artystyczna; zdolność taka, jak każda zdolność artystyczna w ogóle, opierać się będzie w przeważającej mierze na intuicji i będzie operowała czynnikami irracjonalnymi. W skład jej wejdzie fantazja twórcza, pozwalająca tworzyć obrazy rzeczy jeszcze nie istniejących, przy czym wiara w możliwość ich realizacji opierać się będzie raczej na poczuciu niż na rozumowaniu”.

Choć autor cytowanych zdań zastrzega się zaraz: „Trzeba jednak pamiętać, że wizerunek takiego wychowawcy-artysty jest raczej wyrazem postulatów pisarzy pedagogicznych aniżeli wynikiem faktycznych ścisłych obserwacji czy też badań przeprowadzonych na wychowawcach konkretnych”<sup>17</sup>, to wolno nam jednak widzieć w przytoczonych sądach jakiś znak obrócony w stronę tej problematyki, o którą tutaj chodzi.

Zapewne, może zaskakiwać przesadą wprowadzanie do portretu doskonałego nauczyciela postulatów i określeń — bezpośrednio i bez ograniczeń — takich jak np. cytowanego przez Georga Kerschensteinera Ernsta Webera, autora książki *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft* (Lipsk 1907), który twierdził o nauczycielu: „Oдноśnie do swego teoretycznego przygotowania nauczyciel jest uczonym, naukowcem; ze

<sup>14</sup> Z. Klemensiewicz, *Osobowość nauczyciela polonisty*. [W:] *Księga referatów Zjazdu Naukowego im. I. Krasickiego*. Lwów 1936, s. 255.

<sup>15</sup> S. Szuman, *Talent pedagogiczny*. [W:] *Osobowość nauczyciela*. Oprac. i wstęp W. Okonia. Warszawa 1962, s. 112.

<sup>16</sup> Z. Mysłakowski, *Co to jest talent pedagogiczny*. [W:] *Osobowość nauczyciela*, s. 79, 81.

<sup>17</sup> S. Baley, *Psychiczne właściwości nauczyciela-wychowawcy*. [W:] *Osobowość nauczyciela*, s. 255.



względu na swą działalność praktyczną jest on artystą z jednej strony, a pedagogiem w znaczeniu ściślejszym z drugiej strony. Z tej potrójnej działalności płyną wymagania, które należy stawiać jego wykształceniu". Kerschensteiner potwierdza: „Otóż jest to z pewnością całkiem słuszne: urodzony nauczyciel pod względem kształtowania swych lekcyj ma w sobie coś z kształtującego artysty. [...] Powiem więcej nawet — dodaje — »widowisko« **doskonalej** lekcji zawsze miało dla mnie coś podniosłego i fascynującego. Coś z błogości, cechującej adagio beethovenowskie, płynęło przez mą duszę, gdy rzadki dobrotliwy los użył mi takiego widowiska, które kazało umilknąć wszelkiej krytyce pedagogiczno-metodycznej, choć nie działo się to bynajmniej według reguł »sztuki pedagogicznej«. Najzdolniejszy nawet nauczyciel zalicza takie godziny do darów Bożych. Nie można ich pragnąć, powstają mimowoli”<sup>18</sup>.

Jeśli by nawet odpisać coś z tych zdań na rzecz przebrzmiałej już stylistyki, trudno tak postąpić z ujęciem znakomitego polskiego filozofa-reisty i prakseologa, kiedy powołując się na własne doznania twierdzi:

„Można też mówić o mistrzostwie pracy nauczycielskiej. Pewnego razu miałem takie niezwykle wrażenie wizytując lekcję kolegi, który prowadził jak najbardziej sprawnie wykład z zakresu pewnego problemu fizyki. Po takiej lekcji zdawało mi się jak gdybym wysłuchał symfonii. Miałem wrażenie piękna wywołanego przez mistrzostwo roboty, w tym wypadku mistrzostwo roboty nauczycielskiej. Wszyscy stoimy w obliczu takich perspektyw”<sup>19</sup> — konkluduje Tadeusz Kotarbiński w swej książce pisanej „z myślą o dobrej robocie nauczyciela”.

