

DYDAKTYKA LITERATURY XI

Leszek Jazownik

**PIOTRA CHMIELOWSKIEGO KONCEPCJA NAUCZANIA I UCZENIA SIE LITERATURY
(Z KULTUROZNAWCZEGO PUNKTU WIDZENIA)**

W prezentowanym szkicu podjęto próbę rekonstrukcji zapatrywań dydaktyczno-literackich Chmielowskiego oraz próbę zestawienia ich z marksistowskim ujęciem edukacji literackiej.

Z punktu widzenia marksizmu (w wykładni, jaką zyskuje on na gruncie tzw. socjoregulacyjnej teorii kultury), można przyjąć, iż funkcją obiektywną praktyki kształcenia literackiego w całokształcie praktyki społecznej jest uczenie wychowanków uczestnictwa w kulturze literackiej. Przez „kulturę literacką” rozumie się tu zespół przekonań normatywno-dyrektywalnych regulujących w trybie społeczno-subiektywnym praktykę literacką. Przy powyższym ujęciu kultury literackiej uczestnictwo w niej jawi się jako aktualizacja wskazanych powyżej przekonań normatywno-dyrektywalnych w świadomości poszczególnych podmiotów. Edukacja literacka zaś przedstawia się jako nabywanie kompetencji kulturowych, tj. indywidualne przyswajanie owych funkcjonujących społecznie przekonań¹.

¹ Praktyka kształcenia literackiego - uściślijmy - uczy wychowanków uczestnictwa w kulturze literackiej (a dalej: w praktyce literackiej). Omawiana praktyka wchodzi w obręb praktyki pedagogicznej, przeto jej nadrzędne cele podporządkowane są instrumentalnie wartościom-celom tej ostatniej. Powyższy stan rzeczy werbalizowany jest w postaci sądów orzekających, że cele nauczania i uczenia się literatury podporządkowane są ogólnym celem kształcenia i wychowania, a dalej - ideałowi wychowawczemu. Nadrzędną wartością-celom praktyki pedagogicznej jest ukształtowanie określonego typu osobowości. Pojęcia osobowości - jak zauważa J. K m i t a w pracy pt. „Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych” („Badania Oświatowe”, 1980, nr 3) - są dość różnorodne, jednakże przy każdym rozumieniu

Przedstawione powyżej ustalenia wyznaczać będą pewną ogólną perspektywę, z jakiej rozpatrywać będziemy koncepcję Chmielowskiego. Przyjmując, iż każda koncepcja edukacji literackiej zakłada - *explicite* lub *implicite* - jakiś „obraz” literatury i uczestnictwa jednostki w kulturze literackiej (a szerzej: kultury i uczestnictwa w kulturze), spróbujemy w pierwszej części niniejszego szkicu (a) odtworzyć zapatrywania Chmielowskiego na wzmiankowane kwestie i (b) potraktować owe zapatrywania jako kontekst myślowy rozwijanej przez niego „teorii” dydaktycznej. Uznajemy tu również, iż każda koncepcja edukacji literackiej zakłada jakiś psychologiczny „obraz” uczenia się. Stąd też drugą część prezentowanego szkicu poświęcimy na rekonstrukcję tej „wizji” przyswajania wiedzy, która wyłania się z prac interesującego nas badacza. Dopiero w trzeciej części szkicu spróbujemy spojrzeć w sposób całościowy na rozwijaną przez niego koncepcję nauczania i uczenia się literatury.

Należy podkreślić, iż stosunkowo szeroko odwoływać się tu będziemy do twierdzeń literaturoznawczych (czy też szerzej: kulturoznawczych), a także do twierdzeń psychologicznych przyjmowanych przez autora „Metodyki historii literatury polskiej”, albowiem jedynie w kontekście tych twierdzeń jego koncepcja staje się zrozumiała (resp. wyjaśnialna). Nie trzeba chyba specjalnie przekonywać, iż rozpatrywanie wzmiankowanej koncepcji „w oderwaniu” od nich prowadzić może i w rzeczywistości niekiedy prowadzi - do jałowych rozważań i dyskusji, w których zatracą się „systemowy” sens poszczególnych kategorii pojęciowych stosowanych przez Chmielowskiego oraz reinterpreteruje się jego zapatrywania (co - najprościej rzecz ujmując - wynika z faktu, iż interpretatorzy Chmielowskiego przypisują mu własne kompetencje językowe, a zatem nie dostrzegają, iż terminy i zdania autora „Metodyki...” nie muszą mieć takiego samego znaczenia, co równoznaczne wyrażenia stosowane przez nich samych).

Na zakończenie czynionych tu uwag wstępnych warto odnotować, iż zasygnalizowane wcześniej zestawienie koncepcji Chmielowskiego z „wizją” edukacji

 tego terminu można wykazać, że reprezentowanie pewnego typu osobowości oznacza respektowanie określonych obszarów kultury wyodrębnionych pod względem merytorycznym oraz pod względem zakresowo-dziedzinowym. Przy czym - podkreśla wspomniany badacz - posiadanie przez wychowanków określonego typu osobowości (w ramach której wykształcenie jest tylko pewnym - nie zawsze występującym składnikiem) jest wartością światopoglądową albo też ten stan rzeczy instrumentalnie podporządkowany jest pewnym wartościom światopoglądowym. Okoliczność powyższa sprawia - ujmijmy rzecz w uproszczeniu - że w toku kształcenia literackiego wdrażanie uczniów do uczestnictwa w kulturze literackiej zawsze „idzie w parze” z przygotowaniem uczniów do uczestnictwa w światopoglądowej sferze kultury symbolicznej.

literackiej, kształtowaną przy odwołaniach do założeń epistemologii marksistowskiej, zmierzać będzie do ujęcia wskazanej koncepcji w trybie korespondencji istotnie korygującej. Przyjmujemy - za J. Kmitą - iż relacja korespondencji istotnie korygującej między wcześniejszym systemem wiedzy W (korespondowanym) a późniejszym systemem wiedzy W' (korespondującym) zachodzi wówczas, gdy założenia semantyki systemu W' odbiegają od założeń semantyki systemu W na tyle radykalnie, że niemożliwa jest dyskusja merytoryczna z systemem W w ramach systemu W', albowiem dyskurs występujący w kontekście W' jest logicznie różny od dyskursu występującego w kontekście W. Toteż w ramach systemu korespondującego (W') nie można ani potwierdzać, ani negować poszczególnych ustaleń systemu korespondowanego (W). Można natomiast - ujmując system korespondowany w „nawias epistemologiczny” - konstatować, dlaczego oraz w jakim stopniu i zakresie sądy dyrektywne implikowane przez ów system są efektywne technologicznie, a co za tym idzie: wyjaśniać fakt jego społecznej akceptacji².

Korespondencyjne ujęcie zapatrywań Chmielowskiego nastroczać może pewnych trudności. W szczególności zaś kłopotliwe okazuje się branie w „nawias epistemologiczny” jego podglądów o charakterze psychologicznym. „Trzecia psychologia” bowiem, a więc „siła”, która potencjalnie byłaby zdolna do istotnej korektury „obrazu” psychiki wypracowanego na gruncie psychologii dziewiętnastowiecznej, dopiero się kształtuje. Stąd też usiłowania podejmowane w przedstawionym szkicu należy traktować jako próby korespondencyjnego ujęcia pewnych wybranych (tym niemniej istotnych dla prowadzonych tu rozważań) idei koncepcji psychologicznej, akceptowanej przez Chmielowskiego. W trakcie tych usiłowań - zaznaczmy - odwoływać się będziemy do ustaleń Piageta, który w swej koncepcji psychologicznej zakłada ontologię w wielu miejscach zbliżoną do marksistowskiej ontologii człowieka.

Nakreśliwszy powyższe uwagi, przejdziemy obecnie - zgodnie z wcześniejszymi zapowiedziami - do rekonstrukcji „kulturoznawczych” zapatrywań Chmielowskiego.

1. PIOTRA CHMIELOWSKIEGO KONCEPCJA LITERATURY I UCZESTNICTWA W KULTURZE LITERACKIEJ

Ambicją Chmielowskiego jest stworzenie metodyki nauczania i (przede wszystkim) uczenia się literatury opierającej się na podstawach naukowych.

² Por. J. K m i t a, *Kultura i poznanie*, Warszawa 1985, s. 52-53.

Naukowość tę zapewnić ma wykorzystanie (w roli przesłanek dla twierdzeń dydaktycznych) określonych ustaleń wypracowanych na gruncie Taine'owskiej koncepcji literaturoznawczej, a szerzej: przyjęcie pozytywistycznej perspektywy teoriopoznawczej.

Autor „Metodyki historii literatury”, pozostając w zgodzie ze współczesną mu - „unaukowaną” na sposób pozytywistyczny - humanistyką, respektuje w praktyce badawczej między innymi założenia:

a) naturalizmu ontologicznego (które zaciera różnicę między doświadczeniem symboliczno-kulturowym i doświadczeniem technologiczno-użytkowym, a zatem: zrównuje przedmiot badań humanistyki i przyrodoznawstwa),

b) naturalizmu metodologicznego (orzekające jedność metod badawczych humanistyki i przyrodoznawstwa),

c) indywidualizmu metodologicznego (stwierdzające, że własności i relacje przysługujące strukturom społecznym są wyjaśnialne przez odwołanie się do własności przysługujących jednostkom ludzkim),

d) psychologizmu metodologicznego (głoszące, iż wszelkie zjawiska kulturowe są wyjaśnialne przez odwoływanie się do stanów psychicznych, właściwych jednostkom partycypującym w kulturze)³.

Wskazane powyżej założenia decydują o „kształcie” przyjmowanej przez Chmielowskiego koncepcji literatury oraz akceptowanej przez niego „wizji” uczestnictwa jednostki w kulturze literackiej.

Obecnie przyjrzymy się nieco bliżej interesującym nas zapatrywaniom autora „Metodyki...” w celu odsłonięcia „mechanizmu funkcjonowania” respektowanych przez niego założeń metodologiczno-teoretycznych.

Zwróćmy najpierw uwagę na charakterystykę nadawczego uczestnictwa w kulturze (czyli - mówiąc w języku autora „Metodyki historii literatury polskiej” - charakterystykę procesu twórczego)⁴.

³ Przy wyjaśnianiu poszczególnych pojęć odwołujemy się do ustaleń wypracowanych w ramach socjoregulacyjnej teorii kultury. Założenia indywidualizmu i psychologizmu metodologicznego przyjmowane są przez Chmielowskiego wraz z ich ontologicznymi „odpowiednikami” (tj. wraz z założeniami indywidualizmu i psychologizmu ontologicznego). Dla uproszczenia wywodów wzmiankowane założenia przedstawione zostały jedynie w wersji metodologicznej.

⁴ Zauważmy, że Chmielowski w sposób charakterystyczny dla „potocznego” widzenia partycypacji w kulturze wszelkie nadawcze uczestnictwo w kulturze traktuje jako twórczość. W niniejszym szkicu wyraźnie odróżnia się dwie pary pojęć: a) uczestnictwo nadawcze - uczestnictwo odbiorcze oraz b) uczestnictwo twórcze - uczestnictwo nietwórcze; przy czym przyjmuje się, że zarówno uczestnictwo nadawcze, jak i odbiorcze może mieć charakter twórczy albo nietwórczy.

Oto Chmielowski przyjmuje za Taine'm, iż dzieło sztuki (w szczególności: sztuki literackiej) ma status psychologiczny. Jest ono odzwierciedleniem indywidualnej psychiki autora zdeterminowanej przez panujące powszechnie „stany ducha”; przy czym te ostatnie pojmowane są - zgodnie z założeniami indywidualizmu metodologicznego - jako klasa abstrakcji od relacji równości stanu psychik indywidualnych, czyli inaczej mówiąc: jako suma jednorodnych stanów psychicznych jednostek⁵. Związki między dziełem literackim a psychiką autora oraz między tą psychiką a powszechnie panującymi „stanami ducha” zachodzą na skutek działania mechanizmów asocjacyjnych, mają więc one charakter zobiiektywizowany. Podobny zresztą charakter cechuje związki istniejące między wzmiankowanymi „stanami ducha” a determinującymi owe stany czynnikami (na które składają się rasa, środowisko i doba dziejowa).

Rasą nazywa Chmielowski (za Taine'm oczywiście) „usposobienia wrodzone, jakie ze sobą na świat przynosimy, a jakie się łączą zazwyczaj z wydatnymi różnicami w wyglądzie i w budowie ciała”⁶. Rzecz jasna owe „usposobienia” - ujmowane jako kategorie fizjologiczno-przyrodnicze - decydują o predyspozycjach jednostek do określonego kojarzenia doznań elementarnych i do określonego reagowania. Na środowisko składa się - w myśl analizowanej tu koncepcji - „natura ze wszystkimi swoimi właściwościami oraz inni ludzie, urządzenia polityczne i społeczne”⁷. Dobę dziejową określa z kolei istniejący w pewnym przedziale czasowym stan ducha wyznaczony przez dotychczasowe oddziaływanie rasy i środowiska⁸.

Z łatwością można zauważyć, że poszczególne czynniki nie są jednolite pod względem ontologicznym. Mają one charakter przyrodniczo-psychologiczno-

⁵ Odnotowywany tu stan rzeczy uwidacznia się wyraźnie w aprobacie Chmielowskiego dla wypowiedzi polemicznych Taine'a, który zarzuca swym adwersarzom, iż nie dostrzegają oni, że wielkie siły, jakimi są charaktery poszczególnych narodów oraz panujące powszechnie stany ducha, [...] są jedynie sumą skłonności i zdolności jednostek [...] i że jednostki istnieją i działają w narodzie, stuleciu czy w rasie tak samo, jak jedności w dodawaniu, w którym piszemy tylko liczbę ostateczną”. Por. P. C h m i e l o w s k i, *Metodyka historii literatury polskiej*, Warszawa 1899, s. 30.

⁶ P. C h m i e l o w s k i, op. cit., s. 28.

⁷ Ibid.

⁸ „Kiedy w pewnej dobie - stwierdza Chmielowski - oddziaływają charakter narodowy i okoliczności, to nie oddziaływają one na jakąś gołą tablicę, lecz na tablicę, na której są już pewne wyciski dawniejsze. Stosownie do tego, czy bierze się tablicę w tej lub owej chwili, wycisk będzie odmienny, a stąd i wynik ogólny działania czynników twórczych będzie inny” (*Metodyka...*, s. 28-29).

społeczny. Bez trudu można również dostrzec, że wzmiankowane czynniki nie są indyferentne światopoglądowo. Przeciwnie, wykonstruowane zostały w taki sposób, by mogły „usprawiedliwić” światopoglądowe przekonania o nierównowartościowości uposażenia biologicznego i psychicznego przedstawicieli odmiennych nacji⁹.

Nawiasem mówiąc, powyższy stan rzeczy odnotowywał (oczywiście w takiej mierze, w jakiej pozwalały na to ówczesne horyzonty poznawcze) już w latach 1883-1884 Maksymilian Kawczyński. Biorąc pod uwagę czynnik środowiska, stwierdzał: „Kraina działa przeważnie fizycznie, społeczeństwo - przeważnie psychologicznie; prawa zaś fizyczne i psychologiczne nie są jedne i te same”¹⁰. Kawczyński zgłaszał zastrzeżenia również wobec pozostałych dwóch kategorii taine’owskich, szczególnie wątpliwości jednak (i to wątpliwości również natury ontologicznej) wysuwał on wobec pojęcia „rasy”.

„Ażeby na takim pojęciu w nauce móc się opierać - konstatował - należałoby wykazać przede wszystkim, pod jakimi warunkami wytwarzają się rasy, czego dotąd nikt nie uczynił. Należałoby następnie - dodawał - wykazać na poważnej liczbie faktów, w jaki to sposób objawia się rasa w literaturze, co dotąd także wykonane nie jest”¹¹.

Chmielowski, aczkolwiek uznał, iż spostrzeżenia Kawczyńskiego są „ciekawe i ważne”, pozostał wierny wyjściowej koncepcji autora „Filozofii sztuki”. Konsekwentnie więc przyjmował, że - jak można by powiedzieć w języku socjo-regulacyjnej teorii kultury - zmiany w kulturze literackiej wywoływane są przez zmiany w psychice ludzkiej, te zaś występują na skutek oddziaływania rasy, środowiska i doby dziejowej. Konsekwentnie również uznawał, iż sztuka (w szczególności: literatura) ma charakter mimetyczny; że odtwarza ona najistotniejsze cechy panujących powszechnie stanów ducha.

Duch ludzki rozwija się w czasie. Przebywa on kolejno - jak w stylistyce naturalistycznej powiada Chmielowski - „stopnie dzieciństwa, młodości, dojrzałości i starości; ma zatem swoją historię”¹². Wraz z duchem ewoluje - będąca jego przejawem - literatura.

„Historia literatury - stwierdza autor „Metodyki...” uwidacznia nam bardzo wyraźnie i dobitnie prawo rozwoju ducha ludzkiego, okazując, jak

⁹ Na „nacechowanie” światopoglądowe Taine’owskich trzech czynników” zwraca uwagę A. G r z e g o r c z y k w pracy pt. „Nomotetyczne modele rozwoju literatury”, Warszawa-Poznań 1983.

¹⁰ Cyt. za P. Chmielowski, op. cit., s. 32-33.

¹¹ Ibid., s. 33.

¹² Ibid., s. 20.

z drobnych, niemal mikroskopijnych zarodków bierze początek literatura, - jak powoli, stopniowo nabiera coraz więcej treści, - jak kształcą się i doskonalą formy artystyczne, w których myśli swe składają twórcy, - jak ulega treść i forma przemianom wskutek wpływów najróżnorodniejszych¹³.

Z łatwością można zauważyć, iż Chmielowski przyjmuje integrująco-różnicujące, a jednocześnie aksjologiczne rozumienie rozwoju literatury. Każda zmiana w ramach tak pojętego rozwoju jest zmianą „na lepsze”, ponieważ przynosi wzrastający stopień komplikacji oraz integracji zarówno „treści”, jak i „form” literackich.

Literatura, przechodząc od stanów prostszych i nierozwiniętych ku stanom bardziej złożonym i skomplikowanym, ewoluuje jednocześnie w taki sposób, że w coraz wyższym stopniu staje się zbieżna z panującymi powszechnie stanami ducha. W dążeniu do „uchwycenia” owych stanów ducha coraz wyraźniej kieruje się ona zasadą prawdopodobieństwa świata przedstawionego i coraz częściej „posiłkuje się dorobkami nauki”. „W dziejowym pochodzie cywilizacji - konstatuje Chmielowski - widzimy najwyraźniej, jak w zakresie sztuki przejawia się coraz wybitniej dążność do uprawdopodobnienia pomysłów¹⁴. Z postępem cywilizacji - dodaje -

„zwiększają się wymagania ludzi wykształconych, dla których sztuka właściwie istnieje. Jak tylko zajdzie znaczna zmiana w wyobrażeniach pewnej liczby ludzi, potrzebujących wzruszeń estetycznych (a zmiana taka wywołana jest przez większe wykształcenie, tj. większy rozwój rozumowy, naukowy), musi się koniecznie pojawić zmiana w traktowaniu przedmiotów sztuki, tj. musi się w nich wybitniej przedstawić pierwiastek rozumowy¹⁵.”

Oczywiście powyższa - utrzymana w duchu indywidualistycznym - koncepcja „rozwoju” (utożsamianego nb. z pojęciem „postępu”) nie jest „niewinna” pod względem światopoglądowym. Przeciwnie, jest ona - mającym niewątpliwie spekulatywny charakter - konstruktem, służącym światopoglądowej waloryzacji XIX-wiecznej realistycznej praktyki artystycznej.

¹³ Ibid., s. 52-53. Dodajmy, że Chmielowski przyjmuje za Taine'm, iż duch ludzki rozwija się według pewnych prawidłowości, które dają się opisać przy wykorzystaniu praw biologicznych, tj. prawa związku cech (Cuviera), prawa równowagi organicznej (Hilaire'a), prawa podporządkowania cech, prawa analogii i jedności układu (Hilaire'a-Owena), prawa doboru naturalnego (Darwina).

Mamy tu, rzecz jasna, do czynienia z kolejnym przejawem naturalizmu ontologicznego.

¹⁴ P. Chmielowski, *Artyści i artyzm*, [w:] *Pisma krytyczno-literackie*, oprac. H. Markiewicz, t. 1, Warszawa 1961, s. 165.

¹⁵ Ibid., s. 166.

Odstępując chwilowo od dodatkowych komentarzy dotyczących pojęcia „rozwoju” („postępu”), powrócę obecnie myślą do przyjmowanej przez Chmielowskiego koncepcji mimetyzmu w sztuce. Oto rozważany autor uznaje, że istotą sztuki jest naśladowanie natury. Pogląd ten objaśnia on w sposób następujący:

„Naśladować naturę znaczy: brać materiał ze świata zewnętrznego albo zupełnie surowy, albo też przerobiony już w duchu ludzkim w postaci myśli uczuć i popędów. Jednakże czynność artysty na tym się ograniczyć nie może, on musi zmieniać ten materiał stosownie do swoich planów i widoków, stosownie do swej idei, którą w utworze pewnym urzeczywistnić postanowił.

Naśladować naturę znaczy: znać świat zarówno martwy, roślinny, zwierzęcy, jak i ludzki z jego właściwościami tak historycznymi, jak współczesnymi, znać potrzeby i wymagania czasu, znać dążności i pragnienia epoki i kraju, w którym artysta pracuje. Ale nie dosyć na tym. Działalność jego ducha wymaga jeszcze, aby utwory swoje oblał światłem swego umysłu, ogrzał ciepłem własnego serca, ukochał, wypiastował je tak, ażeby były istotnie duchowymi jego dziećmi. Nie dosyć jest być fotografem, trzeba być i myślicielem”¹⁶.

Przytoczona powyżej konstatacja Chmielowskiego utrzymana jest w takiej stylistyce, która sugerować by mogła, iż przyjmuje on pogląd o przekonaniowym charakterze związków zachodzących między czynnością a rezultatem artystycznym oraz zakłada, że działania artystyczne są kulturowo uwarunkowanymi czynnościami subiektywno-racjonalnymi. Sugestie ewokowane przez ową stylistykę są jednak mylące. W rzeczywistości bowiem Chmielowski przyjmuje, iż artyści dzięki swym uzdolnieniom lepiej aniżeli inni ludzie wykorzystują w swych działaniach zobiektywizowane prawidłowości łączące środki artystyczne z efektami artystycznymi¹⁷. To właściwości psychiczne „twórców” decydują o tym, że podjęte przez nich czynności doprowadzają do powstawania określonych efektów artystycznych, a nie - respektowanie przez owych „twórców” upowszechnionych społecznie przekonań „wiązących” w płaszczyźnie subiektywnej wzmiankowane czynności z odnośnymi efektami.

Nawiasem mówiąc, powyższe rozumienie relacji: „czynność artystyczna - efekt artystyczny” synchronizuje Chmielowski z koncepcją rozwoju powszechnie panujących stanów ducha. Elementem synchronizującym staje się tu poddane

¹⁶ Ibid., s. 163.