Szukające, być może, porównanie z kompozycją i wykonaniem dzieła muzyki symfonicznej, wielokrotne porównanie nauczyciela do artysty z podkreśleniem atrybutów intuicji, pobudliwości uczuć, żywej wyobraźni, wreszcie zdolności kształtowania — to zespół pojęć i wyobrażeń odnoszących się przede wszystkim do osobowości i do roli nauczyciela-organizatora i uczestnika, rzec by należało raczej: reżysera i zarazem aktora skomponowanej przez siebie lekcji, tego „widowiska”, o którym tu orzekano, iż może mieć w sobie coś fascynującego.

Pierwszym skojarzeniem zaś, które najoczywiej się narzuca, jest obraz aktora<sup>20</sup>. Interpretacja działania ludzkiego jako gry, a postawy i jej funkcji w samorodnym bądź celowo konstruowanym przebiegu działań jako roli, nie jest niczym nowym. Ale jeśli walor trafności mieć

<sup>18</sup> G. Kerschensteiner, *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*. Warszawa 1936, s. 89—90.

<sup>19</sup> T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela)*. Warszawa 1966, s. 98.

<sup>20</sup> „Zawodem twórczym, zawodem artystów” nazywa zawód nauczycielski Stanisław Bortnowski, porównując też szkołę z teatrem. Książka tego autora pt. *Na tropach szkolnej polonistyki* podjęła wreszcie w 1969 roku zagadnienie twórczości w pracy nauczyciela.



może w odniesieniu do różnorodnej, różnoimiennej działalności ludzkiej, to na pewno jest ona najbliższa właśnie roli nauczyciela w obliczu młodzieży, a w szczególności podczas lekcji<sup>21</sup>. „Jak tamten, przed wejściem w rolę strząsa z obuwia pył przyniesiony z ulic miasta, i tak jak tamten, ukrywa własną twarz »prywatną«, by nałożyć maskę. Chłodną, pogodną, rozumną i »wychowawczą« maskę” — pisano kiedyś. „Ale aktor jest sobą i wtenczas — uzupełniano porównanie — gdy życiem osobniczym żyć przestaje. Jest sobą, nie tym z dnia powszedniego, lecz sobą z najtajniejszych głębi. Inaczej nie mógłby »grać«. Również nauczyciel oczyszczony od nalotów własnego życia zewnętrznego — powraca właśnie do siebie. [...] Żaden z nich nie może jednak roztopić się w czystym trwaniu, lecz musi działać i kształtować rzeczywistość. Tak więc nauczyciel czujny jest i świadomie kieruje zarówno własnym postępowaniem, jak wszczętym przez się procesem, prowadzi go ku sobie wiadomym celom, harmonizuje rozbieżne kierunkowe (zawarte zarówno w materii lekcji, jak w świadomości i podświadomości uczniów), układa elementy konstrukcji, rozlewającą się, żywą, lecz zrazu bezkształtną treść zamyka wreszcie — w formie”.

Pomiędzy tą formą, kształtem całego ciągłego procesu i kształtem poszczególnych konstrukcji dydaktycznych, więc lekcji, a zasadniczą postawą nauczyciela istnieje nierozzerwalny związek. „Niech to będzie postawa praktyczna, a mocno oprze się lekcja o ziemię, pójdzie nisko, a tak, iż ani na chwilę nie straci z oczu aktualnego układu zjawisk i wieść będzie nieuchronnie ku zastosowaniu zdobytych narzędzi myśli w walce o byt. Niech będzie teoretyczna, a równie nieuchronnie zawiedzie ku uogólnieniom, odbije się od ziemi i z większego oddalenia pozwoli spojrzeć na świat i pokarm da zadumie intelektualnej, budząc zaciekawienie teoretyczne. Racjonalizm trzeźwo i zimno skomponuje lekcję czyniąc z niej zwarty syllogizm. A emocjonalizm pozwoli drgać tonom harmonicznym wiodąc ku pełnemu przeżyciu. Pod innym znów względem stanie się ona wyrazem bezwzględnej apodyktyzmu natury władczej, albo też dojdzie w niej do głosu słabość i zmienność psychiki niedojrzałej. Lub wreszcie znajdzie w niej wyraz ów »wielki humor« Höffdinga, dojrzała synteza: postawa par excellence etyczna i — estetyczna. I jeśli stwierdzimy, że ta postawa właśnie najściślej, najbardziej bez reszty obejmuje ideał wychowawczego nauczania, iż jest najgłębszą istotą, a zarazem metodą najtrafniejszą i najbardziej skuteczną, pojmiemy bliskość nauczania i tak pozornie dalekich jakości estetycznych. Za (jednostronnym zresztą) Abramowskim przypomnijmy przy tym, że jednym

<sup>21</sup> „Jesteśmy artystami komedii dell'arte [...]. Gramy na wąskim podium, blisko widzów, przedzieleni od nich stołem czy biurkiem zwanym szumnie katedrą. Ale częściej zaciiera się różnica między wyświechtanym kostiumem aktora a strojami publiczności” (S. Bortnowski, *Na tropach szkolnej polonistyki*. Warszawa 1969, s. 13).



z dwu »zasadniczych warunków psychologicznych, bez których, pomimo najdoskonalszej techniki tworzenia, nie ma dzieła sztuki«, jest »przeżycie indywidualne, własne tego, co stanowi przedmiot twórczości«<sup>22</sup>.

Do wynikającego, jak przypuszczam, z powyższych wywodów sądu, że jak nie ma dwu jednakowych osobowości ludzkich, a zatem dwu nauczycieli jednakowych, tak nie znajdziemy dwu lekcji identycznych, dodałbym inną tezę: ten sam nauczyciel temu samemu tematowi nie poświęci dwu lekcji takich samych. „Autora lekcji bowiem nie ma: są autorzy. Jest zespół uczących się, który staje się współtwórcą. Nie jest bynajmniej statystą, gra wraz z nauczycielem i wespół z nim układa scenariusz. Inna klasa: inny materiał, inny obiekt, ale i inny podmiot, inny sposób reakcji, inny zasób wartości, inna »masa apercepcyjna«, inaczej skierowana wola. Serwis nauczyciela spotyka się z czujną, aktywną rakieta, która zmusza go do zmiany pozycji. By posunąć się dalej, stwierdzę, że ten sam nauczyciel, ten sam temat i ta sama klasa to jeszcze nie są dostateczne dane, by ustalić znak równania między dwu »jednostkami dydaktycznymi«: bo nauczyciel nigdy nie jest ten sam, ani niezmienną nie jest klasa. Istnieje jeszcze — czas; i to wszystko, co jego jest funkcją»<sup>23</sup>.

Szkoła sama, w niej klasa i tocząca się lekcja to świat o szczególnych, umownych zasadach istnienia i swoistego życia. Lekcja jest sytuacją sztuczną, a treść jej celowo wyabstrahowanym i dowolnie preparowanym skrawkiem rzeczywistości, ujętym w ramy konwencjonalne. Czas trwania narzuca swoje konsekwencje. U podstaw zaistnienia „jednostki dydaktycznej” leżą: wybór i układ, zasadnicze formanty kompozycji. Także — artystycznej.

Jeśli „lekcja” należy do „sztuki”, to do sztuki rozwijającej się w czasie — jak muzyka, poezja, film, dramat<sup>24</sup>. Jest czymś w istocie swej niepochwytnym, nieodwracalnym, czymś przemijającym. Bodajże najbliżsi jesteśmy na lekcji dramatu. Łatwo by nawet dostrzec takie zasadnicze ogniwa jak, wedle tradycyjnego porządku i odpowiedniej terminologii, ekspozycję, perypetię akcji, kulminację, rozwiązanie. Działanie jest istotą, walka żywiołem: walka z problemem, z jego trudnościami, walka z oporem umysłów uczniów, z ich wolą czy afektem, walka nauczyciela z sobą samym. Napięcie dramatyczne kulminujące w ostatnim uderzeniu, walka wiodąca ku dokonaniu, a potem spokojny finał. Nie brak tu nawet i katharsis ni sensu moralnego, który uczeń ze sobą z lekcji — być może — zabierze. „Widowisko” lekcji może być doprawdy fascynujące. Trzeba tylko umieć wejrzeć w jego istotę.