¹⁷ Odnotowane tu rozumienie relacji: „czynność artystyczna (ew. środek artystyczny) - efekt artystyczny” jest istotną cechą Taine’owskiego „widerzenia” sztuki i partycypacji w niej. Por. uwagi na ten temat zawarte w pracy A. G r e g o r c z y k, op. cit., s. 78.

ekstrapolacji Darwinowskie prawo doboru naturalnego. Oto „twórcy”, dobierając zgodnie ze swą specyfiką środki artystyczne, uzyskują określone efekty. Efekty owe są mniej lub bardziej zbieżne z panującymi powszechnie stanami ducha. Te ostatnie na mocy prawa doboru naturalnego działają - jak można by rzec - selektywnie wobec populacji artystów. Środowisko duchowe - powiada omawiany taine'ista -

„działa na każdą jednostkę ciągłymi pobudzeniami i powściągamami, [...] jednym nie pozwala się rozwinąć, innym zaś pomaga do bujnego rozrostu w miarę zgodności lub niezgodności pomiędzy nim a nimi; [...] ta głucha praca jest także pewnym dobrem [...]; wskutek szeregu zmian i przekształceń nie-dostrzegalnych przewaga środowiska wprowadza na widownię dziejową artystów, filozofów, reformatorów religijnych [...] umiających najlepiej i najdobitniej wyjaśnić lub urzeczywistnić myśl swego wieku i swej rasy, tak jak na widownię natury wprowadza gatunki roślin i zwierząt najspodobniejszych ku temu, by się mogły zastosować do pewnego klimatu i gruntu”¹⁸.

W naszkicowanej koncepcji genetycznego porządku powstania utworu literackiego oraz sprzężonej z nią koncepcji rozwoju sztuki ujawniają się z całą wyrazistością trzy - respektowane przez Chmielowskiego - założenia metodologiczno-teoretyczne: indywidualizm, psychologizm i naturalizm ontologiczny. Założenia te wywierają równie mocne piętno na przyjmowanym przez niego rozumieniu literatury (a szerzej: rozumieniu kultury). W szczególności decydują o tym, iż autor „Metodyki historii literatury polskiej” usiłuje - jak można by powiedzieć - znaleźć określenie specyfiki sztuki (zwłaszcza zaś określenie jej autonomii względem nauki) na podstawie analizy przeżyć psychicznych uczestników wymienionych tu dziedzin kultury. Oto interesujący nas badacz główne różnice między dziełami artystycznymi a dziełami naukowymi upatruje w tym, że pierwsze powstają pod wpływem fantazji (imaginacji, wyobraźni) artystycznej, podczas gdy te drugie są wytworami „procesu myślenia rozumowego”. Rozpatrując „genezę fantazji”, występuje przeciwko zwolennikom tych zapatrywań, w świetle których ma ona pozarozumowy charakter i nie podlega naukowemu wyjaśnieniu.

Autor „Metodyki...” uznaje, że natchnienia artystyczne, a także np. wyobrażenia mityczne „są produktem takiegoż samego myślenia, jakie codzienne dowody dajemy, i w składzie swoim nic nadprzyrodzonego nie przedstawiają”¹⁹. Fantazja artystyczna - podobnie zresztą jak „myślenie rozumowe” - jest efektem istnienia „przyrodzonego usposobienia” do kojarzenia się

¹⁸ P. C h m i e l o w s k i, *Metodyka...*, s. 199.

¹⁹ P. C h m i e l o w s k i, *Geneza fantazji. Szkic psychologiczny*, cz. 2 - *Zmiany i kombinacje wyobrażeń*, „Niwa”, 1872, nr 19, s. 149.

wyobrażeń. Różnice zachodzące pomiędzy „procesem myślenia rozumowego i fantazyjnego” wynikają z tego, że drugi z owych procesów dokonuje się przy akompaniamencie - pozytywnie wprawdzie wpływającego na prędkość kojarzenia się i trwałość wyobrażeń, lecz powodujących przeinaczenie „rzeczywistej postaci rzeczy” - „żywołu uczuciowego”²⁰. Oddziałujące na myślenie uczucia uzależnione są od wrażliwości systemu nerwowego²¹. Uczuciowość łączy się z wrażliwością układu nerwowego „jak skutek z przyczyną”²². Uczuciowość owa przechodzi częstokroć w namiętności, których zewnętrznymi przejawami są u artystów między innymi częste omdlenia, kaprysy i skłonność do mistycyzmów.

„Można uważać za prawo psychologiczne - konstatuje Chmielowski - że im większej podlega namiętności poeta albo artysta, tym dzieła jego wyższej dosięgną doskonałości. [...] Namiętność daje siłę, werwę, zapał, entuzjazm, przez spólczenie (to jest przez kojarzenie się podobnych wyobrażeń) wzbudza w słuchaczach, widzach i czytelnikach wielkie wrażenie, przegłsi ich duszę w fazy tego stanu, który artysta chciał plastycznie przedstawić”²³.

Oczywiście - dodaje interesujący nas badacz -

„artysta lub poeta nie tworzy pod bezpośrednim wpływem namiętności, w tej samej chwili, kiedy piekło lub niebo w jego sercu rezyduje; ale po pewnym przeciągu czasu, w którym namiętność wystygnąć zupełnie nie mogła, ale też nie przedstawia już tego stopnia gwałtowności, jaki miała poprzednio”²⁴.

Umysł artysty cechuje się nie tylko wrażliwością i uczuciowością, lecz również sporą dozą instynktowności, tj. braku refleksji (co nie oznacza, oczywiście, że refleksji tej nie ma. wcale). Owa instynktowność sprawia, że wrażenia działają nań wprost bezpośrednio. Skutek tego stanu rzeczy jest taki, że artysta miłość swoją i nienawiść wypowiada dobitnie i bezwzględnie, „nie obchodzi go wcale, że rozważa inaczej by mówić kazała”²⁵. Co więcej, nie ubiega się on wcale „za wielkimi abstrakcjami,

²⁰ Por. P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji. Szkic psychologiczny, cz. 4 - Fantazja artystyczna, [...] Pisma krytycznoliterackie..., s. 102. Por. także P. C h m i e l o w s k i, Metodyka..., s. 17-18.

²¹ Dość znamienne wydaje się tu następujące oświadczenie autora „Metodyki...”: „O wrażliwości nerwów bezpośrednio przekonać się trudno, musimy więc wnioskować pośrednio z objawów tej wrażliwości. Rzecz to całkiem normalna i zrozumiała dla każdego, kto zna wzajemną zależność jednych organów ciała ludzkiego od innych, a mianowicie od systemu nerwowego”.

Widać więc wyraźnie, że mamy tu do czynienia ze swoistym przejawem wyjaśniania *ignotum per ignotum*.

²² P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji..., s. 104.

²³ Ibid., s. 105-106.

²⁴ Ibid., s. 105.

²⁵ Ibid., s. 107.

owszem zachowuje obrazy wykończone zupełnie jednostkowych przedmiotów"²⁶. Obrazy te niekiedy tak silnie wpijają się w jego umysł, że trudno mu się od nich uwolnić. W efekcie ulega on halucynacjom (w szczególności halucynacjom poetycznym), które ilościowo nie zaś jakościowo różnią się od halucynacji prawdziwych.

„Różnica ta - powiada Chmielowski - warunkuje się stanem fizjologicznym. W halucynacji prawdziwej zachodzi jakiś stan chorobliwy układu nerwowego, a głównie mózgu; [...] w halucynacji poetyckiej stan zdrowia mózgu jest lepszy; wrażenia zewnętrzne wykonywają swoje dzieło i ochraniają umysł od brania nierzeczywistości za prawdę. Jeżeli jednak sprzyjające okoliczności nadadzą się do rozbudzenia chorobliwego usposobienia, w artystach powstaje halucynacja istotna"²⁷.

W celu egzemplifikacji końcowego spostrzeżenia autor „Metodyki...” przywołuje (jak łatwo się domyślić) - na wskroś odmienną od waloryzowanej przez niego realistycznej praktyki artystycznej - „mistyczną” twórczość „późnego” Mickiewicza i Słowackiego (pozostających pod „zgubnym” wpływem Towiańskiego).

Zdaniem Chmielowskiego wpływ na myślenie uczuciowości oraz - określonych powyżej - towarzyszących jej stanów psychicznych stanowi (co było tu już sygnalizowane) zasadniczą różnicę między fantazją a rozumem. Wpływem tym - powiada on w „Genezie fantazji” - tłumaczą się takie cechy sztuki, jak: większa niż w nauce trwałość tradycji, przechowywanie wyobrażeń mitycznych i tworzenie nowych, dokonywanie „kombinacji i zmian” w przedmiotach, nie ze względu na prawdę, lecz ze względu na zaspokojenie „popędów serca”²⁸.

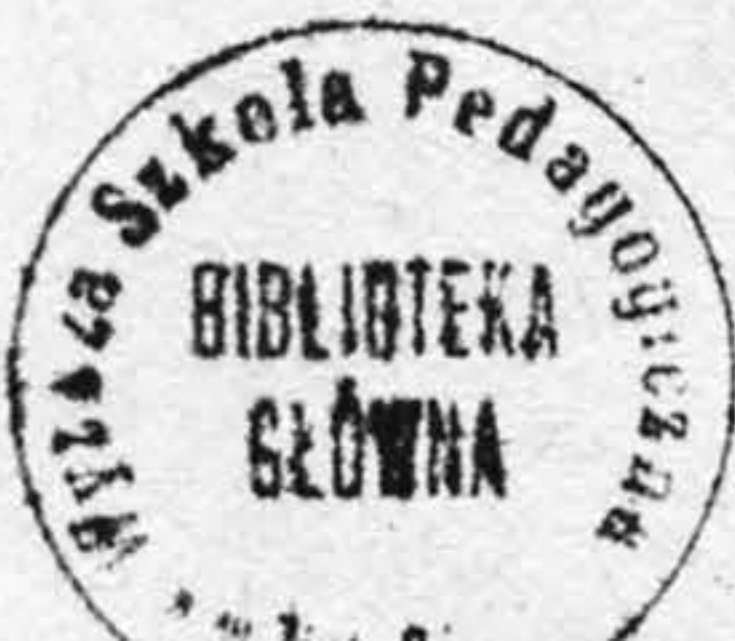
Z zasadniczej różnicy między fantazją a myśleniem rozumowym wynikają wszystkie dalsze:

- Wrażenia odbierane w towarzystwie silnych uczuć wywołują bardzo dokładne, choć nie zawsze prawdziwe wyobrażenia, analiza zaś rozumowa, obiektywnie rozbierając przedmioty, przyczynia się do wyrobienia jasnych i rzetelnych

26 Ibid., (podkr. autora).

27 Ibid., s. 108.

28 Jak więc widać, za pośrednictwem psychologizacyjnej aparatury poznawczej Chmielowski odnotowuje tu takie cechy artystycznej praktyki literackiej jak: a) adaptacyjny charakter jej rozwoju, b) ścisły związek społecznego doświadczenia artystycznego z jego światopoglądowym uzupełnieniem (jego genetyczną wtórność wobec owego uzupełnienia), c) generowanie przez praktykę literacką nowych mitów światopoglądowych. Wyszczególnione tu punkty a), b) i c) wskazują na cechy charakterystyczne praktyki artystycznej, które to cechy szeroko są omawiane w pracach J. K m i t y, np. Szkice z teorii poznania naukowego, Warszawa 1976, s. 191-210; Sztuka jako sfera świadomości społecznej, „Poznańskie Studia z Filozofii Nauki” 1974, nr 8.



pojęć. Skutkiem tego w utworach fantazji główną rolę odgrywają wyobrażenia, w utworach zaś rozumu - pojęcia²⁹.

- Naukowe badania - wytwory rozumu - postępują drogą ścisłej obserwacji wspartej doświadczeniem i eksperymentem; fantazja doświadczeń nie wymaga, kombinuje ona pod wpływem uczuć jedynie to, czego jej „pospolity tryb życia spostrzegawczego dostarcza”. Stąd też w utworach fantazji nie idzie o ścisłość, lecz o wywołanie wrażenia³⁰.

- Metodą badania rozumowego jest dedukcja (w naukach matematycznych) lub dokładna indukcja (w naukach przyrodniczych i społecznych); z kolei „metodą fantazyjnego kojarzenia się wyobrażeń - jeżeli nawet można mówić o metodzie - jest niedokładna indukcja, czyli zwyczajne spostrzeżenie”³¹. Rezultaty badania artystycznego (jeżeli badaniem - jak zastrzega Chmielowski - można nazwać zwykłą obserwację podniesioną tylko stopniem wrażliwości artysty) nie przedstawiają się jako stałe, niezmiennie wyniki naukowe, tylko jako - stanowiące konieczny skutek niedokładnej indukcji i wielkiej wrażliwości - „momenty silnego wzruszenia i utalentowanego pochwycenia stron ważnych, uderzających w historii duszy pojedynczego człowieka lub całego społeczeństwa”³². Brakuje w nich - typowych dla rezultatów badania naukowego - uogólnień („abstrakcji”). Abstrakcja bowiem - stwierdza autor „Metodyki...” (odwracając kierunek swego rozumowania) - bywa w utworach artystycznych najgorszym pomysłem. Utwory te wymagają „ciała, barw, szczegółów, a jak najmniej ogólników”³³.

Przywołana powyżej analiza porównawcza „myślenia rozumowego i fantazyjnego”, która stanowi dla Chmielowskiego podstawę do wyjaśniania różnic zachodzących między dziełami naukowymi a utworami artystycznymi oraz daje mu asumpt do formułowania pewnych konstatacji na temat - jak można by powiedzieć - funkcjonowania praktyki naukowej i artystycznej, wymaga paru słów komentarza. Przede wszystkim zaś wypadnie stwierdzić, że przedsięwzięta przez autora „Metodyki...” decyzja odwoływania się do psychologii w celu określenia cech specyficznych sztuki i nauki oraz wyjaśniania mechanizmów funkcjonowania tych dziedzin kultury prowadzi go do naiwnych (z dzisiejszego punktu widzenia) prób werbalizacji potocznego doświadczenia kulturowego w postaci opisu obiek-

²⁹ Por. P. Chmielowski, Geneza fantazji..., s. 113.

³⁰ Por. ibid., s. 115.

³¹ Ibid., s. 116.

³² Ibid., s. 118.

³³ Ibid.

tywnych prawidłowości psychicznych. Co ważniejsze jednak, całkowicie unie-
możliwia mu ona zaznaczanie różnic między społecznym doświadczeniem symbo-
liczno-kulturowym a doświadczeniem „naturalnym” (techniczno-użytkowym).

Warto w tym miejscu zauważyć również, iż skrajny psychologizm sprawia,
że uwarunkowane w sposób historyczno-społeczny cechy uczestnictwa w kulturze
uznane zostają przez Chmielowskiego za cechy wynikające z właściwości psychi-
cznych człowieka. Prowadzi to do absolutyzacji aktualnego doświadczenia
kulturowego, która przejawia się między innymi w dyskwalifikowaniu - trakto-
wanej jako przejaw aberracji psychicznych - mistycznej twórczości romantyków.
Absolutyzacja owa staje się tym bardziej widoczna, im wyraźniej uświadomimy
sobie, że na gruncie rozważanej koncepcji psychologizm skorelowany zostaje
z teleologicznie rozumianym „rozwojem”. Wzmiankowana korelacja powoduje,
że wytwory współczesnej badaczowi społecznej praktyki artystycznej z reguły
są pozytywnie wartościowane, gdyż uznawane są przez niego za ukoronowanie
wysiłków umysłu ludzkiego, który ulegając nieustannemu doskonaleniu staje
się coraz bardziej logiczny, subtelny, wszechstronny, krytyczny itd.

Na koniec wreszcie należałoby odnotować, iż rozpatrywana koncepcja
- co jest zresztą dość znamienne dla wszelkich psychologistycznych ujęć
kultury - popada częstokroć w rozbrat z psychologią sensu stricto; przy
czym im pełniej na gruncie owej koncepcji werbalizowane jest (oczywiście
w trybie psychologistycznym) społeczne doświadczenie kulturowe, tym bardziej
wspomniany rozbrat się potęguje³⁴. Nie ulega bowiem wątpliwości, że poszukiwa-
nie przyrodniczo pojmowanych praw psychologicznych, zdolnych do wyjaśniania
historycznie zmiennych cech obiektów kulturowych, możliwe jest jedynie na
gruncie „psychologii” zdroworozsądkowej lub psychologii ad hoc skonstruowanej
dla celów eksplanacyjnych. Tylko tu bowiem można znaleźć takie „prawo” psycho-
logiczne, na podstawie którego - powołajmy się na pierwszy z brzegu przykład
- daje się orzekać, że im zdrowszy psychicznie jest poeta, tym bardziej
jego twórczość mieć będzie charakter realistyczny.

Do zasygnalizowanych powyżej kwestii wypadnie tu jeszcze powrócić.
Obecnie natomiast warto - w nawiązaniu do wcześniejszych ustaleń - rozpatrzyć
przyjmowany przez Chmielowskiego sposób rozumienia dzieła literackiego i
literatury. Otóż zdaniem autora „Metodyki...” dziełem literackim jest -
wyrażony za pośrednictwem słowa - „utwór ducha ludzkiego”, który ma piękną
formę (tj. kompozycję i styl), wywołuje estetyczne wzruszenie oraz przemawia

³⁴ Na zjawisko to zwraca uwagę A. G r z e g o r c z y k, op. cit.,
s. 80.

do wyobraźni i uczuć jak największej liczby ludzi³⁵. Chmielowski nie określa explicite, czym różnią się dzieła literackie od innych dzieł sztuki. Z jego wypowiedzi można jednak wywnioskować, iż za wyróżnik utworów literackich uznaje on to, że w utworach owych duch ludzki wyrażony jest za pośrednictwem pięknego słowa. Godzi się w tym momencie poczynić dwa spostrzeżenia. Po pierwsze, należy odnotować, że używany przez autora „Metodyki...” termin „wyrażanie” ma inne znaczenie niż to, które nadaje mu się na gruncie koncepcji zakładających tezę o subiektywno-racjonalnym charakterze czynności artystycznych. O ile bowiem formuła „x wyraża y” odczytywana jest w obrębie wzmiankowanych koncepcji jako: „x jest znakiem y” (x komunikuje y), o tyle w ujęciu Chmielowskiego jest ona - przy interwencji założeń psychologizacyjnych - traktowana jako równoznacznik stwierdzenia: „x jest oznaką naturalną y”. Po wtóre zaś, warto zaznaczyć, że - w rozumieniu interesującego nas badacza - wyrażenie „piękne słowo” denotuje pewne obiektywne (w sensie: niezrelatywizowane kulturowo) cechy wytworów artystycznych. Ścisłej rzecz biorąc, owo obiektywizująco pojmowane wyrażenie denotować ma - w intencji autora „Metodyki...” - przede wszystkim dwie cechy dzieł sztuki (w tym również dzieł literackich):

a) istnienie w nich „estetycznie nacechowanych” środków wypowiedzi (np. „celnych” porównań, „pomysłowych” metafor),

b) zachodzenie w ich obrębie odpowiedzialności między doborem środków artystycznych a wyrażaną ideą.

Poczyniwszy powyższe spostrzeżenia służące częściowej charakterystyce kategorii pojęciowych używanych przez Chmielowskiego do określenia tego, czym jest dzieło literackie, można będzie teraz owemu określeniu przyrzeć się nieco bliżej. Otóż trzeba zaznaczyć, iż autor „Metodyki...”, zasadniczo rzecz biorąc, akceptuje - o czym będzie jeszcze mowa - postulat Taine'a, by wartość dzieł sztuki mierzyć wartością wyrażanych w nich „idei moralnych”. Oczywiście postulat ten, równoznaczny z propozycją utożsamienia wartości estetycznych z całokształtem aprobowanych społecznie przekonań normatywnych, sprawia, że omawiane niniejszym stanowisko literaturoznawcze staje się taką koncepcją sztuki literackiej, w której - jak można by powiedzieć - nie ma miejsca na sztukę³⁶. Stąd też podkreślenie, iż w utworach literackich duch ludzki wyrażany jest za pośrednictwem „pięknego słowa”, ma tu

³⁵ P. Chmielowski, *Metodyka...*, s. 18.

³⁶ Por. uwagi na temat Taine'owskiej propozycji badawczej jako „koncepcji sztuki bez sztuki” zawarte w pracy A. Gregorczyka, op. cit.

szczególne doniosłe znaczenie. Ekspozowanie roli „pięknego słowa” staje się bowiem - przy całej psychologizacyjnej i naturalistycznej aparaturze poznawczej - jedynym w miarę efektywnym środkiem wyodrębnienia społecznego doświadczenia artystycznego. Należy jednak w tym momencie zauważyć, iż przyjmowane przez Chmielowskiego określenie dzieła literackiego nakazuje mu zaliczyć do literatury niektóre prace z zakresu filozofii, polityki, historii i krytyki literackiej, a nawet historii Polski (okazuje się bowiem, że niektórzy filozofowie, politycy, krytycy i historycy podejmowali ważne kwestie, a przy tym „pięknie pisać umieli”)³⁷.

Przywołane powyżej określenie tego, czym jest dzieło literackie, stanowi dla autora „Metodyki...” podstawę do sformułowania definicji „literatury”. „Literatura - stwierdza Chmielowski - jest to ogół utworów ducha ludzkiego, wyrażających myśli, uczucia i ideały ludzkości lub pewnego narodu za pośrednictwem pięknego słowa”³⁸.

Chmielowski ujmuje zatem literaturę nie jako pewnego rodzaju „rzeczywistość myślową”, lecz jako ogół utworów literackich powstałych w wyniku psychologizacyjnie pojmowanych przejawów uczestnictwa w kulturze.

W trakcie dotychczasowych rozważań szkicowo przedstawiona została przyjmowana przez Chmielowskiego koncepcja nadawczego uczestnictwa w kulturze literackiej oraz sformułowana przez niego definicja pojęcia „literatury”. Obecnie wzmiankowane rozważania uzupełnione zostaną prezentacją dokonywanej przez interesującego nas badacza charakterystyki odbiorczego uczestnictwa w owej kulturze. Wspomnianą prezentację wypadnie rozpocząć od stwierdzenia, iż autor „Metodyki...” jest zwolennikiem psychologizacyjnej koncepcji wartości estetycznych (w jej - dodajmy - obiektywistycznej, a przy tym naturalistycznej wersji). Zgodnie z założeniami naturalizmu ontologicznego, przyjmuje on, iż wartość estetyczna stanowi obiektywną („naturalną” niejako) właściwość niektórych („wartościowych” właśnie) dzieł literackich. Właściwość ta - jak łatwo można się domyślić - przejawia się w zdolności do wywoływania przez owe dzieła przeżyć czytelniczych. Utwór literacki traktowany jest przez Chmielowskiego jako swoisty bodziec wyposażony w pewne cechy jakościowe, przesądzające o rodzaju i natężeniu wywoływanych przezeń doznań estetycznych. Doznania, o których tu mowa, kształtują się oczywiście na mocy funkcjonowania odpowiednich mechanizmów asocjacyjnych. Ścisłej rzecz biorąc, są one - jak było to już sygnalizowane - efektem „spóiczucia psychologicznego”,

³⁷ Por. P. Chmielowski, *Metodyka...*, s. 18-19.

³⁸ *Ibid.*, s. 20.

tj. kojarzenia się w umysłach czytelników wyobrażeń podobnych do tych, które onegdaj mózg artysty wytworzył.

Trzeba podkreślić, iż Chmielowski przyjmuje niekiedy także i inną „odmianę” naturalistyczno-objektywistycznego psychologizmu. Cechy jakościowe dzieła literackiego traktuje on wówczas nie jako właściwości naturalne, lecz jako własności ukonstytuowane w trybie interpretacyjnym przez kolektywnie pojęty podmiot.