<sup>22</sup> E. A b r a m o w s k i, *Źródła podświadomości i jej przejawy*. Warszawa 1914, s. 159.

<sup>23</sup> J. N o w a k o w s k i, *Nauczanie jako sztuka*, s. 384—385.

<sup>24</sup> „I lekcja, i przedstawienie są zjawiskiem niepowtarzalnym, ulotnym, zmiennym [...] Przedstawienie teatralne i lekcja mają tylko czas teraźniejszy” (S. B o r t n o w s k i, op. cit.).



„Można przy tym zauważyć, że jeśli mówimy o lekcji jako »sytuacji skomponowanej«, to rozróżnić by należało dwojakiemu rodzajowi kompozycji: »kompozycję w pomysłu« i »kompozycję tworu rozwijającego się w czasie«. Ta druga, in actu, zachodzi w procesie dynamicznym, niejako dzieje się i spełnia w całym przebiegu czasowym jednostki lekcyjnej jako proces konstruowania poszczególnych sytuacji w układ ciągły, zmierzający do logicznej całości. Jest ona w zasadzie czymś zbliżającym się do pomysłu, ale i czymś o tyle odmiennym, o ile film różni się od scenariusza. Zarówno tekst dramatyczny przecie, jak scenariusz już przewidują, czym się staną w realizacji, już biorą pod uwagę (immanentnie zawierają) dekorację, rekwizyty, aktorów, działanie reżyserii. Podobnie z pomysłem dydaktycznym. Jest on rezultatem pracy intelektu i wyobraźni jako zamysł twórczy, lecz już przewiduje przebieg i działanie innych czynników w toku realizacji; wreszcie realizując się ciągle »wibruje«, przekształca się, oddala i znów przybliża do pierwotnego wyobrażenia w świadomości twórcy, by ostatecznie stać się tym, co może być uznane za dość wierną transpozycję koncepcji pierwotnej — albo też za twór nowy, czasem nieoczekiwany. I ten jednak nie przestaje być utworem, w którego powstaniu uczestniczyła osobistość autora, nauczyciela — twórcy lekcji”<sup>25</sup>.

Stefan Szuman przywołał pojęcie stylu. Jakoż wolno nam mówić w nauczaniu nie tylko o indywidualnych, ale chyba nawet o historycznie zmiennych stylach. Brak, co prawda, należytej perspektywy. Nauczanie zdobyło sobie przywilej świadomego aktu twórczego zbyt niedawno, będąc przed tym jedynie — jak się zdaje — rzemiosłem dalekim od kryteriów innych aniżeli najbardziej trywialne cele użytkowe. Style często współistnieją i w ogólnym stylu epoki można by wyróżnić różne nurty i rozwidlenia, a także style zupełnie indywidualne, jednostkowe. Dziś historia stylów dydaktycznych może być tylko hipotezą. Wśród takich stylów jednak dostrzec by można zapewne zarówno barok, jak na przykład rococo, czy wreszcie formalizm zatracający cel istotny w poszukiwaniu wymyślnych „chwytów” i „podejść”, cyzelujący szczegóły techniczne, a coraz dalszy od prawdy nauczania. Znane bywają takie lekcje wsparte na rozbudowanym aparacie, rozpięte na rusztowaniach pedantyzmu, bądź wpisane w koło Iksjonowe tricków nowatorów-technologów dydaktyki. Gdy usycha, umiera prawdziwa „dusza lekcji”.

Ostatnie zdania powtórzyłem znów za wypowiedzią własną sprzed czterdziestu lat. Dziś inny styl uznać by trzeba za bardziej znamienity, ten mianowicie, który by ową sprzed lat „duszę lekcji” zabijał wtłaczając w nieustępliwie kleszcze i obroże schematów dławiących gesty obronne podmiotów żywych.

<sup>25</sup> J. Nowakowski, *Osobowość nauczyciela polonisty a nauczanie literatury*, s. 51–52.