W rozważanej sytuacji dzieło literackie uznawane jest za bodziec psychologiczny, którego wystąpienie nie jest warunkiem wystarczającym dla pojawienia się doznania estetycznego (a zatem i ukonstytuowania się wartości estetycznej). Owo doznanie uzależnione jest bowiem - podobnie jak to się ma w subiektywistycznej wersji psychologizmu - od podmiotowych właściwości odbiorców.

„Wiek, temperament, stopień ukształcenia, rodzaj zajęcia, nałóg i tym podobne czynniki sprawiają - powiada interesujący nas badacz - że gusty jednostek są różnorodne, a nieraz wprost sobie przeciwne. Nie jest dowcipnym tylko, lecz istotnie słusznym twierdzenie, że istnieje osobna estetyka chłopów, kucharek, dzieci, pensjonarek [...] itd.”³⁹.

Okoliczność powyższa - zdaniem Chmielowskiego - nie skłania jednak do przyjmowania stanowisk subiektywistycznych. Pomimo różnic - wyjaśnia on -

„jakie zachodzą w duchowym nastroju jednostek, ustaliły się przecież ściśle określone zdania co do wartości zarówno poszczególnych dzieł, jak i całych literatur ludzkości. Ta zgoda nie jest wynikiem samej tylko bierności umysłów w przyjmowaniu tego, co zostało uznane za piękne lub brzydkie, lecz musi być także uważana za skutek jakichś wspólnych poczuć i pojęć, które się w zakresie piękna wyrobiły wśród pewnych ras, wśród pewnych narodów, a raczej wśród grona ukształconych w tych rasach i w tych narodach”⁴⁰.

Tytułem komentarza do powyższej partii ustaleń, ukazującej dwojaki sposób ujmowania przez Chmielowskiego wartości estetycznej, stwierdzić można, iż obydwa wchodzące tu w rachubę stanowiska są - z punktu widzenia socjoregulacyjnej teorii kultury - trudne do zaakceptowania:

- W pierwszym przypadku na gruncie omawianej tu psychologizującej koncepcji wartości estetycznej nie dostrzega się, że wartość owa przypisywana jest dziełom literackim ze względu na funkcjonującą społecznie świadomość literacką, a ściślej: ze względu na istniejące w obrębie owej świadomości przekonania normatywne wyznaczające określone stany rzeczy jako wartości właśnie; wartość estetyczna nie stanowi więc „naturalnego uposażenia” takich czy innych wytworów praktyki artystycznej.

³⁹ Ibid., s. 201.

⁴⁰ Ibid., s. 202.

- W przypadku drugim nie zauważa się, iż „wspólne poczucia i pojęcia, które się w zakresie piękna wyrobiły” są (o ile, oczywiście, nie traktuje się ich w sposób indywidualistyczny) rezultatem - determinowanego w „ostatniej instancji” przez historycznie zmienne warunki bytu społecznego - upowszechniania się określonych przekonań estetycznych; nie stanowią więc efektu biologiczno-psychologicznego (narodowo-rasowej) wspólnoty jednostek.

- W obu natomiast przypadkach - ze względów dających się wyjaśnić historycznie - „przeoczeniu” ulega to, iż wartości estetyczne poszczególnych dzieł literackich są realizacjami wartości społecznie akceptowanych - zajmujących określone pozycje w społeczno-subiektywnych estetycznych porządkach wartości; punktem wyjścia w rozważaniach nad owymi wartościami powinna być nie psychologia, lecz odpowiednia wiedza o kulturze.

Poczynwszy powyższe konstatacje, warto zauważyć obecnie, iż - według Chmielowskiego - miarą adekwatności pozaprofesjonalnego odbioru dzieł literackich jest stopień, w jakim odbiór ów przypomina profesjonalną działalność interpretacyjną. Stąd też godna zachodu staje się w tym momencie rekonstrukcja formułowanych przez interesującego nas autora literaturoznawczych dyrektyw metodologicznych.

Odnotujmy zatem, że - zdaniem twórcy „Metodyki...” - praca badawcza nad dziejami literatury obejmować powinna: a) zebranie materiałów, b) ich krytyczną analizę oraz c) - stanowiącą ukoronowanie wysiłków poznawczych - syntezę historyczno-literacką. Na wspomnianą powyżej analizę krytyczną materiałów składać się ma: a) ocena strony zewnętrznej dzieł literackich (polegająca głównie na ich analizie pod względem bibliograficznym, a także na ustalaniu biografii „zewnętrznej” i „psychologicznej” autorów) oraz b) ocena strony wewnętrznej owych dzieł⁴¹. Tej ostatniej wypadnie przyrzec się nieco dokładniej. Stwierdźmy więc, iż pojmowana całościowo „ocena wewnętrznej strony utworu” (będąca pewnego rodzaju odpowiednikiem tego, co dziś zwie się „interpretacją”) stanowi - w ujęciu Chmielowskiego - procedurę poznawczą, w obrębie której porządek czynności eksplanacyjnych jest swoistym odwróceniem przedstawionego tu wcześniej genetycznego porządku powstawania wytworu praktyki literackiej⁴². Punktem wyjścia dla owej „oceny”

⁴¹ Ibid., s. 171.

⁴² Na odnotowywaną tu relację między czynnościami eksplanacyjnymi a charakterystyką genetycznych determinant powstawania utworu literackiego w koncepcji Taine'a zwraca uwagę A. G r z e g o r c z y k, op. cit.

i najważniejszym jej elementem jest „ocena treści” dzieła literackiego, zmierzająca do wydobycia z niego (a także „oszacowania”) „wszystkich cech znamionujących duszę piszącego, jak niemniej wpływów, które wywarła nań rasa, środowisko i doba dziejowa”⁴³. Idzie więc tu o wydobycie „nie tylko tej szczegółowej treści, jaka stanowi wątek każdego utworu, ale tej ogólniejszej, którą oznaczyć możemy jako duszę pewnego pisarza, pewnego okresu czasu, pewnego narodu”⁴⁴.

Aby móc dotrzeć do tak pojmowanej treści dzieła literackiego, należy - zdaniem Chmielowskiego - posiadać gruntowne wiadomości przynajmniej z tych nauk, które „pod względem ogólnym czy specjalnym” zostają w najbliższym związku z badaniem myśli i uczuć w utworach literackich. Pod względem ogólnym nauką taką jest filozofia, w szczególności zaś logika oraz psychologia (która „przyczynowy związek pomiędzy wyrażeniami a pomysłami i uczuciami człowieka tłumaczy”⁴⁵, a także „przyzwyczajają do upatrywania prawidłowości we wszystkich objawach ducha ludzkiego, a więc i utworach jego”⁴⁶. Pod względem zaś specjalnym szczególnie ważna staje się antropologia i etnologia „zaznajamiająca z właściwościami fizycznymi i duchowymi różnych plemion w związku z oddziaływaniem ziemi, klimatu i innych warunków”⁴⁷, a także lingwistyka, historia powszechna i historia literatury powszechnej.

Sama erudycja badaczowi jednak nie wystarcza. Jeśli jakiś utwór chce się poznać naprawdę - podkreśla Chmielowski - musi się go niejako wchłonąć duchowo, tj. nie tylko należyte go zrozumieć, lecz również odczuć i „na swoją wewnętrzną własność przemienić”. W tym celu - dodaje -

„trzeba w sobie wyrobić tak zwane „spółczucie psychologiczne”, pozwalające nam swobodnie i łatwo wniknąć w stan duszy innych osób, [...] pozwalające nam czasowo stawać się sobowtórami autorów, patrzeć na wszystko ich oczyma, podzielać ich sympatie i antypatie, nie zatracając przecież własnej jaźni, własnego sądu o osobach, rzeczach i zjawiskach”⁴⁸.

Badacz wyposażony w erudycję i (uzależnioną od „bystrości umysłu”) umiejętność współczucia psychologicznego powinien w dziełach określonego autora wyróżnić trzy elementy: charakter, akcję i styl - oraz zaznaczyć

43 P. Chmielowski, *Metodyka*, s. 182.

44 *Ibid.*, s. 200.

45 *Ibid.*, s. 187.

46 *Ibid.*

47 *Ibid.*, s. 188.

48 P. Chmielowski, *Spółczucie psychologiczne w badaniach historycznoliterackich*, [w:] *Pisma krytycznoliterackie...*, s. 208.

w obrębie każdego ze wskazanych elementów „kilkoma krótkimi a dobitnymi słowy odrębności wydatne, rysy przeważne, przymioty właściwe temu autorowi”⁴⁹. Prześledzenie pod powyższym kątem kolejnych utworów pozwalać ma interpretatorowi na mimowolne - zdaniem Chmielowskiego - dostrzeżenie znamiennego dla owego autora stanu psychologicznego (tj. właściwego mu „smaku i talentu” oraz „usposobienia serca i umysłu”)⁵⁰.

Jak więc widać, formułowane w ramach omawianej koncepcji dyrektywy metodologiczne ukierunkowują działalność badacza na rozpoznanie rzekomo obiektywnych związków łączących dzieło literackie z psychiką jego autora, tę zaś - z determinującymi ją okolicznościami. Należy podkreślić, iż funkcjonujący w obrębie owych dyrektyw postulat współczucia psychologicznego jest równoznaczny z propozycją pewnego rodzaju „rozumiejącego” odbioru dzieł literackich. Realizacja wzmiankowanego postulatu pozwala badaczowi jedynie na dokonywanie w gruncie rzeczy ahistorycznej (mającej dodatkowo psychologizujący charakter) interpretacji adaptacyjnej.

W rozważanej koncepcji nieodłącznym składnikiem analizy dzieła literackiego jest biografizm. Biografia dopełniać ma psychologiczny portret literata „zrekonstruowany” na podstawie jego utworów. Należy podkreślić, że w interesującej nas koncepcji proponuje się wyjaśnianie dzieł literackich na podstawie biografii, zaś luki w biografii postuluje się wypełniać informacjami zaczerpniętymi z utworów⁵¹. Dzieło literackie jest więc tu traktowane przede wszystkim jako źródło wiedzy o życiu i psychice pisarza.

Dla wyeksponowania zależności między życiem literata a jego twórczością Chmielowski stwierdza, że zestawienie określeń dotyczących psychiki „twórcy”, wywiedzionych z lektury poszczególnych jego dzieł oraz analizy jego biografii, pozwoli badaczowi dostrzec, że owe określenia - o ile poczynione zostały w sposób dokładny i wnikliwy -

„zależą od siebie nawzajem, że gdy jedno jest takim, to inne nie mogły być odmiennymi, że zatem przymioty oznaczane przez te określenia łączą się ze sobą jak najściślej, że gdyby się zmienił jeden, to by się odpowiednio zmieniły inne; że więc tworzą one system, jak jakie ciało organiczne”⁵².

Uzupełniając dotychczasowe konstatacje, należałoby stwierdzić, iż - w myśl prezentowanego tu stanowiska - scharakteryzowane powyżej czynności

49 P. Chmielowski, *Metodyka...*, s. 191.

50 Ibid.

51 Te cechy charakterystyczną Taine'owskiej koncepcji sztuki eksponuje A. Grzegorzyc, op. cit.

52 P. Chmielowski, *Metodyka...*, s. 191-192.

poznawcze powinny być zastosowane nie tylko wobec jednego autora, lecz również w odniesieniu do poszczególnych epok, narodów, grup narodów itd. Tym sposobem dzieło literackie stawać się miało nie tylko źródłem wiedzy o pisarzu, lecz także o epoce, w której on żył, oraz o narodzie, który go wydał. Jak więc widać, mamy tu do czynienia z taką propozycją interpretowania sztuki (literackiej), w której - nawiązując do wcześniej już sformułowanej myśli - nie ma miejsca na sztukę.

Diagnozy powyższej nie zmienia fakt, iż Chmielowski proponuje - przedstawioną dotychczas - ocenę treści dzieł literackich uzupełniać oceną ich formy (tj. języka, kompozycji i stylu) oraz oceną stopnia ich oryginalności. Czynności te bowiem - zgodnie z założeniami interesującego nas badacza - również służyć mają przede wszystkim pogłębianiu wiedzy o indywidualnej psychice pisarza, a także o psychice zbiorowości, którą pisarz ów reprezentuje.

Zdaniem autora „Metodyki...” oceny treści, formy i stopnia oryginalności utworów (składające się łącznie na tzw. ocenę ich strony wewnętrznej) powinny być poddawane indukcyjnie pojmowanej generalizacji ukierunkowanej na dokonywanie coraz to ogólniejszych syntez. Syntez - podkreślmy - ukazujących dzieje literatury, będących „przyczynowo powiązaniem zbioru doświadczeń, jakie naród porobił w ciągu wieków, by mógł jak najlepiej i jak najświetniej wypowiedzieć swe myśli, uczucia i ideały”⁵³.

Przedstawione powyżej zapatrywania Chmielowskiego na literaturę i jej rozwój oraz na uczestnictwo jednostek w kulturze literackiej skłaniają do sformułowania kilku ogólnych konkluzji, istotnych ze względu na dalsze rozważania. Stwierdźmy zatem, iż na gruncie rekonstruowanej tu koncepcji:

a) nie odróżnia się kultury literackiej (jako pewnej ponadindywidualnej „rzeczywistości myślowej”) od psychologicznie pojmowanych przejawów uczestnictwa w tej kulturze, a nawet od ogółu utworów powstałych w rezultacie tak rozumianego uczestnictwa;

b) ustala się odwrotną zależność między jednostką a kulturą (tzn. przyjmuje się, iż psychika jednostkowego podmiotu jest źródłem sądów upowszechnionych społecznie, nie zaś odwrotnie;

c) uzależnia się zarówno nadawczą, jak i odbiorczą partycypację jednostek w kulturze niemal wyłącznie od determinant natury psychologicznej;

d) nie rozpoznaje i nie uwzględnia się historyczno-społecznych (kulturo-

⁵³ Por. *ibid.*, s. 49.

wych) uwarunkowań tej partycypacji, bądź - co najwyżej - uwzględnia się je w minimalnym stopniu.

Wyszczególnione przed chwilą przesądzenia na temat kultury i uczestnictwa w kulturze literackiej mają doniosłe znaczenie dla przyjmowanej przez Chmielowskiego koncepcji dydaktycznej. Jak łatwo można się domyślić, wskazane przesądzenia sprawiają, iż to, co ze swej strony możemy nazwać wdrażaniem do uczestnictwa w kulturze literackiej, jawi się w optyce Chmielowskiego jako proces rozwoju psychiki; rozwoju - podkreślmy - który nie ma nic wspólnego z procesem nabywania kompetencji kulturowej, tj. indywidualnego przyswajania funkcjonujących społecznie przekonanań normatywno-dyrektywalnych regulujących poszczególne dziedziny praktyki społecznej.

Do zasygnalizowanej tu kwestii wypadnie jeszcze powrócić nieco szerzej w trzeciej części niniejszego szkicu, poświęconej bezpośrednio przyjmowanej przez Chmielowskiego „wizji” nauczania i uczenia się literatury. Obecnie natomiast - zgodnie z wcześniejszymi zapowiedziami - spróbujemy rozpatrzeć wyłaniający się z prac autora „Metodyki...” psychologiczny obraz uczenia się.

2. PSYCHOLOGICZNE ZAPATRYWANIA CHMIELOWSKIEGO NA UCZENIE SIĘ

Autor „Metodyki...” w celu wyjaśnienia mechanizmów uczenia się czyni odwołania do określonej - wypracowanej na gruncie atomistyczno-asocjacyjnej wersji psychologii introspekcyjnej - koncepcji funkcjonowania świadomości. Jest więc zwolennikiem koncepcji, o kształcie której decydują między innymi założenia:

a) atomizmu (orzekające, iż wszelkie złożone stany świadomości zachowują właściwości składających się na nie doznań elementarnych, tj. wrażeń; badanie owych stanów świadomości powinno zatem polegać na wyodrębnieniu i analizowaniu ich - „sumarycznie” pojmowanych - elementów składowych),

b) asocjacionizmu (stwierdzające, że specyficzne prawidłowości funkcjonowania świadomości indywidualnej dają się ująć w postać praw asocjacyjnych, tj. praw kojarzenia się elementarnych treści świadomości w coraz to bardziej złożone konglomeraty; przy czym prawa te są wystarczające dla wyjaśnienia całości życia psychicznego jednostki),

c) introspekcjonizmu (konstatujące, iż jedyną prawomocną, a w każdym razie - podstawową, metodą badań nad psychiką jest samoobserwacja),

d) fenomenalizmu i indukcjonizmu (głoszące, iż wiedza każdego człowieka o świecie zewnętrznym składa się z twierdzeń jednostkowych i ich indukcyjnych uogólnień),

e) paralelizmu psychofizycznego (orzekające - przy dodatkowym założeniu dualizmu „ducha” i „ciała”⁵⁴ - iż między zjawiskami psychicznymi a fizycznymi zachodzą jedynie zależności formalne, nie mające charakteru związków przyczynowo-skutkowych).

Zgodnie zatem z założeniami psychologii atomistyczno-asocjacyjnej, Chmielowski przyjmuje, że najprostszymi, dalej już nierozkładanymi elementami świadomości są wrażenia, które powstają na skutek oddziaływania bodźców zewnętrznych na zmysły ludzkie, tj. wywoływania przez owe bodźce „podrażnień nerwowych”⁵⁵. Wrażenia pozostawiają w świadomości obrazy przedmiotów zewnętrznych, czyli wyobrażenia owych przedmiotów.

„Zbiór takich obrazów, odbitych w mózgu przez doświadczenie całego mego życia dotychczasowego - powiada interesujący nas badacz - stanowi materiał mego m y ś l e n i a. Jedne obrazy są słabsze, drugie silniejsze, jedno przedstawiają mi się we wszystkich szczegółach, z drugich pozostały tylko ogólne kontury, albo też wybitniejsze jakieś drobnostki. W ciągu naszego życia obrazy te wywołują się wzajemnie. Pobudką do tego musi być zawsze jakieś o b e c n e w r a ż e n i e [...] W tej chwili np. oderwałem oczy od papieru i popatrzyłem na lampę; zaraz w myśli mojej przedstawił się obraz sklepu Trellego, gdzie ją kupiłem, dalej tłum rozmaitego kształtu i rozmaitych kolorów lamp, które tam wówczas widziałem, dalej kupiec, który mi ją sprzedawał. [...] a dalej, dalej nieskończony, niezliczony szereg obrazów, na spisanie których tyleby chwil potrzeba, ileby życie moje trwało, bo z każdym dniem nowym, z każdą godziną, z każdą minutą, z sekundą każdą przybywa mi nowy materiał w postaci wrażeń przenaajróżniejszych”⁵⁶.

Chmielowski przyjmuje, że takie a nie inne szeregowanie się wyobrażeń regulowane jest przez pewne „prawa” ich kojarzenia się. Wyróżnia on ogólne i szczególne prawa asocjacyjne.

Do ogólnych praw kojarzenia się wyobrażeń zalicza:

a) prawo „nadzwyczajnej uwagi własnej lub mimowolnej” (głoszące, że im „większej dokładamy baczności w rozpatrywaniu jakiegoś przedmiotu,

⁵⁴ Założenie dualizmu Chmielowski werbalizuje w sposób następujący: „Na pytanie [...], czy z rozwoju i działalności nerwowej może być wytłumaczony jakikolwiek akt świadomości, człowiek prawdziwie naukowy odpowie, że system nerwowy i świadomość są to dwie równoległe, które, jak wiadomo, w żadnym punkcie z sobą się nie stykają”. (Metafizyka i pozytywizm w Anglii, „Niwa”, 1875, z. 22, s. 746).

⁵⁵ Por. P. Chmielowski, Geneza fantazji..., cz. 1 - Kojarzenie się wyobrażeń, „Niwa”, 1872, nr 15, s. 52.

⁵⁶ Ibid., s. 53.

tem obraz jego silniej utkwi w naszym umyśle, tym łatwiej i tym prędzej następnie skojarzy się z ostatnim wrażeniem"⁵⁷,

b) prawo powtórzenia (orzekające, iż „wrażenie dwa razy odebrane z podwojoną siłą dążyć będzie do odrodzenia się w naszej myśli pod tym jednakże warunkiem, że uwaga w drugim razie równie silną jak w pierwszym”⁵⁸).

Prawa szczegółowe kojarzenia się wyobrażeń opierają się - jak stwierdza Chmielowski - „na dwóch faktach zasadniczych: 1^o że wrażenia podobne do siebie przywołują się wzajemnie i 2^o że wrażenia stykające się z sobą w przestrzeni lub czasie również się przywołują”⁵⁹.

Omawiany badacz przyjmuje, że prędkość i wyrazistość kojarzenia się wyobrażeń zależą od ogromnej liczby czynników zewnętrznych i wewnętrznych, które mają charakter bądź powszechny, bądź przemijający.

Do czynników powszechnych („od których nikt uwolnić się nie może”) należą temperament, wiek, płeć, klimat, rodzaj gruntu i zależny od niego rodzaj pożywienia.

„Skutkiem całkowitego działania tych i innych jeszcze czynników jest pewien stan nerwów i mózgu, który w danym narodzie staje się panującym, a przechodząc prawem dziedziczności na potomków, tworzy przyrodzoną postawę do kojarzenia wyobrażeń, jakie tenże naród od innych wybitnie odróżniają. [...] Ze stanem systemu nerwowego najściślej jest połączone pewne usposobienie, pewna temperatura moralna, [...] która w danym narodzie i w danej epoce, takie a nie inne wyobrażenia powołuje do życia. [...] Tutaj odnieść należy taki a nie inny kierunek wychowania, religię, obyczaje narodowe, przesady i zabobony, pewne wyobrażenia panujące, pewne maksymy moralne, pewne ideały. Wskutek wszystkich tych wpływów, jak u całych narodów tak i u pojedynczych indywiduów powstaje pewien stały charakter umysłowy, którym warunkują się już wszystkie w ogóle działania o tyle, o ile wpływy chwilowe, przemijające zwykłego biegu rzeczy nie przerywają”⁶⁰.

Do wpływów, o których tu mowa, należy - zdaniem Chmielowskiego - między innymi oddziaływanie pogody, muzyki i używek, a także działanie zmęczenia, zaciekawienia, przestrawienia, uczuć samolubnych oraz uczuć sympatycznych (tzn. przyjaźni, współczucia itp.)⁶¹.

Kojarzące się (świadomie lub bezświadomie) wyobrażenia, będące „odciskami wrażeń zewnętrznych”, przebiegają przez nasz umysł, tworząc „cały ogrom wiedzy naszej i wszystkie zapasy marzeń naszych”, a także dając pod-

57 Ibid.

58 Ibid.

59 Ibid.

60 Ibid., s. 54.

61 Por. ibid., s. 54-55.

stawy „oderwanemu myśleniu”⁶². Umysł - konstatuje Chmielowski - występuje w roli magazynu, który „przyjmuje w siebie, przechowuje i w razie potrzeby wydaje na zewnątrz to wszystko, co doświadczenie w nas nagromadziło”⁶³. Mózg nasz - dodaje - jest

„skarbcem obrazów, z którego każdy z nas dowolnie czerpać może. Niektóre z tych obrazów wymazują się wprawdzie z pamięci na mocy w a l k i o b y t i w y b o r u n a t u r a l n e g o, które jak w teorii Darwina, tak i w psychologii wielką odgrywają rolę. Wyobrażenia silniejsze, tj. silniej w mózgu naszym wyryte, [...] pochłaniają słabsze. Jest jednak rzeczą prawdopodobną, iż k a ż d e doznane wrażenie zachowuje nieograniczoną własność do przechowywania się w umyśle naszym jako wyobrażenie. W zwyczajnym biegu rzeczy możemy o nim zupełnie nie pamiętać; ale przy sprzyjających okolicznościach wypływa ono na wierzch, zwycięsko się przechwalając swoją mocą i trwałością”⁶⁴.

W umyśle wyobrażenia nie tylko są przechowywane, lecz również ulegają zmianom. Najprostsze z owych zmian wynikają stąd - i tu Chmielowski powołuje się na Helmholtza - że „ludzkie wyobrażenia są obrazami, których rodzaj zależy istotnie od natury świadomości wyobrażającej i warunkuje się jej właściwościami”. Okoliczność powyższa sprawia, że wyobrażenia nigdy nie są bezwzględnie prawdziwe; zależą bowiem one od „ustroju naszego organizmu”⁶⁵.

Obok zmian wskazanych przed chwilą istnieją jeszcze - zdaniem interesującego nas badacza - przekształcenia innego rodzaju. Najważniejsze z nich to te, które mają charakter konstrukcyjny. Wśród nich wyróżnić można swobodne kombinacje wyobrażeń oraz kombinacje dokonujące się „podług wrażeń z rzeczywistości odbieranych”. Z kombinacjami pierwszego rodzaju mamy do czynienia w przypadku snów, halucynacji, wyobrażeń mitycznych oraz „fantazji artystycznych”. Kombinacje natomiast rodzaju drugiego stanowią podstawę abstrakcji i generalizacji; są one zatem źródłem twierdzeń o rzeczywistości mających charakter ogólny (niejednostkowy).

Mechanizm powstawania wskazanych powyżej „wyższych działań umysłowych” Chmielowski charakteryzuje w sposób następujący.

„Tworzymy np. pojęcie drzewa. W naturze tylko p o j ę c i o w e g o drzewa nie ma wcale, jak nie ma p o j ę c i o w e g o zwierzęcia, p o j ę c i o w e j rośliny, p o j ę c i o w e g o kamienia. W naturze są tylko przenajróżnorodniejsze jednostki; jedne podobne do siebie, drugie

⁶² Por. P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji..., cz. 1, „Niwa”, 1872, nr 16, s. 76.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji..., cz. 1, „Niwa” 1872, nr 15, s. 55.

⁶⁵ P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji..., cz. 2, „Niwa”, nr 16, s. 78.

stawy „oderwanemu myśleniu”⁶². Umysł - konstatuje Chmielowski - występuje w roli magazynu, który „przyjmuje w siebie, przechowuje i w razie potrzeby wydaje na zewnątrz to wszystko, co doświadczenie w nas nagromadziło”⁶³. Mózg nasz - dodaje - jest

„skarbcem obrazów, z którego każdy z nas dowolnie czerpać może. Niektóre z tych obrazów wymazują się wprawdzie z pamięci na mocy w a l k i o b y t i w y b o r u n a t u r a l n e g o, które jak w teorii Darwina, tak i w psychologii wielką odgrywają rolę. Wyobrażenia silniejsze, tj. silniej w mózgu naszym wyryte, [...] pochłaniają słabsze. Jest jednak rzeczą prawdopodobną, iż k a ż d e doznane wrażenie zachowuje nieograniczoną własność do przechowywania się w umyśle naszym jako wyobrażenie. W zwyczajnym biegu rzeczy możemy o nim zupełnie nie pamiętać; ale przy sprzyjających okolicznościach wypłynie ono na wierzch, zwycięsko się przechwalając swoją mocą i trwałością”⁶⁴.

W umyśle wyobrażenia nie tylko są przechowywane, lecz również ulegają zmianom. Najprostsze z owych zmian wynikają stąd - i tu Chmielowski powołuje się na Helmholtza - że „ludzkie wyobrażenia są obrazami, których rodzaj zależy istotnie od natury świadomości wyobrażającej i warunkuje się jej właściwościami”. Okoliczność powyższa sprawia, że wyobrażenia nigdy nie są bezwzględnie prawdziwe; zależą bowiem one od „ustroju naszego organizmu”⁶⁵.

Obok zmian wskazanych przed chwilą istnieją jeszcze - zdaniem interesującego nas badacza - przekształcenia innego rodzaju. Najważniejsze z nich to te, które mają charakter konstrukcyjny. Wśród nich wyróżnić można swobodne kombinacje wyobrażeń oraz kombinacje dokonujące się „podług wrażeń z rzeczywistości odbieranych”. Z kombinacjami pierwszego rodzaju mamy do czynienia w przypadku snów, halucynacji, wyobrażeń mitycznych oraz „fantazji artystycznych”. Kombinacje natomiast rodzaju drugiego stanowią podstawę abstrakcji i generalizacji; są one zatem źródłem twierdzeń o rzeczywistości mających charakter ogólny (niejednostkowy).

Mechanizm powstawania wskazanych powyżej „wyższych działań umysłowych” Chmielowski charakteryzuje w sposób następujący.

„Tworzymy np. pojęcie drzewa. W naturze tylko p o j ę c i o w e g o drzewa nie ma wcale, jak nie ma p o j ę c i o w e g o zwierzęcia, p o j ę c i o w e j rośliny, p o j ę c i o w e g o kamienia. W naturze są tylko przenajróżnorodniejsze jednostki; jedne podobne do siebie, drugie

⁶² Por. P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji..., cz. 1, „Niwa”, 1872, nr 16, s. 76.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji..., cz. 1, „Niwa” 1872, nr 15, s. 55.

⁶⁵ P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji..., cz. 2, „Niwa”, nr 16, s. 78.

różne. Kojarzenie się wyobrażeń na zasadzie prawa podobieństwa łączy wszystko, co pojedyncze wyobrażenia mają wspólnego, kombinuje je w jedną całość i tworzy pojęcie. Z mnóstwa drzew widzianych, [...] odrzuciwszy w nich kolor i kształt liści, rozkład gałęzi itp., cechy różne, umysł nasz bierze to tylko, co je niejako do wspólnego sprowadza mianownika i tworzy pojęcie drzewa. Wszystkie nasze ogólne rodzajowe i gatunkowe pojęcia w ten a nie inny sposób powstają. Zmieniamy wyobrażenia, których nam dostarczyły zmysły i tworzymy inne, nowe kombinacje" ⁶⁶.

Interesujący nas badacz szczególnie mocno podkreśla jednak, iż wszelkie „nowe kombinacje” nigdy nie są absolutnie nowe.

„Twórczości prawdziwej, istotnej - powiada on - tj. twórczości wywołującej do życia nowe pierwiastki przypuszczać tu nie można. Rzeczą to jest powszechnie uznaną, bo najprostsze zestawienie nie pozwala nam myśleć o takim tworzeniu” ⁶⁷.

Przywołana powyżej - oczywiście, w sposób bardzo skrótowy - koncepcja funkcjonowania świadomości stanowi źródło przesłanek dla formułowanych przez Chmielowskiego twierdzeń dydaktycznych. W szczególności więc wzmiankowana koncepcja zadecydowała o tym, iż u podstaw przyjmowanej przez niego „teorii” kształcenia legła myśl wyrażona w sposób następujący:

„Wszyscy [...] praktyczni pedagogowie zgadzają się na to, że umysł ludzki rozwija się od spostrzeżeń do pojęć, od zmysłowości do nadzmysłowości. Dziecko za pomocą zmysłów swoich nabywa wiedzy o wszechświecie, o przedmiotach je otaczających, o rzeczach, ludziach i zjawiskach. Podstawą więc rozwoju umysłowego jest spostrzeżenie, spoglądanie na przedmioty i zjawiska zewnętrzne lub wewnętrzne. [...] Bez takich spostrzeżeń nie ma żadnej wiedzy, nie ma materiału do rozwoju umysłowego, umysł więc pozostałby czczy i bez treści” ⁶⁸.

Ustalenia wypracowane w ramach omawianej koncepcji funkcjonowania świadomości zadecydowały także o kształcie formułowanych przez Chmielowskiego twierdzeń dydaktycznych, określających sposoby „rozwijania umysłu dziecka”. Trudno byłoby w tym miejscu kusić się o prezentację pełnego zestawu owych twierdzeń. Stąd też skupić się wypadnie jedynie na najistotniejszych z nich. Odnotujemy zatem, że Chmielowski „wyprowadza” ze wzmiankowanej koncepcji trzy zasadnicze grupy twierdzeń dydaktycznych. Są to mianowicie twierdzenia dotyczące:

1) „środków mających na celu przeprowadzenie treści naukowej do umysłów dziecińczych”,

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji..., cz. 1, „Niwa”, 1872, nr 16, s. 77.

⁶⁸ P. C h m i e l o w s k i, Co wychowanie z dziecka zrobić może i powinno. Wskazówki postępowania z dziećmi na doświadczeniu i nauce oparte, [w:] Pedagogika pozytywizmu warszawskiego, oprac. R. Wroczyński, Wrocław 1958, s. 144-145.

2) środków odnoszących się do formy nauczania,

3) planu edukacji, tzn. kolejności zapoznawania ucznia z poszczególnymi naukami.

Autor „Metodyki...” nie określa, czym - w jego ujęciu - różnią się „środki” wymienione w punktach (1) i (2). Używa on obu wskazanych kategorii pojęciowych w sposób mało precyzyjny. Ponieważ kwestia rozumienia owych kategorii oraz stosowanych przez Chmielowskiego zasad ich rozgraniczania nie ma w kontekście prowadzonych tu rozważań istotniejszego znaczenia, przeto nie będziemy wikłać się w jej rozstrzygnięcie (zwłaszcza, że istnieją - jak się wydaje - okoliczności skłaniające do powątpiewania w powodzenie tego rodzaju przedsięwzięcia).

Mając w pamięci powyższe spostrzeżenie, podążymy szlakiem rozumowania interesującego nas badacza i scharakteryzujemy pokrótce wyszczególnione wcześniej grupy twierdzeń. Wyjdźmy od prezentacji tych, które wcześniej wymienione zostały w pierwszej kolejności. Orzekają one, iż:

1) Należy „postępować od spostrzeżeń i dążyć do pojęć”, przy czym szczegółowsze dyrektywy głoszą między innymi, że:

a) „Wychowaniec powinien poznać najprzód szczegóły, zanim pozna ogół”,

b) nauczany musi być na przedmiotach najlepiej mu znanych,

c) jego uwaga powinna być ukierunkowana na wyszukiwanie podobieństw i różnic między przedmiotami,

d) w nauczaniu należy unikać określeń (definicji) „suchych i niezrozumiałych” („Kiedy dziecko samo będzie widziało mnóstwo przedmiotów, powstanie w nim bez trudu ogólne o nich pojęcie”),

e) przy „objaśnianiu życia duchowego” należy powoływać się „na te same objawy w dziecku”⁶⁹;

2) „Rzecz powinna poprzedzać znak, pojęcie powinno poprzedzać wyraz” („Stąd zmuszać trzeba wychowanika do myślenia, dając mu najprzód pojęcia, a później dopiero jako dodatek przyłączając odpowiednie wyrazy”⁷⁰);

3) „Gdzie nauka postępuje od spostrzeżenia do pojęcia i gdzie zwraca się głównie uwagę na przedmioty nie zaś na wyrazy, tam musi panować gruntowność”; przy czym szczegółowe dyrektywy głoszą między innymi, że:

a) początki każdej nauki trzeba wykładać „podług ostatnich jej rezultatów” (zatem fakty uznane powszechnie za fałszywe lub niepewne „należy precz z niej wyrzucić”),

⁶⁹ Por. *ibid.*, s. 145-146.

⁷⁰ Por. *ibid.*, s. 146-147.

b) jeżeli spostrzeżemy, że „jakieś zjawisko trudnym jest dla pojęcia ucznia, wracajmy na powrót do rzeczy bliskich, znanych i przeprowadzajmy stopniowo jego umysł przez wszystkie szczeble rozwoju, dopóki rzecz niejasna nie stanie się zupełnie i dokładnie zrozumiałą”⁷¹.

Przywołaną powyżej charakterystykę „środków mających na celu przeprowadzenie treści naukowej do umysłów dziecinnych” uzupełnia Chmielowski - jak to wcześniej było już zasygnalizowane - prezentacją „środków dotyczących formy nauczania”. Konstruuje on tu następujące twierdzenia.

1) „Pierwszym [...] prawidłem, najpowszechniej przez wychowawców uznanym, jest wzbudzenie w wychowawcu zajęcia, czyli interesu do wykładanego mu przedmiotu”. Ażeby uczniów zainteresować jakimś przedmiotem, należy pamiętać, iż:

a) nie wszystko co interesuje nauczyciela, interesować musi ucznia,
 b) groźba z karą „bynajmniej interesu w uczniach budzić nie są zdolne”, w samym przedmiocie trzeba zatem „wynaleźć takie strony, które by wzbudzić mogły zajęcie”,

c) zastosowanie prawd naukowych do życia codziennego najwięcej przyczynia się do zainteresowania uczniów tymi prawdami⁷²;

2) Nie należy przeładowywać umysłu ucznia zbyt wieloma lub zbyt drobnymi wiadomościami. „Tutaj strzec się trzeba jak ognia dwu wad zasadniczych: z b y t w i e l k i e g o p o ś p i e c h u i z b y t e c z n e j d r o b i a z g o w o ś c i”⁷³;

3) Trzeba dążyć do tego, aby uczniowie samodzielnie odkrywali wiedzę o rzeczywistości. Należy zatem jak najdłużej powstrzymywać dzieci od nauki książkowej, a gdy się już do niej doszło - jak najmniej posiłkować się pamięciowym uczeniem (co nie oznacza, że pamięciowego uczenia się trzeba całkowicie zaniechać).

Obok omówionych powyżej dwóch rodzajów twierdzeń Chmielowski formułuje także pewne konstatacje na temat kolejności zaznajamiania uczniów z poszczególnymi dziedzinami wiedzy. Stwierdza on mianowicie, że:

1) wszelkie nauki są „albo przeważnie indukcyjne, albo przeważnie dedukcyjne”, tzn. albo przechodzą od szczegółu do ogółu (jak np. nauki przyrodnicze, historia i literatura), albo też podążają od ogółu do szczegółu (nauki matematyczne i logika);

71 Por. *ibid.*, s. 147-149.

72 Por. *ibid.*, s. 149-151.

73 *ibid.*, s. 151.

2) edukację należy rozpoczynać od nauk indukcyjnych i dopiero z czasem przechodzić do nauk dedukcyjnych (nauki indukcyjne, stanowiące podwalinę naszej wiedzy, dają bowiem materiał do twierdzeń ogólnych, z których nauki dedukcyjne snują dalsze wnioski niezależnie od rzeczywistości);

3) nie trzeba wyczerpywać całego zasobu nauk indukcyjnych nim się do jednej nauki dedukcyjnej przystąpi; „można, poznawszy dwie albo trzy nauki indukcyjne, zebrać je do jednej nauki dedukcyjnej”⁷⁴.

Przedstawiona powyżej koncepcja funkcjonowania świadomości i implikowane przez nią dyrektywy dydaktyczne opatrzone zostaną obecnie krótkim komentarzem. Spróbujemy mianowicie wskazać pewne genetyczno-funkcjonalne uwarunkowania wzmiankowanej koncepcji oraz wyprowadzanych z niej - po dołączeniu, oczywiście, pewnych dodatkowych przesłanek - dyrektyw dydaktycznych.

Rozpocznijmy od zwrócenia uwagi na to, że atomistyczno-asocjacyjna psychologia introspekcyjna, do której odwołuje się Chmielowski, rozwijała się pod przemożnym wpływem przyrodoznawstwa. Przyjęła ona mechanistyczny model funkcjonowania psychiki i starała się - na wzór (widzianych przez pryzmat epistemologii pozytywistycznej) badań z zakresu chemii - odnajdywać drogą „analiz” elementarne składniki psychiki („atomy” psychiki). Psychologia przestawała być „metafizyczną” wiedzą o tajemniczych i spontanicznie działających siłach duszy. Stawała się nauką (w pozytywistycznym rozumieniu tego terminu), nauką o psychice uznawanej za konstelację wyobrażeń ukształtowanych za pośrednictwem wrażeń powstających w wyniku oddziaływania bodźców ze świata zewnętrznego na narządy zmysłów, a następnie - w wyniku powtarzania - łączących się ze sobą na mocy określonych mechanizmów asocjacyjnych.

W rozważanej koncepcji przyjmuje się, że umysł (resp. świadomość) to magazyn, w którym gromadzone, przechowywane i wydawane są wyobrażenia, ukształtowane w wyniku kontaktu jednostki z rzeczywistością. Myślenie natomiast uznawane jest za rekombinację wyobrażeń dostarczonych przez doświadczenie⁷⁵.

Jak słusznie zauważa J. Piaget, wielką zasługą atomistyczno-asocjacyjnej wersji psychologii introspekcyjnej („empiryzmu asocjacionistycznego” - w terminologii szwajcarskiego badacza) jest zwrócenie uwagi na doniosłą rolę doświadczenia w rozwoju psychiki i zachowania człowieka, w tym również: w rozwoju ludzkiego myślenia.

⁷⁴ Por. *ibid.*, s. 152-157.

⁷⁵ Por. P. C h m i e l o w s k i, *Geneza fantazji...*, cz. 1 i 2, „Niwa”, 1872, s. 76-78.

„Nie możemy zaprzeczyć - stwierdza autor »Narozdin inteligencji dziecka - że nacisk środowiska zewnętrznego odgrywa istotną rolę w rozwoju inteligencji i nie moglibyśmy poprzeć wysiłków psychologów postaci, podejmowanych w celu wyjaśnienia inwencji niezależnie od nabytego doświadczenia [...] Dlatego właśnie empiryzm musi się wciąż odradzać ze swych popiołów, by odgrywać użyteczną rolę antagonisty interpretacji apriorystycznych" ⁷⁶.

Psycholog szwajcarski zastrzega jednak, iż sedno rzeczy tkwi w tym, by poznać, w jaki sposób środowisko oddziałuje na podmiot i jak podmiot rejestruje dane doświadczenia. Rozstrzygnięcia tych kwestii dokonywane na gruncie psychologii atomistyczno-asocjacyjnej uznaje on za nieadekwatne.

W empiryzmie asocjacionistycznym - konstatuje Piaget - „jest jeszcze coś więcej oprócz stwierdzenia roli doświadczenia: empiryzm jest przede wszystkim pewną koncepcją doświadczenia i jego oddziaływania" ⁷⁷. W myśl tej koncepcji - jak zauważa cytowany badacz - przyjmuje się, że:

1) doświadczenie narzuca się samo przez się i podmiot nie musi go organizować (innymi słowy: doświadczenie samorzutnie odciska swe piętno na organizmie i czyni to niezależnie od aktywności podmiotu),

2) doświadczenie istnieje samo przez się „bądź dlatego, że zawdzięcza swą wartość istnieniu systemu rzeczy zewnętrznych, całkowicie gotowych oraz stosunków między tymi rzeczami danych (empiryzm metafizyczny), bądź dlatego, że polega ono na systemie nawyków i skojarzeń, które same sobie wystarczają (fenomenizm)" ⁷⁸.

Powyzsze przesądzenia na temat doświadczenia i jego recepcji są „odpowiedzialne" za przyjęcie w obrębie omawianej tu teorii psychologicznej tezy atomizmu i asocjacionizmu. Jedyne bowiem przyjęcie poglądu, iż doświadczenie odciska kolejne swe fragmenty w postaci izolowanych śladów pamięciowych (teza atomizmu), które - dzięki mechanicznemu powtarzaniu - wiążą się w sieć asocjacyjną (teza asocjacionizmu) pozwala wykluczyć aktywność percepcyjną podmiotu i umożliwia wyjaśnienie istnienia biernej recepcji ⁷⁹.

Powody, dla których psychologia atomistyczno-asocjacyjna eksponowała bierność percepcyjną, stają się zrozumiałe w sytuacji, gdy uświadomimy sobie, iż psychologia ta powstała w ścisłym związku z pozytywistyczną teorią poznania. Miała ona dostarczać owej teorii empirycznych uzasadnień. W szczególności zaś: idea bierności percepcji stanowić miała wsparcie dla pozytywistycznej koncepcji genezy wiedzy prawomocnej.

76 J. P i a g e t, Narodziny inteligencji dziecka, Warszawa 1966, s. 375-376.

77 Ibid., s. 378.

78 Por. ibid., s. 378-379.

79 Por. ibid., s. 373-374 i 385-386.

W myśl wzmiankowanej koncepcji ostatecznym fundamentem wszelkiej wiedzy zdobywanej przez indywidualny podmiot poznający są wrażenia (ew. wyobrażenia), artykułowane w postaci zdań jednostkowych. Zdania + - ako powstałe właśnie w wyniku biernej recepcji doświadczenia - cechują się „,„, iż:

- a) mają charakter bezzałożeniowy (tzn. ich przyjmowaniu nie towarzyszy akceptacja żadnych innych zdań),
- b) rejestrują jedynie „czyste fakty empiryczne”,
- c) są intersubiektywne, gdyż słuszność tego, co one orzekają, może odnotować każda „normalna” jednostka ludzka.

W związku z powyższym zdania owe - będące zapisami „nagich danych doświadczalnych” - traktowane są jako „prawdy oczywiste”.

Dodajmy jeszcze, iż w przywoływanej koncepcji - oprócz zdań spostrzeżeniowych, tworzących konglomeraty nie powiązanych logicznie jednostek wiedzy - wyróżnia się także zdania pozaobserwacyjne. Stanowią je - uzyskane drogą rozumowania indukcyjnego - uogólnienia, których prawomocność orzeka się na tej podstawie, że są generowane przez psychologiczne prawidłowości asocjacyjne, bądź też dlatego, że istnieją zasady, wedle których indukcja ma być przeprowadzana (zakłada się przy tym, że owe zasady są również wnioskami indukcyjnymi i z tego względu mogą zawodzić)⁸⁰.

Do powyższego zagadnienia (tzn. do kwestii uogólnień indukcyjnych) wypadnie tu jeszcze powrócić. Obecnie natomiast warto zwrócić uwagę na pewną niezmiernie istotną okoliczność. Oto epistemologia pozytywistyczna - w sposób znamieny dla wszelkich indywidualistycznie zorientowanych koncepcji epistemologicznych - punktem wyjścia w rozważaniach nad problemem prawomocności poznania czyni relację zachodzącą między indywidualnym podmiotem a przedmiotem poznania. Usiłuje ona zatem odpowiedzieć na pytanie o to, jak indywidualny podmiot uzyskuje wiedzę prawomocną. Podejmuje więc problem, który - z punktu widzenia marksistowskiej teorii poznania naukowego - ma drugorzędne znaczenie. We wzmiankowanej teorii, opartej na wyraźnie antyindywidualistycznych założeniach, pierwszoplanową rolę odgrywa bowiem kwestia determinant społecznej (nie zaś jednostkowej) akceptacji określonych przekonań oraz kwestia determinant społecznego (nie zaś jednostkowego) respektowania kryteriów, na mocy których określa się stopień prawomocności owych

80 Por. uwagi na ten temat zawarte w pracy J. K m i t y, Szkice z teorii poznania naukowego, Warszawa 1976, s. 144. Należy podkreślić, że Chmielowski przyjmuje pierwsze z wyszczególnionych tu stanowisk.

przekonań⁸¹. Wskazana perspektywa teoriopoznawcza sprawia, iż to, co w epistemologii pozytywistycznej traktowane jest jako rozwój poznania, w epistemologii marksistowskiej jawi się jedynie jako proces indywidualnego przyswajania określonych treści świadomości społecznej. Warto zaznaczyć, iż owe treści dają się ze wzmiankowanej perspektywy nieco dokładniej określić. Są to mianowicie treści potocznego doświadczenia społecznego⁸².