Wszystko, co dotąd powiedziano, odnosi się do nauczania wszelkich przedmiotów. Więc również do nauczania literatury. A jeżeli przedstawione hipotezy przerzucające pomosty między nauczaniem a twórczością i sztuką mają w ogóle słuszność, to niewątpliwie muszą owe pomosty być tym pewniejsze i mocne, kiedy wieść mają do poznania literatury, a więc samej sztuki.

Do cech wyróżniających przedmiot nauczania na takich lekcjach należy zaś to, że „[...] stanowi on swoisty zapis wartości kulturalnych najwyższego rzędu, żywotnych w przeszłości i w teraźniejszości, że owe wartości, a także problemy, stawiane w swoisty sposób w zasięgu literatury i utrwalane w owym zapisie, tak są stawiane, rozpatrywane, rozwiązywane, iż powodują (czy powodować mogą) równie swoistą reakcję u odbiorców, mianowicie reakcję o cechach zaangażowania. Zaangażowanie to nie ma przy tym charakteru wyłącznie intelektualnego, lecz również charakter emocjonalny i wolicjonalny, w ogólniejszych swych cechach będąc zaangażowaniem moralnym, które włącza w swój zasięg całą strukturę osobowości odbiorcy i wiąże się w sposób bardzo istotny z całym kompleksem bodźców i czynników, kształtujących jego postawę wobec świata”<sup>26</sup>.

J. Kleiner mówił o „obcowaniu z bogactwem świata”<sup>27</sup>. Jest bowiem literatura wszakże nie tylko fenomenem dającym się określić przez swoją specyfikę formalną, więc jako zbiór tekstów słownych, obciążonych odpowiednimi znaczeniami, które dają się jedynie „poznać”, lecz jest zarazem „nosicielem wizji świata” i odpowiednich propozycji odnoszących się do pojmowania „człowieka w świecie”, a także ogniskiem bodźców powodujących różnorakie przeżywanie owych wizji. Pod tym względem literatura „sama w sobie” i literatura jako składnik procesów nauczania i wychowania zajmuje zupełnie szczególne i wyjątkowo eksponowane miejsce w porównaniu z innymi przedmiotami w szkole.

Gdy inne dyscypliny mogą zawierać bodźce powodujące mobilizację przede wszystkim czynników intelektualnych, do wyróżników literatury samej i literatury w sferze nauczania należy aspekt emocjonalny jako aspekt zasadniczy. Innym wyróżnikiem nauczania „języka polskiego” wśród innych przedmiotów jest też estetyczny charakter przedmiotu poznania, więc „literatury pięknej”.

Tak określona odrębność przedmiotu wymaga także swoistych cech zarówno od polonistycznego procesu dydaktycznego, jak od organizatora owego procesu i związanych z nim przeżyć, więc od nauczyciela.

Nauczyciel winien doprowadzić ucznia przede wszystkim do aktu poznania i do powstania określonych sprawności. W odniesieniu do nau-

<sup>26</sup> Tamże, s. 45.

<sup>27</sup> J. Kleiner, *op. cit.*



czania literatury nie są to jednak kategorie wystarczające. Czynność wyobraźni, przeżycie emocjonalne, aktywność swoistych intelektualnych skojarzeń, to co nazwać umiemy tylko „wrażliwością estetyczną”, a również — z kolei i w konsekwencji — zdolność organizowania podobnego procesu percepcji i recepcji utworu literackiego u odbiorców, więc w świadomości indywidualnej uczniów, to wyznaczniki swoistej struktury postulowanej osobowości nauczającego i nie mniejszej swoistości organizowanego przezeń przebiegu „sekwencji dydaktycznej”.

Zenon Klemensiewicz przestrzegał nauczyciela, iż „[...] przychodzi chwila, w której milknie znajomość faktów, a do głosu dochodzi z wiedzy tej wyrastający, ale na wierze i przeświadczeniu wewnętrznym oparty zapał. [...] Ażeby móc zasugerować wychowankom piękno, trzeba przede wszystkim samemu je czuć, poddać się jego działaniu, wchłonąć je w siebie tak, aby potem promieniowało. [...] Do tego, żeby upodobanie estetyczne w opracowywanym dziele wystąpiło w całej pełni, trzeba skupić na nim uwagę i odnosić się do niego życzliwie”<sup>28</sup>.