Pogląd, iż odwołująca się do psychologii atomiastyczno-asocjacyjnej epistemologia pozytywistyczna wypracowywała w gruncie rzeczy odpowiedź na pytanie o to, jak jednostkowy podmiot przyswaja treści potocznego doświadczenia społecznego, stanowi - oczywiście - pewnego rodzaju korespondencyjną wykładnię rozpatrywanego tu stanowiska teoriopoznawczego. Wskazany pogląd pozwala na dokonanie (również w trybie korespondencyjnym) wyjaśnienia - przyjmowanej w obrębie owego stanowiska - idei intersubiektywności i bezzałożeniowości poznania. Umożliwia on nadto wyjaśnienie pozytywistycznej koncepcji doświadczalnej genezy wiedzy.

Zagadnieniu temu wypadnie obecnie poświęcić chwilę uwagi. Oto - z punktu widzenia epistemologii marksistowskiej - wszelkie (pozaodruchowe - rzecz jasna) działania podmiotu indywidualnego zawsze są obiektywnie zdeterminowane przez praktykę społeczną, która (jak zauważa K. Zamiara):

1) określa ramy kontaktu (zmysłowego, manualnego, umysłowego) jednostki z otoczeniem,

2) decyduje o samym sposobie aranżacji zewnętrznego otoczenia jednostki.

Przejawem wpływu praktyki społecznej na jednostkę jest w szczególności funkcjonalne podporządkowanie świadomości indywidualnego podmiotu świadomości społecznej, stanowiącej społeczno-subiektywny kontekst owej praktyki, przy czym najpowszechniejszym wyrazem tej zależności jest podporządkowanie świadomości poszczególnych uczestników praktyki społecznej właśnie potocznemu doświadczeniu społecznemu⁸³.

81 Por. *ibid.*, s. 151.

82 Potocznym doświadczeniem społecznym nazywać tu będziemy - za J. K m i t ą, *O kulturze symbolicznej*, Warszawa 1982, s. 81, - sferę świadomości społecznej, na którą składają się: 1) wszelkie przekonania dyrektywne, które instruuja, za pomocą jakich czynności bezpośrednio uchwytne praktycznie, w okolicznościach bezpośrednio uchwytne praktycznie, można realizować wartości mające analogiczny status; 2) wszelkie przekonania dotyczące zjawisk bezpośrednio uchwytne praktycznie, z których wynikają przekonania poprzedniego rodzaju; 3) konsekwencje logiczne przekonań pierwszego i drugiego rodzaju.

83 Por. K. Z a m i a r a, *Epistemologia genetyczna Piageta a społeczny rozwój nauki*, Warszawa-Poznań 1979, s. 97.

Potoczne doświadczenie składa się z zespołu przekonań, które są - w większym lub mniejszym stopniu - respektowane przez wszystkich uczestników praktyki społecznej. Dlatego też - stanowiące werbalizację tych przekonań - zdania spostrzeżeniowe jawią się poszczególnym jednostkom jako sądy „powszechnie obowiązujące” i intersubiektywne. Innymi słowy intersubiektywność pozytywistycznych zdań spostrzeżeniowych wynika z tego, iż wyrażają one przekonania zawarte w potocznej świadomości, w której partycypują swymi indywidualnymi przekonaniem i poszczególnymi jednostkami⁸⁴.

Wchodzące w obręb potocznego doświadczenia przekonania ogólne (stanowiące nomotetyczny składnik owego doświadczenia) są źródłem, założeń „wyprzedzających” - w epistemologicznym sensie tego sformułowania - akceptację jednostkowych zdań spostrzeżeniowych. Ze względu na to, iż wzmiankowane przekonania wyznaczają wszystkim uczestnikom praktyki jednakową - „naturalną” niejako - perspektywę poznawczą, pozostają one niezauważane, nieuświadamiane. Skutkiem tego stanu rzeczy jest - znamienne dla pozytywistów - przeświadczenie, iż zdania spostrzeżeniowe cechują się bezzałożeniowością.

Poszczególni uczestnicy praktyki społecznej nie uświadamiają sobie również społecznej genezy treści doświadczenia społecznego (tj. faktu, że treści te zostały bezpośrednio wygenerowane przez praktykę społeczną). Toteż wzmiankowani uczestnicy w trakcie przyswajania owych - z reguły nie zwerbalizowanych - treści traktują je jako elementy wiedzy o rzeczywistości „odkrywane” dzięki własnym, na wskroś indywidualnym wysiłkom. Co więcej, uznają oni, że są to elementy „poznane” drogą bezpośredniego (tzn. nie zapośredniczonego społecznie, a zatem niezależnego od innych jednostek i od warunków społecznych stanowiących globalny efekt ludzkiej działalności społecznej) kontaktu z rzeczywistością⁸⁵.

Respektowanie przez poszczególne jednostki doświadczenia społecznego (stanowiącego zespół przekonań określających sposoby osiągania wartości bezpośrednio praktycznych) zapewnia owym jednostkom realizację indywidualnie zamierzonych celów. Przeto jednostki te „na każdym kroku” znajdują potwierdzenie „ziemskiej mocy” swej (rzekomo samodzielnie „odkrywanej”) wiedzy, a

⁸⁴ Na temat intersubiektywności pozytywistycznych zdań spostrzeżeniowych por. A. P a ł u b i c k a, Orientacje epistemologiczne a rozwój nauki, Warszawa-Poznań 1977, s. 65-66.

⁸⁵ Odwołuję się tu do konstatacji K. Z a m i a r y, op. cit., s. 98. Odnotowana tu okoliczność wyjaśnia oczywiście sens tezy Chmielowskiego głoszącej, iż uczniowie powinni samodzielnie odkrywać wiedzę o rzeczywistości i że powinno się jak najdłużej powstrzymać ich od nauki książkowej.

co za tym idzie: zyskują przeświadczenie, iż wzmiankowana wiedza cechuje się adekwatnością względem rzeczywistości („prawdziwością”)⁸⁶.

Przedstawiona powyżej korespondencyjna interpretacja pozytywistycznej koncepcji genezy wiedzy (prawomocnej) oraz idei intersubiektywności i bezzałożeniowości poznania stwarza dogodny punkt wyjścia do korespondencyjnego ujęcia przyjmowanych w obrębie rozważanego tu stanowiska zapatrywań na „jednostki” wiedzy. W myśl tego stanowiska - jak pamiętamy - cała prawomocna wiedza ludzka składa się ze zdań spostrzeżeniowych oraz ich indukcyjnych uogólnień.

Zatrzymajmy najpierw swą uwagę przy - uznanych za elementarne składniki („atomy”) wiedzy - zdaniach spostrzeżeniowych. Oto - jak odnotowuje A. Pałubicka - zdania te (składające się z predykatów jedno- lub wieloargumentowych oraz jednego lub kilku terminów jednostkowych) trudno uznać za fundament wiedzy empirycznej. Nie komunikują one żadnych związków zachodzących między zjawiskami, stąd też ich uznawanie może być, co najwyżej, manifestacją poprawnego semantycznie użycia języka⁸⁷. Innymi słowy, akceptacja zdania typu: „To jest stół” - stanowi wyraz nie tyle przyswojenia określonej jednostki wiedzy, co raczej opanowania społecznie obowiązującej semantyki (w tym przypadku: rozumienia słowa „stół”). Tak więc przypisywanie przez pozytywistów zdaniom spostrzeżeniowym dosniosłej roli poznawczej jest nieuprawnione.

Przekonania konstytuujące treści potocznego doświadczenia społecznego dają się charakteryzować za pomocą: 1) jednostkowych okresów warunkowych (tj. zdań typu: „Jeśli a, to b”; gdzie zmienne a i b oznaczają indywidualne zjawiska bezpośrednio uchwytnie praktycznie) oraz 2) ogólnych okresów warunkowych (tj. zdań typu: „Zawsze ilekroć zachodzi zjawisko rodzaju A, to zachodzi również zjawisko rodzaju B”; gdzie zmienne A i B oznaczają klasy zjawisk obserwowalnych).

Uwzględnienie powyższej okoliczności skłania do przyjęcia poglądu, iż elementarnymi składnikami wiedzy podmiotu przyswajającego doświadczenie społeczne są nie pozytywistyczne „atomy” wiedzy, lecz jednostkowe okresy warunkowe, opisujące związki przyczynowo-skutkowe zachodzące między obserwowalnymi zjawiskami. W tej sytuacji pozytywistyczne zdania spostrzeżeniowe

⁸⁶ Tu oczywiście tkwi źródło przeświadczenia Chmielowskiego, iż „zastosowanie prawd naukowych do życia społecznego najwięcej przyczynia się do zainteresowania uczniów tymi prawdami”. „Prawdy” te stanowią bowiem rejestrację potocznego doświadczenia społecznego, którego respektowanie zapewnia jednostkom możliwość osiągnięcia życiowych celów.

⁸⁷ Por. A. Pałubicka, op. cit., s. 73.

jawią się jedynie jako składniki (tzn. poprzedniki lub następniki) owych okresów warunkowych⁸⁸.

Odnotowane przed chwilą konstatacje rzucają pewne światło również na tzw. „uogólnienia indukcyjne”. Otóż przede wszystkim należy zwrócić uwagę na to, iż we współczesnej metodologii nauk coraz powszechniej przyjmuje się, iż - posłużę się tu nieco żartobliwym sformułowaniem - indukcja jest tylko wymysłem indukcjonistów. Ściślej rzecz biorąc, współcześnie coraz częściej zauważa się, że wnioskowanie indukcyjne jest w gruncie rzeczy entymematycznym wnioskowaniem dedukcyjnym⁸⁹, w którym przemilczane zostają przesłanki, nazywane przez J. Kmitę „założeniami o jednorodności”. Przykładowo, przy formułowaniu wniosku: „Wszystkie koty mają ogony” wykorzystuje się nie tylko przesłankę orzekającą, iż: „Ten oto kot ma ogon i drugi kot także ma ogon”, lecz również sięga się po dodatkową przesłankę stwierdzającą, że „Wszystkie zwierzęta reprezentujące jeden gatunek są jednorodne pod względem budowy anatomicznej”. Pominięcie we wnioskowaniu drugiej z wymienionych przesłanek (podyktowane jej oczywistością) wywołuje wrażenie, iż opuszcza się tereny zwykłego wnioskowania dedukcyjnego i wchodzi się - nie bez pewnych innowacji w dziedzinie logiki - na obszary tzw. wnioskowań indukcyjnych.

Powyższe uwagi dają podstawę do sformułowania pewnych dalszych konstatacji. Otóż - jak zostało to już wcześniej zaznaczone - akceptacja zdań spostrzeżeniowych nie ma charakteru bezzałożeniowego, przeciwnie - dokonuje się ona na podstawie ogólnych zdań zawartych w doświadczeniu społecznym. Tak więc podmiot przyswajający doświadczenie społeczne akceptuje (połączone w jednostkowe okresy warunkowe) zdania spostrzeżeniowe przy respektowaniu ogólnych zdań, które zostały tu nazwane zdaniami „wyprzedzającymi” obserwację. Indywidualne uświadamianie i akceptacja tych ostatnich nie następuje automatycznie. Podmiot „dochodzi” do tych zdań w trakcie wielokrotnego doświadczenia „ziemskiej mocy” jednostkowych okresów warunkowych⁹⁰. Stąd też skłonny jest on uznać, iż zdania ogólne „pojawiły się” w jego głowie dzięki indywidualnym odkryciom dokonany w drodze wnioskowań indukcyjnych. Zatem to, co jest indywidualnym przyswajaniem ogólnych przekonań zawartych w doświadczeniu społecznym, nieświadomemu społecznej genezy poznania uczestnikowi owego doświadczenia (w tym również: pozytywistycznemu metodologowi) jawi się jako

88 Ibid., s. 75.

89 Tezę tę wysuwa J. K m i t a, Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej, Warszawa 1971.

90 Okoliczność powyższa wyjaśnia pośrednio również źródła przyjmowanej przez Chmielowskiego tezy, która orzeka: „Kiedy dziecko samo będzie widziało mnóstwo przedmiotów, powstanie w nim bez trudu ogólne o nich pojęcie”.

proces „odkrywania” uogólnień w drodze wnioskowań indukcyjnych.

Reasumując powyższą partię ustaleń, można stwierdzić, iż pozytywistyczna koncepcja akceptacji zdań spostrzeżeniowych i ich indukcyjnych uogólnień stanowi w gruncie rzeczy odzwierciedlenie przynajmniej niektórych przypadków indywidualnego przyswajania doświadczenia społecznego. Ściślej mówiąc, koncepcja dochodzenia do uogólnień indukcyjnych ujmuje proces przyswajania i uświadamiania sobie przez podmiot ogólnych treści doświadczenia społecznego, tzn. stanowiących nomotetyczny składnik tego doświadczenia generalnych okresów warunkowych. Natomiast koncepcja uznawania zdań spostrzeżeniowych stanowi próbę uchwycenia procesu indywidualnego przyswajania jednostkowych przekonań wchodzących w skład treści potocznego doświadczenia. Jest to próba nietrafna co najmniej pod tym względem, iż wzmiankowane przyswajanie obejmuje na pojedyncze „atomy” wiedzy, lecz całe jednostkowe okresy warunkowe⁹¹.

Poczynione powyżej ustalenia pozwalają na wyprowadzenie pewnych konkluzji istotnych ze względu na zasadniczy przedmiot prowadzonych tu rozważań. Zanim jednak przejdziemy do sformułowania owych konkluzji, należy zwrócić uwagę na jeszcze jedną kwestię. Spróbujemy mianowicie przyjrzeć się nieco bliżej - uznawanej w rozpatrywanej koncepcji psychologicznej za jedyną prawomocną (a w każdym razie: za podstawową) metodę badań nad psychiką - introspekcji. Stwierdźmy zatem, iż zdolność człowieka do (niezbędnej dla regulacji zachowań) autorefleksji widziana przez pryzmat pozytywistycznej psychologii i epistemologii jawiła się jako zdolność do gromadzenia w wyniku samoobserwacji bezzałożeniowych danych o aktualnych doznaniach psychicznych. Warto zastanowić się nad tym, jakiego rodzaju treści mógł rejestrować psycholog asocjacionista, który w toku - jak powiedzieliby zwolennicy behawioryzmu - „ślęczenia nad sobą” ustalał dane introspekcyjne. Otóż, biorąc pod uwagę poczynione wyżej konstatacje, można wywnioskować, iż tym, co „wyprzedzało” („regulowało”) rzekomo bezzałożeniową samoobserwację, było doświadczenie społeczne (ściślej: potoczne doświadczenie psychologiczne). Ono też było faktycznie rejestrowane w postaci „odkrywanych w sobie” danych introspekcyjnych⁹².

⁹¹ Por. A. Pałubicka, op. cit., s. 75.

⁹² Na marginesie powyższych ustaleń zwróćmy uwagę na następującą kwestię. Doświadczenie społeczne o charakterze psychologicznym - jak ustaliliśmy - reguluje (w sensie epistemologicznym) samoobserwację i jest za jej pośrednictwem indywidualnie przyswajane. Powyższy stan rzeczy sprawia, że poszczególne jednostki dokonujące samoobserwacji mogą „odkryć” w sobie (w przybliżeniu) takie same „fakty” psychologiczne. Właśnie ta okoliczność skłania Chmielowskiego do sformułowania dyrektywy głoszącej, iż przy „objaśnianiu życia duchowego” należy powoływać się „na też same objawy w dziecku”.

Uwzględniając wcześniejsze ustalenia, można również stwierdzić, że rzeczywiste (resp. praktyczno-obiektywne) odniesienie przedmiotowe rozpatrywanej tu koncepcji psychologicznej, która - podkreślmy to - koncentrowała się przede wszystkim na problemach recepcji wrażeń, stanowi proces indywidualnego przyswajania doświadczenia społecznego. Ujmując rzecz całą w sposób nieco uproszczony, stwierdzmy, iż psychologia atomistyczno-asocjacyjistyczna zarysowała, z perspektywy nie wykraczającej poza horyzonty „potocznego widzenia świata”, określony obraz tego, jak jednostka percypuje doświadczenie społeczne. Jest to obraz - jak próbowaliśmy wykazać - w pewnej mierze zdeformowany, przy czym za deformację tę „odpowiedzialne” są między innymi przyjmowane w obrębie rozpatrywanej koncepcji założenia indywidualizmu i psychologizmu oraz mniej lub bardziej wiążące się z owymi założeniami idee bierności percepcji i bezzałożeniowości poznania. Oczywiście wzmiankowana deformacja nie pozostaje bez znaczenia dla formułowanych przez Chmielowskiego postulatów dydaktycznych. Obecnie spróbujemy - zgodnie z wcześniejszymi zapowiedziami - spojrzeć na owe postulaty przez pryzmat dotychczasowych ustaleń. Przede wszystkim zatem należy stwierdzić, iż w kontekście tych ustaleń można wychwycić sens przyjmowanego przez autora „Metodyki...” twierdzenia, iż podstawą rozwoju umysłowego dziecka jest spostrzeżenie. Wyraźny staje się również sens formułowanych przez interesującego nas badacza dyrektyw orzekających, że uczeń powinien:

- a) być nauczany na przedmiotach najlepiej mu znanych,
- b) samodzielnie odkrywać wiedzę o rzeczywistości,
- c) „przechodzić w toku nauczania od spostrzeżeń do uogólnień”.

Jest mianowicie rzeczą jasną, że przywoływane tu sądy stanowią konsekwencję przyjmowania przez Chmielowskiego poglądu, iż wszelka wiedza, jaką dysponuje jednostka ludzka, stanowi efekt odkrywania i gromadzenia - uzyskanych w wyniku bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością - bezzałożeniowych danych spostrzeżeniowych oraz ich indukcyjnych uogólnień. Z kolei pogląd ów jest wynikiem respektowania przez autora „Metodyki...” założeń indywidualistycznych. One to właśnie nie pozwalają Chmielowskiemu zauważyć uzależnienia indywidualnie żywionych przekonań od treści świadomości społecznej (głównie od treści potocznego doświadczenia społecznego). W szczególności zaś owe założenia uniemożliwiają mu dostrzeżenie tego, iż:

- a) rzekomo bezzałożeniowe obserwacje dokonywane przez poszczególne jednostki regulowane są przez doświadczenie społeczne,
- b) kontakt jednostki z otoczeniem jest zapośredniczony społecznie (jednostka obserwuje zatem rzeczywistość przez pryzmat świadomości społecznej,

najczęściej więc widzi świat tak, jak przedstawia się on w przekonaniach składających się na treści potocznego doświadczenia społecznego);

c) procedura opisywana jako indywidualne odkrywanie wiedzy w toku bezzałożeniowej obserwacji rzeczywistości stanowi w gruncie rzeczy proces indywidualnego uświadamiania sobie i przyswajania treści doświadczenia społecznego);

Z łatwością można zauważyć, iż ostatnia z wyszczególnionych wcześniej dyrektyw (w myśl której uczeń powinien gromadzić obserwacje i czynić uogólnienia) jest konsekwencją przyjmowania przez Chmielowskiego założenia indukcyjnizmu. Nawiasem mówiąc, indukcyjnizm legł również u podstaw przyjmowanych przez autora „Metodyki...” zapatrywań na kolejność zapoznawania uczniów z poszczególnymi przedmiotami nauczania.

Warto zauważyć, że w akceptowaną przez Chmielowskiego indukcyjnistyczną wizję procesu uczenia się „wmontowane” są pewne - choćby milcząco przyjmowane - przesądzenia, które ujęte w korespondencyjnym przekładzie, orzekałyby, iż:

a) wszelka wiedza o rzeczywistości, jaką dysponować może dowolna jednostka ludzka, składa się wyłącznie z sądów o charakterze obserwacyjnym oraz - redukowalnych do nich - uogólnień indukcyjnych, co oznacza, że wzmiankowana wiedza nie może wykraczać poza horyzonty potocznego doświadczenia społecznego, w szczególności zaś nie może zawierać twierdzeń idealizacyjnych;

b) wiedza, jaką dysponuje dowolny podmiot, może przyrastać wyłącznie w sposób kumulatywny.

Jak wiadomo, powyższe przesądzenia o charakterze psychologicznym „rozciągane” są - przy interwencji założeń psychologizmu i indywidualizmu metodologicznego - na tereny pozytywistycznej epistemologii i wyznaczają tu one indukcyjnistyczno-kumulatywistyczną wizję rozwoju nauki.

Należy podkreślić, iż pozytywistyczny indukcyjnizm implikował zarówno zubożony psychologiczny „portret” człowieka, jak też - co jest dla nas w tej chwili kwestią nieco mniej interesującą - uproszczony „obraz” rozwoju nauki. Trudno, przykładowo, nie zgodzić się z Piagetem, gdy występuje on jako psycholog i stwierdza, że wszelkie pojęcia, którymi posługuje się człowiek, nie wywodzą się - jak chcieliby tego indukcyjniści - ze spostrzeżeń poddanych zabiegowi abstrahowania i generalizacji. Tak kształtowane pojęcia musiałyby być wszakże uboższe i bardziej schematyczne aniżeli spostrzeżenia. Tymczasem dzieje się akurat wprost przeciwnie. Pojęcie jest „bogatsze o to wszystko, co czynność dodała do spostrzeżeń”⁹³. W istocie rzeczy powstaje ono bowiem „z konstrukcji (w drodze uogólniania konstruktywnego, a nie tylko

⁹³ J. Piaget, Psychologia i epistemologia, Warszawa, s. 78-79.

abstrahowania elementów wspólnych), i to z konstrukcji od początku powiązanych właśnie z czynnością"⁹⁴. Dodajmy również, iż trudno nie przyznać racji Piagetowi wtedy, gdy zabiera głos jako epistemolog i konstatuje, że:

a) koncepcja indukcyjna stoi w jawnej sprzeczności z faktami znanymi z historii nauki,

b) wszelkie próby pogodzenia jej z tymi faktami muszą między innymi skłaniać do paradoksalnego wniosku, iż rozwój wiedzy naukowej wywodzącej się rzekomo z wrażeń zmysłowych polega na stopniowym oddalaniu się od tych wrażeń i uwalnianiu się od nich⁹⁵.

Słabość zasadzającej się na fenomenalizmie indukcyjno-kumulatywistycznej koncepcji funkcjonowania świadomości (oraz koncepcji rozwoju wiedzy naukowej) staje się jeszcze wyraźniejsza w sytuacji, gdy uwzględni się, że w czasach Chmielowskiego spora część nauk przyrodniczych dokonała już przełomu teoretycznego (tzn. przewyciężyła perspektywę poznawczą znamioną dla potocznego doświadczenia społecznego, czego zewnętrznym przejawem było między innymi formułowanie twierdzeń idealizacyjnych). Zatem przynajmniej jednostki partycypujące myślowo w owym przełomie były „nosicielami” sądów korygujących „dane” potocznego doświadczenia i wykraczających poza nie.

Jak pamiętamy, Chmielowski zakłada, że procesy abstrakcji i generalizacji - podobnie zresztą jak i inne zjawiska psychiczne - stanowią efekt funkcjonowania mechanizmów asocjacyjnych. Dotychczas nie było okazji ku temu, by wzmiankowanym mechanizmom przyjrzeć się nieco bliżej. Stąd też na zakończenie nieniejszych rozważań wypadnie poświęcić im chwilę uwagi.