Władysław Szyszkowski zwracał przy tym uwagę na adresata organizowanej lekcji podkreślając, że „[...] bezpośrednio [...] wrażenia młodzieży mogą stać się ożywym i niewyczerpanym źródłem nowych podniet, które uchronią nauczyciela tak od martwego szablonu »przerabiania« zawsze na tę samą modłę dzieł należących do lektury szkolnej, jak też od sztucznych zabiegów dydaktycznych, zmierzających do wywoływania zawsze jednakich zainteresowań, jakkolwiek zarówno z psychologii, jak z teorii literatury dobrze wiemy, że jedno i to samo dzieło sztuki w duszy jednej i tej samej jednostki może budzić reakcje bardzo różne”<sup>29</sup>.

Specjalna i wyróżniająca się — jak już wiemy — dziedzina nauczania, jaką jest nauczanie literatury, jest z pewnością, i winna być, miejscem szczególnej kondensacji tych właśnie czynników, które z twórczością, ze sztuką i ze stylem kojarzyć się mogą i powinny. Nasilenie czynników specyficznych, wynikających z charakteru literatury samej i nauczania literatury, pociąga za sobą również nasilenie tych czynników, które przynależą do kategorii właściwych nie rzemiosłu, nie technice, lecz właśnie sztuce. W stopniu wielokrotnie wyższym i w innych jakościach aniżeli przy nauczaniu np. fizyki, biologii czy matematyki.

Szczególny zaś charakter nadaje lekcji literatury (albo zespołowi takich lekcji, ich ciągowi) właśnie charakter przedmiotu, zasadniczo — dzieła literackiego. Przedmiot ów, posiadając swoiste cechy dzieła sztuki, więc „przeżycia indywidualnego, własnego tego, co stanowi przed-

<sup>28</sup> Z. Klemensiewicz, op. cit., s. 265.

<sup>29</sup> W. Szyszkowski, *Dydaktyczne podstawy nauczania literatury w szkole średniej a zakres i metody nowszych badań literackich*. [W:] *Księga referatów Zjazdu Naukowego im. I. Krasickiego*, s. 597.





miot twórczości”, narzuca swoistą kumulację jakości o cechach owego „przeżycia”, niejako „przeżycie przeżycia” jako wyznacznik procesu powstającego w czasie i wokół lekcji. Proponowało się na oznaczenie owego procesu termin: „przeżycie równoważne”. „Mówiąc dokładniej: organizacja lekcji o konkretnym dziele literackim ma na względzie powstanie rzeczywiście osiągalnego równoważnika owego dzieła w przeżyciu zbiorowym i w indywidualnych przeżyciach osób biorących udział w lekcji. Posługując się terminem »przeżycie« nie mam przy tym na myśli jakichś procesów bliżej nie oznaczonych, lecz to, co się inaczej nazywa konkretyzacją dzieła literackiego. O lepszej tutaj przydatności proponowanej nazwy stanowić może to, iż pojęcie konkretyzacji dzieła, określając wynik procesu, nie określa jego przebiegu, a lekcja jest przebiegiem.

Analizując ów przebieg, możemy wyróżnić przede wszystkim dwie graniczne jego fazy; u początków bywa często jakaś pierwsza, wstępna konkretyzacja określonego dzieła w świadomości zasiadających do lekcji. Jest to najczęściej konkretyzacja niepełna lub zgoła fałszywa, nie spełniająca warunków równoważności w stosunku do możliwości zawartych w jego strukturze. U końca lekcji — albo też u końca złożonego ciągu dydaktycznego — powinna zaś nastąpić faza względnie pełnej i względnie równoważnej w stosunku do dzieła konkretyzacji, z reguły i z założenia nowej, odmiennej od wstępnej [...] Należy przy tym przyjąć, że zakres fazy wstępnej obejmuje względnie znaczną liczbę takich »wewnętrznych konkretyzacji«, stosownie do liczby zasiadających w ławkach; obejmuje również jeszcze jedną formę swej realizacji, mianowicie tę, jaką przynosi z sobą nauczyciel.