Zgodnie z tym, co ustaliliśmy już wcześniej, autor „Metodyki...” przyjmuje, że:

a) świadomość stanowi „strumień” wyobrażeń ukształtowanych (za pośrednictwem wrażeń) na skutek oddziaływania bodźców zewnętrznych na narządy zmysłowe;

b) wszelkie złożone stany świadomości zachowują własności składających się na nie doznań elementarnych (ontologiczna teza atomizmu), a zatem badanie owych stanów świadomości powinno polegać na analizowaniu ich sumarycznie pojmowanych elementów składowych (metodologiczna dyrektywa atomizmu);

c) złożone stany psychiki powstają na mocy funkcjonowania mechanizmów asocjacyjnych, które działają wedle określonych „praw” ogólnych (prawo nadzwyczajnej uwagi własnej lub mimowolnej, prawo powtarzania) oraz praw szczególnych (prawo podobieństwa, prawo styczności przestrzennej i czasowej).

W celu ujawnienia niektórych słabości przywołanego powyżej zespołu poglądów, spróbujemy zestawić go z pewnymi ideami psychologii Piageta.

94 Ibid

95 Por. ibid.

Zdaniem twórcy „Narodzin inteligencji dziecka” nawet wyniki uzyskane w ramach psychologii postaci trafnie godzą w atomistyczną koncepcję świadomości. Oto - jak powszechnie wiadomo - gestaltywizm zakładał, iż w introspekcji pierwotnie dane są pewne całości psychiczne („postacie”), których właściwości są nieredukowalne do właściwości składających się na nie elementów.

„Istnieją całości - stwierdzał jeden z promotorów ruchu postaciowców, Max Wartheimer - których zachowanie nie jest zdeterminowane zachowaniem poszczególnych elementów składających się na nie, ale których poszczególne procesy są zdeterminowane wewnętrzną naturą całości”⁹⁶

Wraz z przytoczoną powyżej tezą ontologiczną zwolennicy teorii postaci przyjęli również metodologiczną tezę strukturalizmu, która - w przeciwieństwie do założeń atomizmu metodologicznego - orzekała, iż własności całości psychicznych nie dają się wywnioskować z cech tworzących je elementów składowych.

Podjęcie idei strukturalistycznych oraz przyjęcie założenia, że człowiek nie poddaje się prostemu naciskowi środowiska, lecz stara się do tego środowiska aktywnie przystosować, pozwala szwajcarskiemu psychologowi na dokonanie krytycznej analizy asocjacionistycznej wizji funkcjonowania świadomości.

Dla zwolenników asocjacionizmu - zauważa Piaget - po skojarzeniu widoku ręki z czynnością chwytania wystarczy spostrzeżenie ręki i przedmiotu rozdzielonych, lecz spostrzeganych równocześnie, by spostrzeżenie wywołało chwyt. Zdaniem przywołanego tu badacza, nie można jednak

„interpretować szeregu ruchów zmierzających do zaspokojenia potrzeby jako zestawienia skojarzonych elementów. Jest to całość, a ogniwa, które się na nią składają, mają znaczenie jedynie w stosunku do czynności, która nimi kieruje, i do sukcesu tej czynności. Dlatego właśnie, że przedmioty spostrzegane [...] zostają zasymilowane do aktu chwytania, tzn. że wywołały one potrzebę chwytania i pozwalają ją zaspokoić - ręka wyciąga się ku nim, a nie dlatego, że ustaliło się skojarzenie między obrazem wzrokowym a odruchem chwytania. To ostatnie skojarzenie, jako odruch warunkowy, jest tylko abstrakcją, momentem sztucznie wyrwanym z szeregu, który obejmuje zarówno potrzebę początkową, jak i jej końcowe zaspokojenie”⁹⁷.

Zarówno najprostsze nawyki, jak też tzw. „asocjacje” nabyte - konkluduje ostatecznie autor „Narodzin inteligencji dziecka” - nie pochodzą w

⁹⁶ Cyt. za M. G. J a r o s z e w s k i, Psychologia XX wieku, Warszawa 1985, s. 193.

⁹⁷ J. P i a g e t, Narodziny inteligencji dziecka..., s. 140-141. Znamienąca dla stanowiska Piageta w rozpatrywanej obecnie kwestii jest również inna jego wypowiedź: „Gdy ręka cofa się przed ogniem albo stopa unosi się przy wchodzeniu po schodach, precyzyjność akomodacji sensoryczno-motorycznych, które wytwarzają te czynności, zależy całkowicie od znaczenia, jakie podmiot przypisuje płomieniowi lub schodom: właśnie ten aktywny stosunek między podmiotem a przedmiotami obciążonymi znaczeniem tworzy skojarzenie, a nie skojarzenie tworzy tę relację”. (Ibid., s. 144).

istocie z prawdziwych skojarzeń, tj. ze skojarzeń łączących dane elementy jako takie, lecz ze związków obejmujących już ustrukturuwane całości i tylko działanie w znaczeniu globalnym (przypadek asymilacji, która wiąże rezultat z potrzebą domagającą się zaspokojenia) zakłada rzeczywiście istnienie relacji, które z zewnątrz mogą robić wrażenie skojarzeń"⁹⁸.

Warto podkreślić, że w świetle rozważań Piageta - analogicznie do sytuacji tu omówionej przedstawia się sprawa asocjacyjnej koncepcji tworzenia sądów drogą kojarzenia pojęć. Jego zdaniem bowiem, jak „asocjacja” sensoryczno-motoryczna zakłada istnienie związku między czynnością a jej rezultatem, zamiast związek ten wytwarzać, tak kojarzenie pojęć zakłada pewien sąd, miast go konstruować⁹⁹. Ujmijmy rzecz w sposób nieco bardziej obrazowy¹⁰⁰. Oto - przyjmując, iż sąd stanowi świadomościowy korelat zdania, zaś pojęcie jest świadomościowym „odpowiednikiem” słowa - możemy mianowicie powiedzieć, iż pierwotnie w świadomości pojawia się sąd i dopiero wówczas, gdy chcemy go wyrazić językowo w postaci zdania, musimy go „rozbić” na pojęcia w celu znalezienia słów, za pomocą których zamierzamy zbudować zdanie. Widać więc, że aczkolwiek w płaszczyźnie świadomościowej sąd jest pierwotny względem pojęcia, to w płaszczyźnie językowej powstaje pozór, iż zdanie jest wtórne wobec składających się na nie słów. Jeśli zatem przy rozważaniu płaszczyzny świadomościowej zasugerujemy się tym, co wynika z językowego punktu widzenia, wówczas bez trudu możemy ulec złudzeniu, iż sąd powstaje w wyniku zestawienia („kojarzenia”) pojęć.

Dotychczas scharakteryzowaliśmy pokrótce Piagetowską opozycję wobec idei atomizmu i asocjacyjnej pozytywistycznej psychologii. Obecnie odnotujemy jeszcze jedną spośród licznych różnic istniejących między ujęciami świadomości w zestawianych tu koncepcjach psychologicznych. Oto - jak zauważa K. Zamiara - istotną cechą stworzonego przez Piageta systemu teoretycznego jest uwzględnianie przekonaniowego charakteru ludzkiej świadomości¹⁰¹. Piaget przyjmuje mianowicie, iż świadomość stanowi system znaczeń, które mogą mieć charakter poznawczy lub emocjonalny.

98 Ibid., s. 395.

99 Por. ibid., s. 145.

100 Odchodzimy w tym momencie od ustaleń Piageta.

101 Por. K. Z a m i a r a, Czy istnieje szansa korzystania z teorii psychologicznej w badaniach nad kulturą? [w:] Teoria kultury a badanie nad zjawiskami artystycznymi, pod red. T. Kostyrko, Warszawa 1983, s. 184.

Ujęcie świadomości jako w gruncie rzeczy zespołu logicznie uporządkowanych sądów, które składają się na wiedzę i system wartości podmiotu, jest niewykonalne na gruncie psychologii atomistyczno-asocjacyjnej. W terminach wrażeń i ich asocjacyjnych konstelacji - stwierdza K. Zamiara -

„można wydobyć co najwyżej doznaniowo-momentalny aspekt świadomości (tj. fakt doznawania przez podmiot w danym momencie czasu jakichś przypadkowych treści), nie mający nic wspólnego z aspektem przekonaniowym, wyrażalnym w terminach sądów i relacji logicznych zachodzących między nimi”¹⁰².

Aspekt przekonaniowy świadomości nie podlega relatywizacji „momentalno-czasowej”. Odtwarzany jest on bowiem na podstawie analizy związków logicznych między sędami podmiotu, z pominięciem tego, w jakim dokładnie czasie podmiot przeżywa określone sądy.

Należy podkreślić, iż niezdolność psychologii atomistyczno-asocjacyjnej do ujęcia przekonaniowego aspektu świadomości jest równoznaczna z wykluczeniem możliwości prowadzenia na gruncie tej psychologii badań nad uwarunkowaniami działań ludzkich przez różne pod względem treściowym przekonania oraz nad czynnikami warunkującymi zmiany przekonań człowieka¹⁰³. Najszerzej rzecz ujmując, okoliczność powyższa sprawia, że analizowana tu koncepcja zatracza zdolność do prowadzenia badań nad psychologicznymi uwarunkowaniami partycypacji człowieka w kulturze rozumianej jako funkcjonujący społecznie zespół przekonań normatywno-dyrektywalnych. Tym samym gubi ona szanse rozpoznania psychologicznych determinant uczenia się tej partycypacji.

3. PRAKTYCZNO-OBIEKTYWNE ODNIESIENIE PRZEDMIOTOWE KONCEPCJI DYDAKTYCZNEJ P. CHMIELOWSKIEGO

Poczynione dotychczas konstatacje stwarzają dogodny punkt wyjścia do całościowego spojrzenia na sformułowaną przez Chmielowskiego koncepcję edukacji literackiej. Umożliwiają one również podjęcie prób nawiązania do tej koncepcji w trybie (skrótowo scharakteryzowanej na wstępie pracy) korespondencji istotnie korygującej. Innymi słowy, pozwalają one na dokonanie prób identyfikacji względnego praktyczno-obiektywnego („rzeczywistego” - w świetle przyjmowanej tu perspektywy poznawczej) odniesienia przedmiotowego dyrektyw dydaktycznych implikowanych przez twierdzenia formułowane na gruncie rozważanego systemu wiedzy. Nasze zadanie polegać więc będzie na ustaleniu,

102 Ibid., s. 180.

103 Por. ibid., s. 179-180.

dlatego i w jakim zakresie działania dydaktyczne sterowane dyrektywami „wywiedzionymi” z koncepcji Chmielowskiego są względnie efektywne praktycznie, mimo iż koncepcja owa odmiennie ujmuje „rzeczywistość” aniżeli teoria, z perspektywy której wskazana koncepcja jest korespondowana. Ujmijmy rzecz nieco inaczej. Oto, mając w pamięci, iż ramowo określona funkcja obiektywna praktyki pedagogicznej polega na wdrażaniu wychowanków do uczestnictwa w kulturze, możemy powiedzieć, że naszym zadaniem jest ustalenie (i wyrażenie w terminach przyjmowanej przez nas teorii) „treści”, „zakresu” oraz „głębokości” kulturowej pertycypacji, do której względnie efektywnie zdolne były wdrażać działania dydaktyczne „projektowane” na gruncie rozpatrywanej tu propozycji badawczej.

Zabieg powyższy umożliwi również wyjaśnienie faktu społecznej akceptacji owej propozycji, wyjaśnienie - dodajmy - odwołujące się do tezy („wyprowadzonej” z materializmu historycznego), iż wiedza przewidystyczna zapewniająca praktyce efektywność jest akceptowana społecznie.

Zanim jednak przejdziemy do realizacji głównego zadania niniejszej części szkicu, spróbujmy - zgodnie z wcześniejszymi zapowiedziami - dokonać całościowego oglądu sformułowanej przez Chmielowskiego koncepcji nauczania i uczenia się literatury.

Wyjdźmy od przywołania wysuwanych przez autora „Metodyki...” ogólnych celów nauczania i wychowania. Stwierdźmy więc na początek, iż interesujący nas badacz przyjmuje poglądy, w świetle których - zgodnie z założeniami indywidualistycznymi - doskonalenie jednostek jest drogą do doskonalenia społeczeństwa. Zaznaczmy, że poglądy te mają określony sens ideologiczny. Wynika z nich wszakże, iż w celu „doskonalenia społeczeństwa” należy zmienić jednostki, nie zaś zastane stosunki społeczne. Pozostawiając powyższą uwagę na marginesie rozważań, odnotujmy obecnie, że zdaniem Chmielowskiego - głównym celem nauczania i wychowania jest „doprowadzenie wychowanka do samodzielności w myślach, uczuciach i postępkach”. Interesujący nas badacz podkreśla przy tym, iż:

a) samodzielność w uczuciach polega na tym, by „czuć zawsze za samego siebie; odrzucać wszystko, co się z rozumem i moralnością nie zgadza, choćby stu było odmiennego zdania”¹⁰⁴;

b) dojście do samodzielności w myśleniu oznacza: „nie wnioskować z pozorów [...]; brać wszystko [...] na rozum, tj. umieć sobie ze wszystkiego,

¹⁰⁴ P. C h m i e l o w s k i, Co wychowanie z dziecka zrobić może..., s. 131.

co się myśli i mówi, zdawać sprawę i dochodzić jego przyczyny, zdanie swoje opierać zawsze na pewnych podstawach"¹⁰⁵;

c) samodzielność w postępowaniu polega na tym, by „nie dawać się powodować każdemu przykładowi |...|; w czynach swoich nie kierować się zwyczajem, lecz sercem i rozumem; |...| mieć wreszcie silnie ugruntowany sąd i niezwalczoną chęć postępowania drogą cnoty i obowiązku"¹⁰⁶;

d) samodzielność różni się od uporu czy dziwactwa, opierać się bowiem musi „na jakichś rozumnych podstawach, nie zaś na przywidzeniu, kaprysie lub uważaniu rzeczy drobnych za niezmiernie ważne"¹⁰⁷.

Jak łatwo można zauważyć, naszkicowane w powyższy sposób rozumienie „samodzielności myśli, uczuć i postępów” obciążone jest (z czego autor „Metodyki...” nie zdaje sobie sprawy) pewnego rodzaju „kulturową stronniczością”. Przy wskazanym tu pojmowaniu samodzielności, „człowiekiem samodzielnym” może wszakże zostać nazwana jedynie jednostka respektująca przekonania znamienne dla kultury, w której partycypuje Chmielowski. Tylko wtedy bowiem przekonaniom i działaniom owej jednostki przypisze on (niezrelatywizowane kulturowo) kwalifikacje typu: „uczucia zgodne z rozumem i moralnością”, „postępowanie drogą cnoty i obowiązku”, „postępowanie oparte na rozumnych podstawach”.

Warto dostrzec, iż z prac rozważanego autora wynika, że istotną rolę w rozwoju „samodzielności myśli, uczuć i postępów” odgrywa nabywanie „jasnych i zdrowych” przekonań.

„Przekonania - stwierdza on - są krytyką uczuć i mętnych wyobrażeń, są ich uporządkowaniem i zjednoczeniem w pewnym naukowym albo społecznym celu. Bez krytyki nie ma przekonań; jest tylko ślepa wiara w jakąś powagę, której nici splątują głowy tych ludzi, którzy niezdolni są myśleć i czuć samodzielnie, na własną swą odpowiedzialność. Uczucia nasze należy oczyszczać z przypadkowych naleciałości, wyobrażenia sprawdzać za pomocą doświadczenia i rozumowania, za pomocą odróżniania tego, co jest główne, od tego, co podrzędny tylko szczegół stanowi”¹⁰⁸.

Przytoczone przed chwilą poglądy potwierdzają - jak się wydaje - wcześniejszą diagnozę, iż to, co Chmielowski nazywa „nabywaniem samodzielności myśli, uczuć i postępów”, polega w gruncie rzeczy na przyswajaniu aktualnie

105 Ibid.

106 Ibid., s. 132.

107 Ibid., s. 133.

108 P. C h m i e l o w s k i, Przekonania, „Opiekun Domowy”, 1872, nr 15, s. 113.

„obowiązujących” przekonań kulturowych. Przekonania owe można obecnie nieco ściślej określić. Oto propozycje, aby wdrażać wychowanków do postępowania „drogą cnoty i obowiązku” oraz działania „zgodnie z rozumem i moralnością”, można traktować jako wyraz dążeń do tego, aby uczniowie przyswajali i respektowali aktualne przekonania z zakresu światopoglądowej sfery kultury symbolicznej. Z kolei projekt „zapatrywania” wychowanków w przekonania stanowiące „uporządkowanie i zjednoczenie wyobrażeń” sprawdzonych „za pomocą doświadczenia i rozumowania” oraz będących „krytyką mętnych wyobrażeń” można ujmować jako wyraz dążeń autora „Metodyki...” ku temu, by uczniowie przyswajali sądy z zakresu naukowo-teoretycznego uzupełnienia treści potocznego doświadczenia społecznego (a więc sądy składające się na wyniki ustaleń pozytywistycznej nauki i stanowiące w lwiej części rejestrację oraz dedukcyjną systematyzację treści potocznego doświadczenia społecznego).

Jest rzeczą oczywistą, iż sformułowane powyżej konstatacje są pewnego rodzaju korespondencyjnym „przykładem” zapatrywań Chmielowskiego. Zauważmy, że zarówno we wskazanych zapatrywaniach autora „Metodyki...”, jak też w ich korespondencyjnych „odpowiednikach” mowa jest o przekonaniach. Posługiwanie się przez interesującego nas badacza kategorią „przekonań” jest z jego strony swoistym „nadużyciem”. Na gruncie bowiem przyjmowanej przez niego koncepcji psychologicznej - jak pamiętamy - wykluczona jest możliwość ujmowania świadomości jako zespołu sądów powiązanych relacjami logicznymi i traktowania człowieka jako „nosiciela” określonego rodzaju przekonań.

Mając w pamięci powyższe spostrzeżenia, spróbujmy obecnie przyjrzeć się formułowanym przez Chmielowskiego celom edukacji literackiej oraz postulowanym przez niego sposobem ich realizowania. Odnotujmy więc, iż ściśle podporządkowuje on cele kształcenia literackiego scharakteryzowanym powyżej ogólnym celom nauczania i wychowania. Uznaje, że znaczenie literatury w wychowaniu stanowi pewnego rodzaju konsekwencję jej roli w życiu społecznym, tzn. tego, że jest ona - jak pamiętamy - wyrazicielką myśli, uczuć i ideałów określonego narodu¹⁰⁹. Przyjęcie powyższego poglądu skłania autora „Metodyki...” do stwierdzenia, że głównym zadaniem edukacji literackiej jest zapoznanie wychowanków z historią rozwoju ducha narodowego, a przede wszystkim zaś internalizacja przez nich wskazanych tu uczuć, myśli i ideałów.

„Błędny jest - powiada Chmielowski - jeszcze dotychczas panujący u nas zwyczaj zasadzania nauki historii literatury na przyswojeniu sobie pewnej

¹⁰⁹ P. C h m i e l o w s k i, Poezja w wychowaniu, [w:] Prace z metodyki literatury i stylistyki, oprac. i wstęp K. Lausz, Warszawa 1961, s. 116-117.

liczby nazwisk autorów, tytułów dzieł oraz ogólnikowych określeń ich wartości, jak nie mniej ogólnikowych charakterystyk epok, na które dzieje literatury podzielono. [...] Przystwojenie sobie wiadomości o życiu i pismach autora wzbogaca tylko pamięć, a wyuczanie się charakterystyk w najlepszym razie może pomnożyć ilość pojęć ucznia, opartych na cudzej powadze. I takie zao-
patrzenie skarbnicy umysłowej jest niewątpliwie pożyteczne; lepsze jest ono od pustki zupełnej; lecz jeśli kto chce naprawdę poznać dzieje literatury, ten na nim poprzestać nie może, ten musi się zaznajomić z uczuciami, myślami i ideałami narodu, zawartymi w dziejach znakomitych autorów, ten musi je sobie przyswoić na najwewnętrzniejszą treść swego umysłu"¹¹⁰.

Warto podkreślić, iż dla autora „Metodyki...” przystwojenie przez młodzież określonych uczuć, myśli i ideałów jest równoznaczne z dokonywaniem się za pośrednictwem „spółczucia psychologicznego” rozwoju jej „władz psychicznych”, tzn. rozwoju jej myślenia i uczuć¹¹¹. Młodzież - stwierdza interesujący nas badacz -

„z natury swojej już tak wrażliwa nie może nie ulec urckowi przepysznych obrazów, które we własnej imaginacji odtwarza, wzniosłości potężnych, szlachetnych uczuć, odbijających się sympatycznie w jej sercu, nie może pozostać zimną wobec zapału, jaki mistrz prawdziwy obudzić zdoła; a nadto przy umiejętnym kierowaniu [...] czytaniem, może odczuć i świadomie pochwycić artyzm kompozycji, który tak zbawiennie wpływa na ogólną harmonię w uczuciach, a nawet zachowaniu się”¹¹².

Dla realizacji zarysowanych powyżej celów niezbędny jest - zdaniem Chmielowskiego - odpowiedni dobór lektury. Jak łatwo można się domyślić, najwyżej cenione są przez autora „Metodyki...” te dzieła, które najtrafniej odzwierciedlają najwznioslejsze myśli, uczucia i ideały narodu. Ścisłej rzecz biorąc, w doborze treści lekturowych rozważany badacz posiłkuje się Taine'owską aksjologią, zakładającą trzy zasadnicze kryteria oceny dzieł sztuki:

- a) ważności cechy (dzieło musi uchwycić najistotniejsze cechy naśladowanej przez siebie rzeczywistości);
- b) dodatniości cechy (układ wartości artystyczno-estetycznych podporządkowany powinien być układowi wartości pozaartystycznych, głównie zaś: światopoglądowych);
- c) zbieżności efektów (dzieło musi cechować się harmonijnym doborem wszystkich swych elementów; każdy z tych elementów ściśle powinien być podporządkowany całości).

¹¹⁰ P. C h m i e l o w s k i, *Metodyka...*, s. 55.

¹¹¹ Por. P. C h m i e l o w s k i, *Poezja w wychowaniu...*, s. 113-118.

¹¹² *Ibid.*, s. 118.

Rozumne wychowanie - podkreśla Chmielowski -

„nie może podawać w ręce młodzieży dzieł choćby najwytworniejszych, ale harmonii duchowej pozbawionych, lecz woli zastawiać przed nią pokarm zdrowy, z życia rzeczywistego wzięty, a wzmagający uczucia dodatnie, jasne, pogodne, szlachetne, które nam samym opromieniają pobyt na ziemi i pożycie z ludźmi czynią miłym i pożądanym”¹¹³.

W utworach - dodaje on w innym miejscu -

„cenimy zarówno miły dźwięk wyrazów i harmonijny układ całości w jedną skończoną całość; jak też treść, tj. stronę umysłową i społeczną utworów. Co więcej, gotowi jesteśmy wybaczyć braki formy, jeżeli tylko pomysły odznaczają się wielkim stopniem żywotności, jeżeli tylko treść obfituje w karm zdrową i pożywną”¹¹⁴.

Zdaniem Chmielowskiego, realizację celów nauczania i uczenia się literatury zapewnić ma nie tylko odpowiedni dobór treści lekturowych, lecz również właściwy sposób interpretacji dzieł literackich. Ten ostatni stanowić powinien pewnego rodzaju uproszczoną wersję wypracowanej na gruncie taine'izmu koncepcji postępowania badawczego.

Autor „Metodyki...” zakłada, iż istotnym warunkiem efektywnego odbioru dzieła literackiego jest dokładne zrozumienie tego, co się czyta. Uczeń, przeczytawszy poszczególne zdania i fragmenty tak, „iżby nic niejasnego w jego umyśle nie pozostawało”, powinien uchwycić „tok myśli” w określonym dziele literackim¹¹⁵. Dokładne poznanie jakiegoś utworu - podkreśla Chmielowski -

„wymaga koniecznie zdania sobie sprawy nie tylko z tego, co w nim powiedziano, ale i jak powiedziano; dopiero bowiem z połączenia jednego względu z drugim można sobie wyrobić należyte pojęcie o wartości utworu i umyśle jego autora”¹¹⁶.

Powyższa refleksja nad sposobem wykonania dzieła powinna być dokonywana z dwóch zasadniczych punktów wiedzenia: logicznego i estetycznego.

Analiza pod względem logicznym potrzebna jest dlatego, iż „czytelnik nie będący badaczem nie może sam przez się ocenić czy autor ma słuszność, czy nie”¹¹⁷; może on natomiast „stwierdzić, czy wywody autora są logicznie rozwinięte, czy też mają przerwy i skoki, które sposobowi jego dowodzenia czynią ujmę”¹¹⁸. Chmielowski podkreśla jednak, że „nie potrzeba się zapędzać

113 Ibid., s. 119.

114 P. C h m i e l o w s k i, Czytanie arcydzieł, „Opiekun Domowy”, 1873, nr 51, s. 401.

115 P. C h m i e l o w s k i, Metodyka..., s. 82-83.

116 Ibid., s. 83.

117 Ibid.

118 Ibid., s. 84.

w tej mierze za daleko, nie wymagać od poety tego samego, co od filozofa, nie przesadzać w krytyce, poszukując nielogiczności pozornych, które po głębszym zastanowieniu może trzeba będzie uznać za kunsztowny sposób wypowiedania myśli, uczuć czy ideałów"¹¹⁹.

Analiza logiczna - jak pamiętamy - powinna iść w parze z rozpatrywaniem utworu „pod względem estetycznym”. Poczucie ładu i harmonii - stwierdza Chmielowski (pozostając w zgodzie z założeniami psychologizmu) -

„nosimy w sobie, bo domagamy się od działań ludzkich tej jedności, jaką czujemy we własnej duszy [...]. Kształcimy to poczucie przez rozważne czytanie, przez zdawanie sobie sprawy z wrażeń, jakich przy czytaniu doznajemy, przez odnoszenie tych wrażeń do jakichś ogólniejszych prawd i zasad. Namysł, porównywanie jednych utworów z drugimi, rozmawianie o nich [...] najwięcej dopomagają do rozwikłania sobie samym niejasnej z początku zagadki, co było powodem, żeśmy nazwali jakieś dzieło pięknym, lichym lub miernym. Im więcej poznamy utworów w ten sposób, tym lepiej, łatwiej i z większą pewnością siebie będziemy mogli ową zagadkę rozjaśniać"¹²⁰.

Autor „Metodyki...” podkreśla, że w celu dokonania oceny utworu pod względem estetycznym, należy zwrócić uwagę na kilka aspektów owego dzieła. Pod rozwagę muszą być wzięte mianowicie:

a) strona psychologiczna („W każdym utworze literackim psychologia odgrywa rolę najważniejszą, bo przede wszystkim w każdym dziele przejawia się dusza samego autora, a po wtóre, są przedstawione myśli, uczucia, pragnienia czy to jego własne, czy ludzi przezeń na widownię wyprawdzonych. Im głębiej jaki autor wejrzał w życie i duszę ludzką, im ważniejsze poruszył uczucia i myśli, im wyższy stworzył ideał; tym więcej skorzystamy z jego utworu pod względem psychologicznym. Wmyślenie się w jego wywody, przyswojenie ich sobie wzbogaci, rozszerzy, pogłębi duszę naszą"¹²¹,

b) kompozycja („Im spójniejsze, tj. lepiej ze sobą związane będą części, im harmonijniejsze będzie przejście od jednej do drugiej; tym układ całości będzie lepszy. [...] Wszystkie szczegóły [...] powinny dążyć do tego, ażeby zasadniczą myśl ugruntować i na jaśnię wyprowadzić"¹²²,

c) styl i język, („W stylu wypowiada się temperament człowieka, stopień wykształcenia i nałogi myślowe. [...] Im bardziej ktoś czuje i myśli

119 Ibid., s. 84-85.

120 Ibid., s. 85.

121 Ibid., s. 86.

122 Ibid., s. 86-87.

sam przez się, broniąc się, o ile to podobna, od naśladownictwa, tym styl jego będzie bardziej indywidualny, oryginalniejszy"¹²³).

Zdaniem Chmielowskiego, uczniowie podczas analizy dzieła pod względem logicznym i estetycznym powinni zapisywać swe spostrzeżenia. Kolejne kontakty z dziełami literackimi będą rozwijały w wychowankach zasób spostrzeżeń i „bystrość umysłową”. Z czasem staną się oni zdolni do zestawienia i porównywania różnych autorów, dzięki czemu kształcić się mogą ich zdolności analityczne. Zarówno w trakcie analizy jednego lub kilku dzieł tego samego autora, jak też w toku rozpatrywania twórczości kilku pisarzy wychowankowie powinni dążyć do formułowania indukcyjnych uogólnień. Wyniesione z samodzielnego obcowania z dziełami literackimi umiejętności analityczne umożliwiać będą uczniom efektywne korzystanie z naukowych syntez historycznoliterackich.

Wychowanek - podkreśla autor „Metodyki...” może znaleźć w podręcznikach historii literatury wiele pożytecznych dla siebie informacji, które tym łatwiej sobie przyswoi, im pilniej przestudiował uprzednio - w całości czy w wyjątkach - najwybitniejsze utwory literatury polskiej.

„Charakterystyki okresów i pisarzy nie będą już dla niego czymś z góry narzuconym, w co musi wierzyć na słowo autora, lecz uogólnieniami własnych jego wrażeń i spostrzeżeń, za pośrednictwem których może sam kontrolować podawane mu zdania, przyjmować je, określać ściślej lub też nawet odrzucać całkowicie, jeżeli nie będą w zgodzie z dobrze już poznanymi i rozważonymi faktami szczegółowymi. Powoli, powoli może się pilny czytelnik sam, stać badaczem"¹²⁴.

Przedstawione powyżej zapatrywania dydaktycznoliterackie Chmielowskiego opatrzymy obecnie - zgodnie z wcześniejszym postanowieniem - komentarzem ukazującym ich praktyczno-objektywne odniesienie przedmiotowe. Stwierdźmy zatem, że uczeń traktowany jest przez interesującego nas badacza jako początkujący pozytywistyczny literaturoznawca, dla którego podstawową metodą postępowania poznawczego jest obserwacja i dokonywanie - na mocy określonych mechanizmów psychologicznych - indukcyjnych generalizacji¹²⁵. W szczególności więc uczeń powinien:

- a) uogólniać spostrzeżenia wyniesione z obserwacji „strony logicznej i estetycznej” dzieł literackich,
- b) dokonywać generalizacji uogólnień poprzedniego rodzaju (drogą porównywania dzieł jednego autora i różnych autorów),

123 Ibid., s. 87.

124 Ibid., s. 133.

125 Por. ibid., s. 222-224 i 245.

c) zawarte w syntezach historycznoliterackich uogólnienia o najwyższym stopniu abstrakcji (w sensie nadanym temu terminowi przez pozytywistów) sprawdzać poprzez porównywanie owych generalizacji z samodzielnie wyprowadzonymi wnioskami indukcyjnymi.

Wskazana przed chwilą okoliczność daje asumpt do sformułowania wstępnych diagnoz dotyczących praktyczno-obiektywnego odniesienia przedmiotowego twierdzeń dydaktycznych formułowanych na gruncie interesującej nas koncepcji. Oto bowiem - jak ustaliliśmy wcześniej (por. II część niniejszego szkicu) - będąca dla pozytywistów podstawą wszelkiego ludzkiego poznania procedura gromadzenia i uogólniania zdań obserwacyjnych (a także - dodajmy - procedura sprawdzania indukcyjnych generalizacji drogą tzw. obserwacji biernej) stanowi w gruncie rzeczy pewnego rodzaju „zmistyfikowaną” werbalizację procesu akceptującego przyswajania przez indywidualne podmioty zarówno jednostkowych, jak też ogólnych treści potocznego doświadczenia społecznego.

Powyższą ogólną konstatację postaramy się obecnie dookreślić. Uczniowskie obserwacje i uogólnienia powinny być zorientowane na (dokonywaną za pośrednictwem „spółzucia psychologicznego”) psychologię tekstu. Uczniowie powinni zatem rejestrować i uogólniać (ew. także „sprawdzać” za pomocą biernej obserwacji¹²⁶) „fakty” dotyczące:

a) języka, stylu i kompozycji utworu (tj. jego „formy”) oraz - co ważniejsze - wypowiedzianych w owym utworze myśli, uczuć i ideałów (tzn. jego „treści”);

b) rzekomo obiektywnych (bo mających charakter asocjacyjny) związków między poszczególnymi składnikami dzieła literackiego oraz związków między owymi składnikami a stanami psychicznymi autora.

Zwróćmy uwagę, że z przyjmowanej tu perspektywy poznawczej wyraźnie widać, iż praktyczno-obiektywnym odniesieniem przedmiotowym rozpoznawanych za pośrednictwem „spółzucia psychologicznego” (a zatem: drogą swoistej odmiany interpretacji adaptacyjnej) „myśli, uczuć i ideałów narodowych” są wyrażane w terminach psychologicznych - łącznie ze sobą traktowane - przekonania z zakresu światopoglądu i potocznego doświadczenia społecznego. Przekonania - podkreślimy - na wyrażanie których nastawiona była realistyczna literatura pozytywistyczna.

¹²⁶ Na temat pozytywistycznej koncepcji sprawdzania za pośrednictwem obserwacji biernej zob. A. Pałubicka, Metodologia pozytywistyczna jako „ideologia” indywidualnego przyswajania przedmiotowego doświadczenia społecznego, [w:] O kulturze i jej badaniu, pod red. K. Zamiary, Warszawa 1985, s. 141-142.

Ze wskazanej perspektywy widać, także iż wysuwany przez autora „Metodyki...” postulat rejestrowania i uogólniania „danych” wyniesionych z obserwacji „formy” dzieł literackich oraz związków między ich poszczególnymi elementami strukturalnymi stanowi w gruncie rzeczy propozycję akceptującego przyswajania aktualnego społecznego doświadczenia artystycznego (a ściślej: psychologicznych odpowiedników tego doświadczenia). Wzmiankowane doświadczenie poddawane jest przy tym swoistej absolutyzacji, gdyż werbalizowane jest w postaci opisów obiektywnych prawidłowości psychologicznych (jak bowiem pamiętamy, na gruncie rozważanej tu koncepcji relacja: „czynność artystyczna - efekt artystyczny” - traktowana jest jako obiektywnie istniejący związek o charakterze asocjacyjnym, nie zaś jako związek ukonstytuowany w historycznie zmiennej sferze społeczno-subiektywnej).

Zreasumujmy dotychczasowe ustalenia. Stwierdźmy więc, iż praktyczno-obiektywnym odniesieniem przedmiotowym rozpatrywanego tu zespołu przekonań jest akceptujące przyswajanie przez indywidualne podmioty treści potocznego doświadczenia o charakterze psychologicznym związanego z partycypacją jednostek w realistycznym doświadczeniu artystycznym oraz w jego potoczno-doświadczalnym i światopoglądowym uzupełnieniu¹²⁷. Krótko mówiąc, „rzeczywistym” odniesieniem przedmiotowym wzmiankowanego zespołu przekonań jest indywidualne przyswajanie psychologicznego doświadczenia społecznego związanego z uczestnictwem w realistycznej praktyce artystycznej.

Odnotowana powyżej okoliczność wyjaśnia fakt społecznej akceptacji rozważanej niniejszym koncepcji. Akceptacja ta - podkreślmy - była wynikiem względnej efektywności działań dydaktycznych sterowanych dyrektywami wypracowanymi przez autora „Metodyki...”. Działania owe pozwalały na w miarę efektywne wdrażanie uczniów do uczestnictwa we wskazanej w poprzednim akapicie praktyce artystycznej. Jeśli uzna się pogląd, iż efektywność uczenia uczestnictwa w określonej dziedzinie kultury zależy w znacznym stopniu od rozpoznania specyfiki owej dziedziny, wówczas zaakceptuje się sformułowaną przed chwilą tezę, iż działania dydaktyczne sterowane dyrektywami formułowanymi w ramach interesującej nas koncepcji zapewniały zaledwie w miarę skuteczne wdrażanie uczniów do uczestnictwa we wzmiankowanej kulturze (resp. praktyce) literackiej. Słuszność tej diagnozy uwidacznia się choćby w momencie, gdy uwzględnimy, że - ujmijmy rzecz w pewnym uproszeniu - rozpatrywana koncepcja

¹²⁷ Problematykę praktyczno-obiektywnego odniesienia przedmiotowego Taine'owskiej koncepcji literaturoznawczej omawia A. G r z e g o r c z y k, op. cit., s. 6.

była zdolna sterować działaniami umożliwiającymi nie nabywanie przekonań regulujących w trybie społeczno-subiektywnym praktyką artystyczną, a tylko przyswajanie psychologicznych „odpowiedników” owych przekonań. To po pierwsze. Po wtóre, warto przypomnieć sobie, iż - jak odnotowaliśmy w I części szkicu - przyjmowane przez Chmielowskiego Taine'owskie zapatrywania literaturoznawcze stanowiły „koncepcję sztuki bez sztuki”. Inspirowany tą koncepcją autor „Metodyki...” konstatuje (przywołajmy ponownie cytowaną tu już wypowiedź): „gotowi jesteśmy wybaczyć braki formy, jeżeli tylko pomysły odznaczają się wielkim stopniem żywotności, jeżeli tylko treść obfituje w karm zdrową i pożywną”¹²⁸. W ten sposób zrównuje wartości estetyczne z całokształtem wartości społecznie akceptowanych. Chmielowski - dodajmy - trafnie wychwytuje, iż dzieło literackie funkcjonuje waloryzująco względem rzeczywistości pozaartystycznej, nie zauważa on jednak, że dla ukonstytuowania się wartości estetycznych (odróżniających dzieło sztuki od innych znaków waloryzujących rzeczywistość) niezbędne jest nie tylko występowanie wartości artystycznych (z których chciałby zrezygnować), lecz również odpowiednie ich ustrukturalizowanie. Przy braku bowiem wartości artystycznych lub w sytuacji, gdy nie są one odpowiednio (z punktu widzenia określonej społecznej świadomości artystyczno-estetycznej) ustrukturalizowane, wytworem praktyki artystycznej odmawia się miana dzieł sztuki.

Zamykając powyższymi uwagami refleksję zmierzającą do wykazania, iż działania dydaktyczne sterowane rozważaną koncepcją umożliwiały w miarę efektywne wdrażanie wychowanków do uczestnictwa w kulturze literackiej, przedstawmy obecnie inne okoliczności mogące decydować o społecznej akceptacji owej koncepcji. Należy ich - jak można sądzić - doszukiwać się w tym, że propozycja badawcza Chmielowskiego (posłużmy się pewnego rodzaju skrótem myślowym) umożliwiała realizację kolejnego, niezmiernie istotnego zadania edukacji literackiej, jakim jest wdrażanie wychowanków do partycypacji w światopoglądowej sferze kultury symbolicznej. Jak pamiętamy, czynione przez Chmielowskiego nawoływania do tego, by uczniowie w toku uczenia się literatury przyswajali myśli, uczucia i ideały narodowe, stanowią w gruncie rzeczy propozycję przyswajania wyrażanych w terminach psychologicznych przekonań z zakresu światopoglądu i - łącznie z nim traktowanego - (pozaartystycznego) doświadczenia społecznego. Zauważmy przy okazji, że psychologizująca aparaturna poznawcza nakazująca zdania o sądzeniu (typu: „X sądzi, że p”) ujmować nie jak zdania o relacjach między jednostką a zewnętrzną wobec niej „rzeczywis-

¹²⁸ Zob. przyp. 110.

tością myślową", lecz jako zdania o stanach psychicznych owej jednostki, sprawia, że autor „Metodyki...” traktuje nabywanie przekonań światopoglądowych jako rozwój uczuć, zaś jednostkowe przyswajanie przekonań z zakresu potocznego doświadczenia społecznego ujmuje jako rozwój myślenia. Stąd też pojęcie „poznawania przez młodzież myśli, uczuć i ideałów narodowych” jest dla Chmielowskiego równozakresowe z pojęciem „rozwoju myśli i uczuć młodzieży”.

Abstrahując nieco od sformułowanej przed chwilą uwagi, powróćmy do omawianej poprzednio kwestii. Odnotujmy zatem, iż przekonania światopoglądowe - poddane psychologizacyjnej interpretacji - ujmowane są przez Chmielowskiego niejako na wzór potocznego doświadczenia społecznego. Pozwala to autorowi „Metodyki...” pozostać w zgodzie z epistemologią pozytywistyczną (niechętną wszelkiej „metafizyce”) i unikać formułowania postulatów, by uczniowskie czynności poznawcze - zbliżone, jego zdaniem, do działań badaczy literatury - zmierzały do akceptującego przyswajania treści o charakterze światopoglądowym. Należy uznać, że psychologizacyjna interpretacja przekonań światopoglądowych wyklucza możliwość adekwatnego ich rozpoznania, w szczególności uniemożliwia ujęcie ich jako zespołu sądów, składających się na określoną funkcjonującą społecznie sferę kultury. Mimo to można przyjąć, iż przyswajanie treści psychologicznego doświadczenia społecznego związanego z partycypacją w światopoglądzie jest w miarę efektywnym środkiem edukacji światopoglądowej.

Wskazana powyżej edukacja uskutecznia się - jak wskazuje na to analiza interesującej nas koncepcji - także i inną drogą. Zauważmy, że - w ujęciu Chmielowskiego - literaturoznawcze czynności interpretacyjne (psychologia tekstu) instrumentalnie podporządkowane są budowaniu psychologii narodowej. Odpowiednio, uczniowskie działania dydaktyczne nakierowane są na przyswajanie „ustaleń” owej psychologii. Wzmiankowane ustalenia (będące niewątpliwie spekulatywnym konstruktem światopoglądowym) waloryzowały - stosownie do zapotrzebowań ideowo-politycznych - cechy oraz słonności psychiczne, stanowiące rzekomo naturalne uposażenie członków określonego narodu. Względy, o których tu mowa, sprawiają, iż - posłużmy się pewnym uproszczeniem - badanie dziejów literatury polskiej nakierowane na tworzenie coraz to ogólniejszych syntez stawało się w ujęciu Chmielowskiego rodzajem dziejopisarstwa podejmowanego „ku pokrzepieniu serc” i dążącego do wykazania, iż w psychice narodu polskiego tkwią „pierwiastki” predystynujące ów naród do samostanowienia. Edukacja literacka zaś jawiła się jako środek służący „wyposażaniu” uczniów w przekonania światopoglądowe funkcjonalne wobec zapotrzebowań ideowych „narodu bez państwa”.

„Historia literatury - stwierdza Chmielowski, pisząc o „pożytkach” płynących z poznawania dziejów literatury polskiej - jest najważniejszym dopełnieniem historii politycznej narodu; daje nam obraz jego życia najwewnętrzniejszego, obraz tych przeżyć, zmian, wahań, pragnień, zamiarów, postanowień, jakie się w ciągu wieków w duszy jego rodziły [...]. Historia literatury może - w całości swojej - zrobić bardziej dodatnie wrażenie niż nasze dzieje polityczne, gdyż jest dowodem niewyczerpanej i niezmożonej żywotności naszej. Chwilowe przyćmienia nie odbierają blasku rozwojowi całości; i dziś, jak przed wiekami, czujemy się w literaturze samymi sobą, ale dojrzałszymi, samoistniejszymi”¹²⁹.

Kończąc powyższymi uwagami próby wyjaśnienia źródeł społecznej akceptacji interesującej nas koncepcji, postaramy się niejako na marginesie rozważań skomentować tezę autora „Metodyki...” głoszącą, że „może się pilny czytelnik [dzieł literackich i syntez historyczno literackich - dop. mój L. J.] stać sam badaczem”¹³⁰. Odnotujmy zatem, iż mamy tu do czynienia ze specyficznym - ukształtowanym przy interwencji założeń indywidualistycznych i psychologizacyjnych - „widzeniem” praktyki naukowej i uczestnictwa w owej praktyce. Wskazane założenia sprawiają, że Chmielowski wszelkie różnice istniejące między badaczem literatury a czytelnikiem, nie będącym uczestnikiem praktyki naukowej, sprowadza do różnic o charakterze psychologicznym (widzi je głównie w odmiennym wyposażeniu jednostek w „bystrość umysłową”). Nie dostrzega on zatem, iż wchodzące tu w rachubę odmienności mogą mieć swe źródło w różnicach kompetencji metodologicznych. Powyższy stan rzeczy uznać możemy za oznakę (dającego się historycznie wyjaśnić) faktu, że w świetle przekonań autora „Metodyki...” - przedstawmy rzecz obrazowo - nauka musi podzielać punkt widzenia potocznego doświadczenia społecznego (nie może więc ona od tego doświadczenia się dystansować).

Zauważmy przy okazji, iż wyszczególnione przed chwilą względy decydują o sposobie rozumienia przez Chmielowskiego pojęcia „metodyki”. Nie trzeba cechować się zbytnią wnikliwością, by dostrzec, że interesujący nas badacz w najważniejszej swej pracy z zakresu dydaktyki literatury używa terminu „metodyka historii literatury” w dwojakim znaczeniu. Raz termin ów jest stosowany na oznaczenie tego, co współcześnie można by nazwać „metodologią badań literaturoznawczych”, innym razem staje się synonimem terminu „metodyka nauczania literatury”, czy też „dydaktyka literatury”. Chmielowski nie widzi więc jakiejś większej różnicy między „nauką o metodach poznania naukowego” a „nauką o metodach nauczania i uczenia się”. Fakt powyższy ma swe źródło

¹²⁹ P. C h m i e l o w s k i, *Metodyka...*, s. 53.

¹³⁰ Por. przyp. 120.

w specyficznym sposobie rozumienia przez interesującego nas badacza pojęcia „metody badań naukowych”; sposobie - dodajmy - który przetrwał do dziś jako swoista „skamienielina myślowa” w publikacjach autorów piszących o metodyce pracy umysłowej. Oto na gruncie inspirującej Chmielowskiego epistemologii pozytywistycznej normy i dyrektywy postępowania naukowego nie są ujmowane - jak to ma miejsce w marksistowskiej refleksji teoriopoznawczej - jako historycznie zmienne zespoły funkcjonujących społecznie przekonań. Epistemologia ta - wspierając się na założeniach psychologizmu i indywidualizmu metodologicznego - traktuje rozwój poznania naukowego jako efekt szeregu dających się charakteryzować w terminach psychologicznych aktów poznawczych indywidualnych podmiotów. Stąd też normy i dyrektywy poznania naukowego („metody badania”) starała się ona wyprowadzić z ustalonych przez psychologię „praw myślenia”. Wiara w ścisłą ogólność tych praw (stanowiących artykulację rozpoznanych prawidłowości „funkcjonowania umysłu”) powodowała, iż „wywodzone” z nich metody poznawania rzeczywistości odnoszone były - co jest w tym kontekście rzeczą oczywistą - nie tylko do działalności naukowców, lecz także do działalności każdej innej jednostki „poznającej rzeczywistość”. Umysły uczniów i umysły naukowców postawione naprzeciwko rzeczywistości musiały się kierować takimi samymi metodami poznania; i jedne i drugie funkcjonowały bowiem na tych samych zasadach (podlegały identycznym prawidłowościom psychologicznym. Wobec powyższego nie było sensu wydzielać nauki o poznawaniu rzeczywistości przez badaczy i nauki o poznawaniu rzeczywistości przez uczniów. Tym bardziej nie miało to sensu, gdyż - jak już pośrednio zasygnalizowano - w ujęciu pozytywistycznym różnice między zgłębianiem rzeczywistości przez ucznia i przez badacza wynikają przede wszystkim z faktu, iż cechują się oni odmiennym doświadczeniem poznawczym (odmiennym - jeśli można użyć tego określenia - „wytrenowaniem” w postrzeganiu świata).