Bardzo upraszczając sprawę można by zaproponować określenie przebiegu lekcji jako działania zmierzającego do zastąpienia wielości konkretyzacji wstępnych jedną: tą mianowicie, jaką narzuci nauczyciel, negując konkretyzacje indywidualne jako nieadekwatne, a »wstawiając« w ich miejsce własną, prawidłową i »urzędowo zatwierdzoną«. Oczywiście, elementarna znajomość podstaw dydaktyki musi spowodować odrzucenie a limine podobnej koncepcji »załatwienia« np. utworu poetyckiego — choć nie jest ona bynajmniej taką fikcją w praktyce szkolnej.

Przypominam więc tezę o wielości autorów lekcji. I to autorów posiadających pełne prawo do respektowania ich obecności w procesie dydaktycznym. [...] To nie są *quantités négligeables*, lecz wręcz przeciwnie: to czynniki domagające się właśnie aktywizacji w nauczaniu i narzucające wagę swego istnienia konstrukcji lekcji literatury”<sup>30</sup>. Chodzi przecież ostatecznie o „przeżycie estetyczne”. Ale nie tylko o przeżycie ta-

<sup>30</sup> J. Nowakowski, *Osobowość nauczyciela polonisty a nauczanie literatury*, s. 49–50.



kie jak akt czy zespół aktów, należących do procesu „poznawania dzieła literackiego” (o szczególnym przebiegu i charakterze, zgodnie z koncepcją Ingardena), lecz również o organizację jego względnego równoważnika w samym procesie dydaktycznym. I tu znów czas powrócić do hipotezy podkreślającej estetyczno-twórczy charakter takiej „jednostki metodycznej”. Do istoty lekcji literatury należy bowiem właśnie konstruowanie pomocniczego, sztucznie powołanego do życia przeżycia estetycznego, którego przeznaczeniem jest zaktualizowanie potencjalnych czy wirtualnych dyspozycji do wystąpienia pożądanego a adekwatnego przeżycia estetycznego samego dzieła.

Koncepcja lekcji winna przewidzieć występowanie w jej przebiegu owych Kleinerowskich „podmiotów mówiących” — aktorów w realizacji jednostki metodycznej, będąc czymś w rodzaju rozpisania tekstu dramatycznego na poszczególne role. Jeśli celem lekcji literatury jest powstanie określonej konkretyzacji, to konstrukcja jej, poddana takiemu właśnie celowi, winna mieć na względzie zachodzący w czasie przebieg pewnych sytuacji, składających się na „przeżycie równoważne”. Skoro w kompozycji układu tych sytuacji zasadniczym faktem jest występowanie kolejnych „podmiotów mówiących”, to w ich przeżyciach i w wyrazie tych przeżyć — słowie realizuje się dochodzenie do owego przewidzianego kresu „w każdym posunięciu się naprzód”.

Przedmiot natury estetycznej, takiejże natury percepcja oraz przeżycie estetyczne jako podstawowy czynnik lekcji poświęconej poznaniu dzieła literackiego — muszą narzucać lekcji literatury niejedną cechę, właściwą dziełu twórczemu i twórczości, wprost wnosić je ze sobą, ze swą strukturą artystyczną. Wszakże polonista jest na lekcji „interpretatorem dzieła literackiego”, podobnie jak krytyk literacki, którego działalność leży wszakże — jak wiadomo — na pograniczu sztuki. Ale jednocześnie jest jeszcze twórcą „przeżycia równoważnego”, jest współautorem, reżyserem i współaktorem w „dramacie dydaktycznym”, wpisanym w czas lekcji.