4. ZAKOŃCZENIE

Prezentowane rozważania zamkniemy uwagami, które nie będą w zasadzie stanowić podsumowującego zestawienia wygłaszanych dotychczas tez, lecz raczej będą miały charakter ogólnej refleksji nad ukształtowaną w pozytywizmie „wizją” kultury i edukacji kulturowej. Refleksja takowa zasadna jest choćby z tego tylko względu, że wypracowane przez pozytywizm ujęcie kultury, partycypacji w kulturze, a także uczenia owej partycypacji nie jest dziś wyłącznie pewnego rodzaju „reliktem przeszłości”. Przeciwnie, ciąży ono zarówno na współczesnych koncepcjach kształcenia (w tym również na koncepcjach edukacji

literackiej), jak też na aktualnej polityce edukacyjnej. W szczególności zaś konstytuujące pozytywistyczne widzenie interesujących nas tu zjawisk założenia naturalizmu ontologicznego, indywidualizmu i psychologizmu podzielane są w większej lub mniejszej mierze przez przynajmniej zdecydowaną większość współczesnych „teorii” dydaktycznych, a także rzutują na ostateczny kształt dzisiejszej polityki oświatowej.

Wskazane powyżej założenia sprawiają, że kultura utożsamiana jest przez Chmielowskiego (a także - dodajmy - przez jego bezrefleksyjnych kontynuatorów) z psychologicznie pojmowanymi przejawami uczestnictwa w kulturze lub nawet wytworami tak pojętego uczestnictwa. Literatura - jak pamiętamy - jest dla autora „Metodyki...” niczym innym jak tylko ogółem utworów literackich. Przy takim rozumieniu kultury (w tym - literatury) zatracą się, a przynajmniej staje się dość niejasny sens pojęcia: „uczenie (wdrażanie do) uczestnictwa w kulturze”. Co ważniejsze jednak, wspierająca się na powyższych założeniach aparatura poznawcza uniemożliwia ujęcie kultury jako pewnej ponadindywidualnej „rzeczywistości myślowej” i nie daje szans wychwycenia specyfiki poszczególnych dziedzin kultury. Aparatura ta nie jest zatem w stanie dostarczać odpowiedniej wiedzy zapewniającej efektywność praktyce pedagogicznej; wszakże dla podejmowania skutecznej edukacji kulturowej niezbędna jest znajomość „przedmiotu” owej edukacji. W szczególności brak adekwatnej wiedzy na temat kultury (zwłaszcza zaś nieodróżnianie kultury od partycypacji w niej) wyklucza możliwość czynienia - niezbędnych dla organizowania działalności edukacyjnej - ustaleń dotyczących:

- a) aktualnego stanu kultury i kierunków jej rozwoju,
- b) stanu uczestnictwa w kulturze (stopnia powszechności, zakresu i głębokości „zanurzenia” jednostek w kulturze, tj. stopnia indywidualnego uświadomienia i przyswojenia określonych przekonań kulturowych),
- c) subiektywnych („odczuwanych” przez poszczególne jednostki) oraz obiektywnych (wynikających z aktualnego stanu kultury i jej tendencji rozwojowych) potrzeb kulturowych jednostek poddawanych edukacji.

Dodajmy także, iż utrzymujące się do dziś dość mętne wyobrażenia na temat kultury i partycypacji w niej sprzyjają upowszechnianiu się poglądu, że miarą skuteczności działań edukacyjnych jest wzrost zewnętrznych przejawów uczestnictwa poszczególnych jednostek w kulturze (np. wzrost czytelnictwa, zwiększenie liczby kinomanów). Pogląd takowy „zaowocował” skądinąd pomysłem masowego rozdawnictwa dyplomów maturalnych oraz dyplomów ukończenia studiów wyższych w imię niezbyt jasno pojmowanych ideałów upowszechnienia oświaty i demokratyzacji szkolnictwa.

Wypracowana przez pozytywizm aparatura poznawcza uniemożliwia nie tylko adekwatne rozpoznanie kultury, lecz również utrudnia trafne ujęcie związków między kulturą a jej determinantami. Założenia indywidualistyczne i psychologiczne sprawiają, iż uznaje się, że rozwój kultury przesądzony (zdeterminowany) jest przez psychiczne własności podmiotów uczestniczących w kulturze. Przeświadczenie powyższe dało podstawy do wytworzenia się (wciąż jeszcze panującego) złudzenia, jakoby można było sterować rozwojem kultury drogą wyperswadowywania jednostkom określonych przekonań. Oczywiście pociąga to za sobą obciążanie organizatorów oświaty (w szczególności zaś szkoły) winą za niepożądane kierunki rozwoju kultury. Nie dostrzega się więc, że kultura determinowana jest genetycznie przez zastany „materiał myślowy” oraz funkcjonalny - przez zapotrzebowania praktyki społecznej, a zatem przez czynniki, na które szkoła nie ma możliwości oddziaływania. Szkoła nie ma tedy wpływu na rozwój kultury. Ma natomiast wpływ na uczestnictwo jednostek w kulturze. Należy jednak pamiętać, że nawet najwznioślejsze ideały wpajane przez szkołę nie staną się podstawą działań uczniów w ich dorosłym życiu, jeżeli działania sterowane owymi ideałami nie będą w danej strukturze społecznej dostatecznie efektywne (nic zatem, na przykład, nie pomoże perswadowanie Jasiowi, że powinien pracować dobrze, jeżeli Janowi będzie się opłacało pracować źle). Wchodzące tu w rachubę działania edukacyjne mogą co najwyżej doprowadzać do sytuacji, w których uczniowie będą jedne (wpajane im) przekonania wygłaszać, inne zaś przekonania - respektować w praktyce.

Z oczywistych względów pozytywistyczna refleksja (a także wszelkie świadome czy też bezwiedne jej kontynuacje) nie jest w stanie trafnie ujmować związków między kulturą a partycypacją w kulturze. Oto okoliczność, iż funkcjonujące społecznie przekonania są odmiennie przyswajane, respektowane i stosowane przez poszczególne jednostki, generuje indywidualistyczne przeświadczenia o tym, że źródłem kultury jest indywidualne doświadczenie jednostek. Owe przeświadczenia idą przy tym w parze z wytworzonymi przy interwencji założeń psychologizujących przekonaniem orzekającym, iż kultura i uczestnictwo w kulturze zależą wyłącznie od psychicznych własności poszczególnych indywiduali. Nie dostrzega się zatem, że indywidualne doświadczenie jest jedynie psychologicznym narzędziem, dzięki któremu jednostka może uczestniczyć w kulturze. Nie zauważa się również, historyczno-społecznych (kulturowych) uwarunkowań jednostkowej partycypacji. Powyższy stan rzeczy sprawia, że - jak odnotowywaliśmy już wcześniej - to, co ze swej strony nazywamy wdrażaniem do uczestnictwa w kulturze, jawi się w optyce pozyty-

wistycznych koncepcji dydaktycznych przede wszystkim jako proces rozwoju psychiki - rozwoju, który nie ma nic wspólnego z procesem nabywania kompetencji kulturowych, tj. indywidualnego uświadamiania i internalizowania przekonania kulturowych regulujących poszczególne dziedziny praktyki społecznej. Zauważmy, iż Chmielowski uzależnia nadawcze uczestnictwo w kulturze literackiej głównie od stopnia rozwoju fantazji artystycznej „twórców”, zaś uczestnictwo odbiorcze od takich psychologicznych czy pseudopsychologicznych własności indywiduów, jak: rozwój bystrości umysłowej, rozwój zdolności analitycznych, rozwój myślenia i uczuć - i te własności chciałby przede wszystkim u młodzieży rozwijać. Współcześnie natomiast chętniej widzi się źródło „twórczości” w stanach psychicznych typu: stress, depresja, dezintegracja osobowości. Również determinant odbiorczego uczestnictwa poszukuje się we własnościach psychicznych, które z kolei ujmowane są poznaćco za pośrednictwem takich kategorii, jak: rozwój inteligencji i myślenia, rozwój wrażliwości i przeżyć, rozwój indywidualnej ekspresji, rozwój emocji czy też wreszcie rozwój - psychologicznie pojmowanego - „rozumienia” dzieł literackich. Jak więc widać zmianom uległy współcześnie kategorie psychologiczne służące werbalizacji determinant uczestnictwa w kulturze, niemniej jednak nadal, generalnie rzecz biorąc, nie uwzględnia się zależności partycypacji (nadawczej i odbiorczej) od jednostkowego przyswojenia norm i dyrektyw kulturowych. Nie trzeba chyba specjalnie przekonywać, że opisana tu sytuacja odciska swe negatywne piętno na organizowaniu działań służących wdrażaniu uczniów do uczestnictwa w kulturze, w tym również - do partycypacji w kulturze literackiej. Jeżeli bowiem zrezygnujemy z niczym nie usprawiedliwionego, lecz skutecznie wpajanego przez niektórych psychologów samozadowolenia, wówczas będziemy musieli uznać, że stawianie przed praktyką edukacyjną zadań typu: rozwój inteligencji i myślenia młodzieży, rozwój przeżyć czy też rozwój wrażliwości estetycznej uczniów - jest w gruncie rzeczy formułowaniem dość mgliście zarysowanych celów. Nie ulega zaś wątpliwości, że przy braku wyraźnie uświadamianych zadań trudno raczej sensownie mówić o efektywności jakichkolwiek działań. Wobec powyższego słuszniejsze wydaje się formułowanie celów edukacji przez wskazywanie rodzaju i zakresu treści kulturowych, które mają być przyswajane przez uczniów. Ścisłej rzecz biorąc, zasadniejsze jest wyznaczanie zadań edukacyjnych drogą dookreślenia ramowej formuły: „wdrażanie do uczestnictwa w kulturze”; dookreślenia precyzującego treść, zakres rodzaj oraz głębokość owego uczestnictwa.

W celu uniknięcia ewentualnych nieporozumień warto w tym momencie poczynić pewne spostrzeżenie. Oto dotychczasowe ustalenia sprzyjać by mogły po-

wstawaniu sugestii, iż lekceważy się tu psychologiczne determinanty uczenia się partycypacji w kulturze, a co za tym idzie: zmierza się do pomniejszania roli ustaleń psychologii w refleksji nad edukacją kulturową. Byłyby to jednak sugestie mylne. Ujęcie uczestnictwa w kulturze jako aktualizacji przekonań kulturowych w świadomości poszczególnych podmiotów, traktowanie edukacji jako procesu nabywania kompetencji kulturowych czy też wreszcie postulowanie, by cele edukacji określać drogą wskazywania (ujmijmy rzecz w uproszczeniu) przedmiotu oraz „charakteru” wzmiankowanych kompetencji pozwala nieco inaczej spojrzeć na edukację i wyraźniej formułować stojące przed nią zadania. W żadnej mierze zaś powyższe przesądzenia nie przeszkadzają w poszukiwaniu psychologicznych determinant partycypacji (oraz uczenia się jej). Wręcz przeciwnie, umożliwiają trafniejsze ukierunkowywanie wzmiankowanych poszukiwań. Orientują je, ściślej rzecz biorąc, na rozstrzygnięcie problemu: jakie okoliczności natury psychologicznej decydują o takim a nie innym przyswajaniu określonych przekonań, w efekcie zaś - o takiej a nie innej partycypacji jednostki w kulturze. Problem ten - podkreślmy - może być rozwiązany jedynie przez psychologię. Warto przy okazji zauważyć, iż formułując powyższe zagadnienie, a także pytania przez nie implikowane, można wyraźniej niż miało to miejsce dotychczas określić wysuwane wobec psychologii oczekiwania (zrodzone w toku rozważań nad partycypacją kulturową oraz uczeniem tej partycypacji), a tym samym umożliwić wskazanej dyscyplinie naukowej szybsze spełnienie owych oczekiwań. Można także wytyczyć drogę - odmienną od psychologizującego redukcjonizmu - współpracy psychologii z naukami o kulturze w celu pogłębienia refleksji nad partycypacją, współpracy, bez której nie można rozwiązać problemów edukacji kulturowej.

Abstrahując od poczynionych powyżej konstatacji, powróćmy do zasadniczej linii rozważań i skupmy uwagę na kolejnym rysie pozytywistycznej „wizji” kultury i edukacji kulturowej. Odnotujmy zatem, że zasadzająca się na założeniach naturalizmu ontologicznego, indywidualizmu i psychologizmu refleksja literaturoznawcza jest w stanie jedynie rejestrować aktualne (ew. minione) społeczne doświadczenie artystyczne. Innymi słowy, pozostaje ona w kręgu wyobrażeń regulujących aktualną (ew. minioną) praktykę artystyczną i nie potrafi „wznieść się” ponad owe wyobrażenia. Werbalizując zaś wzmiankowane doświadczenie w postaci opisów rzekomo obiektywnych prawidłowości psychicznych, poddaje - jak to już sygnalizowaliśmy wcześniej - pewnego rodzaju absolutyzacji (traktuje je jako ponadczasowo „obowiązujące”). Wykorzystywanie wyników tak ukształtowanej refleksji w roli przesłanek twierdzeń dydaktycznych, sterujących organizacją działań edukacyjnych, a także „transmitowanie” owych

wyników do szkoły w postaci tzw. treści nauczania, pozwalać może jedynie na w miarę efektywne przygotowanie uczniów do uczestnictwa w tych „obszarach” kultury artystycznej, które są w ramach wzmiankowanej refleksji akceptująco rejestrowane. Skutecznie natomiast może ono „uodpornić” wychowanków na „fragmenty” kultury artystycznej wymykające się owej refleksji. Sytuacja powyższa prędzej czy później prowadzi musi do „kryzysu” szkoły, werbalizowanego w postaci utyskiwań na tę instytucję, że nie przygotowuje ona do odbioru nowo powstającej sztuki.

Przyglądając się pewnym charakterystycznym rysom pozytywistycznej „wizji” kultury i edukacji kulturowej, wypadnie napomknąć o - stanowiącej istotne źródło przesłanek dla twierdzeń dydaktycznych - psychologii atomistyczno-asocjacyjnej. Psychologia ta nie jest w stanie: a) uwzględniać przekonaniowego charakteru ludzkiej świadomości, b) odnotowywać uzależnienia indywidualnie żywionych przekonań od treści świadomości społecznej oraz c) ujmować działań ludzkich jako czynności subiektywno-racjonalnych. Nie jest ona zatem w stanie - jak już wcześniej była o tym mowa - oddać zbyt wielkich usług refleksji nad edukacją pojmowaną jako proces nabywania kompetencji kulturowych, tj. indywidualnego uświadamiania i przyswajania określonych treści świadomości społecznej.

Na marginesie powyższej - wynikającej z wcześniejszych rozważań - konkluzji zwróćmy uwagę na jeszcze jedną, niezmiernie istotną kwestię. Spróbujmy mianowicie przyjrzeć się filozoficznym „kłopotom” pozytywistów związanym z poznawczym ujmowaniem kategorii wrażeń. Wyjdźmy od stwierdzenia, że reprezentanci interesującej nas tu formacji myślowej nie wypracowali jakiegoś jednolitego stanowiska w sprawie statusu ontologicznego tych - ich zdaniem - elementarnych składników świadomości. Stosunkowo reprezentatywne są w tym względzie - jak się wydaje - zapatrywania J. S. Milla. Przeczy on możliwości istnienia bytu substancjalnego. Byt jest - według niego - wyłącznie chaosem wrażeń jednoczonych i porządkowanych w akcie poznawczym podmiotu poznającego. Jediną rzeczywistością jest właśnie świat wrażeń. To, co zwykło się nazywać „rzeczami” czy „materią”, jest de facto tylko zbiorem wrażeń, poza którymi nic nie ma i za którymi niczego nie należy się doszukiwać. Akceptacja scharakteryzowanych powyżej zapatrywań nastęrcza jednak wiele trudności. Kłopotliwe zwłaszcza staje się w tej sytuacji określenie statusu ontologicznego podmiotu poznającego. Ze względu na rolę, jaką przypisuje się owemu podmiotowi w procesie poznania, należałoby uznać, że jest on substancją rozumną, a więc czymś różnym od zjawisk danych mu we wrażeniach. Przeczyłoby się zatem wyjściowej tezie o nieistnieniu

bytu substancjalnego. Oczywiście, można by pójść inną drogą, tzn. wykluczyć istnienie substancji rozumnej. Byt jednak stawałby się wówczas swobodnym strumieniem wrażeń, które nie są niczymi wrażeniami, niczymi doznaniem (mimo iż pojęcia „wrażenie” i „doznanie” zakładają istnienie podmiotu doznającego). Nadto zaś całkowicie niejasne staje się w tym momencie, na jakiej zasadzie uskuteczniają się mechanizmy asocjacyjne w strumieniu chaotycznie płynących wrażeń¹³¹.

Należy zaznaczyć, że Chmielowski unika wskazanych powyżej nierozstrzygalnych trudności, w jakie uwikłana jest Millowska koncepcja wrażeń. Autor „Metodyki...” przyjmuje bowiem, że:

- 1) istnieje świat substancjalny,
- 2) wrażenia stanowią efekt oddziaływania „świata rzeczy” na narządy zmysłowe człowieka,
- 3) wrażenia i wyobrażenia są obrazami przedmiotów, obrazami, których rodzaj zależy od „ustroju naszego organizmu”¹³².

Uwolnienie się przez Chmielowskiego od wskazanych wcześniej trudności nie oznacza, że udaje się mu uniknąć innych kłopotów. Uznanie, że wrażenia i wyobrażenia doznawane przez podmiot warunkują się „ustrojem organizmu” owego podmiotu, prowadzi musi nieuchronnie (przy interwencji założeń indywidualistycznych) do przyjęcia tezy o subiektywizmie wszelkiej ludzkiej wiedzy. Podkreślmy, że interesujący nas badacz nie wskazuje (trudno zresztą wyobrażalnej) drogi neutralizacji czy też blokowania wzmiankowanej tezy, która stoi w jawnej sprzeczności z niezmiernie istotnym dla pozytywistycznej epistemologii poglądem, głoszącym istnienie możliwości rejestrowania przez indywidualne podmioty intersubiektywnych, „czystych” faktów. Na tym jednak kłopoty Chmielowskiego się nie kończą. Oto bowiem autor „Metodyki...” wyodrębnia wśród treści świadomości:

a) wyobrażenia prawdziwe (które są efektem „kombinacji umysłowych”, dokonujących się „podług wrażeń z rzeczywistości odbieranych” i stanowiących źródło obiektywnej wiedzy o świecie),

b) wyobrażenia pozorne (stanowiące efekt swobodnych „kombinacji umysłowych” i będące źródłem snów, halucynacji i fantazji artystycznej).

Rozpatrywany badacz nie jest jednak w stanie wskazać takich immanentnych własności wyobrażeń, które pozwalałyby przeprowadzić rozróżnienie

¹³¹ Pisząc o „kłopotach” Millowskiej koncepcji wrażeń nawiązujemy do ustaleń poczynionych przez W. M e j b a u m a, Idealizm „pusty” zwany subiektywnym, [w:] Nauka i światopogląd, pod red. J. Lipca, Kraków 1979, s. 77-79.

¹³² Por. P. C h m i e l o w s k i, Geneza fantazji..., cz. 1 i 2.

między wyobrażeniami pierwszego i drugiego rodzaju. Rozróżnienia tego skłonny jest on raczej dokonywać na podstawie analizy okoliczności zewnętrznych, towarzyszących doznawaniu wrażeń. Tylko owe okoliczności - jego zdaniem - decydują o tym, czy akty poznawcze indywidualnego podmiotu mogą być środkiem zapewniającym uzyskiwanie adekwatnej wiedzy o rzeczywistości. Oczywiście, jeśli okoliczności są sprzyjające (tzn. wtedy, gdy wrażenia odbierane są podczas „ściślej obserwacji wspartej doświadczeniem i eksperymentem”), wówczas poznanie jest efektywne, jeżeli natomiast okoliczności są niesprzyjające (co ma miejsce wtedy, gdy wrażenia doznawane są w towarzystwie silnych uczuć), wtenczas poznanie nie może być źródłem adekwatnej wiedzy o świecie¹³³. Nie trzeba nikogo chyba przekonywać, że ukształtowane w scharakteryzowany powyżej sposób narzędzie odróżniania wyobrażeń prawdziwych i pozornych trudno raczej uznać za operatywne.

Odnotowywano parę akapitów wyżej, że wspierająca się na założeniach naturalizmu ontologicznego, indywidualizmu i psychologizmu myśl literaturoznawcza może pozostawać jedynie w kręgu wyobrażeń charakterystycznych dla potocznego doświadczenia społecznego. Obecnie należy stwierdzić (a raczej przypomnieć), iż analogiczną kwalifikację należałoby przypisać rozważanej tu myśli psychologicznej. Psychologia atomistyczno-asocjacyjna poszukiwała (jak wskazuje na to dokonany wcześniej jej korespondencyjny „przekład”) odpowiedzi na pytanie o to, jak indywidualny podmiot rejestruje treści doświadczenia społecznego, i udzielała wzmiankowanej odpowiedzi, nie wykraczając poza horyzonty potocznego doświadczenia społecznego o charakterze psychologicznym. Ściślej rzecz biorąc, rejestrowała i poddawała dedukcyjnej systematyzacji treści owego doświadczenia.

Uwzględniając powyższe okoliczności, nietrudno wyprowadzić ostateczną konkluzję, iż sformułowana przez autora „Metodyki...” koncepcja kształcenia literackiego, która wykorzystywała Taine’owskie literaturoznawstwo oraz psychologię atomistyczno-asocjacyjną jako źródło inspiracji, a co więcej jako źródło przesłanek podstawowych swych twierdzeń, nie była w stanie przełamywać perspektywy poznawczej społecznego doświadczenia pedagogicznego. Interesująca nas koncepcja należy zatem do przedteoretycznego stadium rozwoju dydaktyki literatury, przy czym głównymi czynnikami sprawczymi tego stanu rzeczy są respektowane przez Chmielowskiego założenia: a) naturalizmu ontologicznego, b) indywidualizmu, c) psychologizmu. Podkreślić należy, że dopóki

 133 Ibid.

konceptcje dydaktyczne utrzymują choćby osłabione wersje owych założeń (co się współczesnym propozycjom badawczym nader często zdarza), dopóty nie są one w stanie dokonać przełomu teoretycznego w interesującej nas dyscyplinie poznawczej.

Leszek Jazownik

PIOTR CHMIELEWSKI - THE CONCEPTIONS OF TEACHING AND LEARNING LITERATURE

Summary

The author of the paper reconstructs the methodological and theoretical foundations of the concepts of teaching and learning literature formulated by the most outstanding theoretician and teacher of the Polish Positivism.