Jako interpretator sam konstruuje określoną przestrzeń konkretyzacji, w której granicach dokonywa się *sui generis* wypełnianie — częściowe i ograniczone — miejsc niedookreślenia w sposób podobny do tego, jakie jest udziałem wymienionego tu przed chwilą krytyka-badacza, ale i twórcy swoistej wizji dzieła literackiego z pewnej perspektywy, wizji — dodajmy — nie przylegającej dokładnie, albo i wcale, do abstrakcyjnego modelu czy schematu naukowo-popularnego uogólnienia. I jako reżyser sprawy, która się dzieć ma i dzieje się z kolei na scenie klasy szkolnej, powołuje do istnienia zdarzenie, w którego przebiegu wystąpią sytuacje sprzyjające wywołaniu aktów poznania, przeżyć estetycznych, emocji i innych — także wolicjonalnych — faktów psychicznych



u nie tyle adresatów, ile właśnie współaktorów i w efekcie współautorów tego dydaktycznego „widowiska”.

Istotną przy tym kwestią jest stosunek, proporcja odpowiedniości pomiędzy tym tak powołanym do istnienia równoważnikiem poznawczym i estetycznym dzieła literackiego a nim samym, dziełem sztuki słowa. To zaś zależy już od umiejętności i zdolności twórczej „inscenizatora” i od przymiotów jego komparsów w zachodzącym zdarzeniu.

Na pewno ważne jest, by w ten sposób mogły być stworzone owe postulowane przez Mysłakowskiego sytuacje psychiczne, które by powodowały „tę podwyższoną temperaturę, bez której wiele wysiłków idzie na marne”, a powstająca forma stanowiła przy tym ową przez Kotarbińskiego chwaloną „całość o pięknej budowie”, którą — jak pisał — „można porównać do budowli z kryształów”.

Kończąc należy wszelako stwierdzić i przyznać, że lekcje języka polskiego, a w tym i lekcje literatury muszą spełniać wiele różnych zadań i muszą mieć również przebiegi odmiennego rodzaju, dla których próżno by przywoływać takie analogie i powinowactwa. Obok sztuki nauczania trzeba też uznać — nie tylko de facto — istnienie i rzemiosła nauczycielskiego. Granica między nimi bywa zresztą wąska i czasem niepochwytana. Doraźna konieczność, codzienny i wymierny pożytek wypiera jakże często to, co „niepotrzebne” — choć może właśnie najważniejsze.

Zdajemy sobie sprawę z jednostronności przedstawionych tez. Jak obok polonistów z powołania i talentu są — na pewno nie mniej liczni — również „poloniści na posadzie”, tak i owe sekwencje dydaktyczne, dla których przywołanie analogii z twórczością i ze sztuką ma uzasadnienie, giną być może pośród takich, względem których przyrównanie tego rodzaju byłoby nadużyciem. Sądzić jednak wolno, że kiedy dominować może jednostronność innego typu, warto nawet z pewnym ryzykiem montować choćby i zbyt mocny reflektor, który by rzucił światło na tę część sceny polonistycznej dydaktyki, której nie przysypał do szczytu pył i popiół codzienności.



## THE FACTOR OF ART IN TEACHING LITERATURE

JAN NOWAKOWSKI

### Summary

The author underlines the creative factor (root) as essential for the process of teaching in general, a factor which often comes near to art, what confirms the expression appearing in pedagogical literature: „The Art of Teaching”. This value is a derivation (function) of the teacher’s individuality, whereas this individuality is the fundamental factor in pedagogical influence as well as in the very didactic process. This general truth refers in a particularly high and conclusive degree to the tuition of literature. It is influenced by the very character of the subject, the creation of a piece of literary work, in general, a work of art. Teaching literature does not restrict oneself to cognitive tasks; the cognition of literary works is closely connected with emotional factors, with ethical experiences and because of the very nature of the subject, with aesthetic experiences. The essential task of a lesson of literature is the provocation of an aesthetic experience adequate to the subject of perception. In the construction and course of the perception important is the real personality of the teacher, the individualities of the pupils who are co-originators of the lesson as well as subjects to the lesson’s effect. The teacher’s individuality and his creative talent reveals itself in the composition of the lesson and in the very interpretation of the literary work.

A lesson is like a drama with the pupils as actors and the teacher as co-actor and in first line as stage-manager. Schemes imposed from the outside must be discrepant with the appearing creative factor of a now and then artistic nature.

Translated by Jan Roenig