

Sens wartości wzniosłych w edukacji literackiej w kontekście sensu młodości i dojrzewania

The Meaning of Sublime Values (Hypsos) in Literary Education in the Context of the Meaning of Adolescence and Youth

ABSTRACT

Sublime values (hypsos) take a peculiar place among aesthetic values. Experiencing (feeling) them leads to the discovery of over-aesthetic values: truth, goodness, and beauty. This is possible because diverse values condition and influence one another. Over-aesthetic values, achieved through sublime values (hypsos), develop the character, train the will, and shape the feelings. This signifies the development of a virtuous character. Thanks to sublime values (hypsos) humanity is ontically „stronger”. The art of literature is a place inspired by the aesthetics of the sublime. Thus, literature has a specific power of developing virtues and, hence, character. Longinus, Kant and Lyotard made a special contribution to the understanding of sublime values (hypsos). Sublime values give meaning to youth.

Keywords: *sublime values, aesthetic values, adolescence, didactics, Polish studies, literature, philosophy*

STRESZCZENIE

Wśród wartości estetycznych wyjątkowe miejsce zajmują wartości wzniosłe (hypsos, sublime). Ich przeżycie (doświadczenie) prowadzi do odkrycia wartości nadestetycznych – prawdy, dobra i piękna. Jest to możliwe, ponieważ różnorodne

wartości warunkują się i wzajemnie na siebie wpływają. Wartości nadestetyczne, uzyskane za sprawą wartości wzniosłych (hypsos, sublime), kształcą intelekt, wychowują wolę i formują uczucia. Oznacza to rozwój osobowości, czyli charakteru. Za sprawą wartości wzniosłych (hypsos, sublime) człowieczeństwo jest ontycznie „mocniejsze”. Miejscem natchnionym estetyką wzniosłości jest sztuka literacka. Literatura posiada zatem szczególną moc rozwijania cnót, czyli charakteru. Szczególny wkład w rozumienie wartości wzniosłych (hypsos, sublime) wniósł Longinus, Kant i Lyotard. Wartości wzniosłe nadają zaś sens młodości.

Słowa kluczowe: wartości estetyczne, wartości wzniosłe, dojrzewanie, dydaktyka, polonistyka, literatura, filozofia

Wprowadzenie

W niniejszym opracowaniu zostaną poruszone następujące kwestie: sens, wartości wzniosłe, młodość i dojrzewanie oraz edukacja literacka w dydaktyce polonistycznej. Splot owych terminów jest zarazem tytułem artykułu. Punktem wyjścia jest założenie, iż wartości wzniosłe nadają sens młodości. Miejscem doświadczenia sensu w czasie młodości oraz przeżywania sensu młodości jest zaś proces szkolnej dydaktyki polonistycznej. Lekcje języka polskiego są bowiem przestrzenią analiz tekstów literackich. Pisarz istnieje przecież o tyle, „o ile może zaszczyć w czytelniku pragnienie poszukiwania sensu własnego istnienia” (Rymkiewicz, 2017, s. 185).

Jakie są jednak diagnozy czynione przez nauczycieli literatury? Stanisław Bortnowski twierdził: uczniowie nie czytają lektur, od których ‘wieje nudą’. W związku z tym nie mogą przejąć się ich wartościowym przesłaniem. Zresztą tania rozrywka, bez potrzeby zmuszonego poznawania fabuły, w pełni zaspokaja potrzeby ucznia, którego mózg został już w pewnym sensie zmieniony pod wpływem bodźców świata wirtualnego. Zbyt częste korzystanie z technologii komputerowych osłabia zdolność rozumowania i refleksji. Autor twierdzi również, że nie należy wierzyć w nagłą przemianę osobowości ucznia-czytelnika pod wpływem lektury. Odczytanie sensu dzieła literackiego jest bowiem kwestią indywidualną, zachodzącą w czasie, często odległą od sugestii nauczyciela. Powyższa diagnoza uświadamia potrzebę nowego sposobu realizacji człowieczeństwa. Na owej drodze, zdaniem Bortnowskiego, nie może zabraknąć literatury, której żadne inne medium nie zdoła zastąpić.

Tradycyjne literackie drogi, obok ponowoczesnych innowacji, są tu nie mniej istotne. Swoista moc literatury kryje się w tym, iż literatura ewokuje wzniosłość. Przeżywanie wartości wzniosłych prowadzi z kolei do odkrycia wartości nadestetycznych – prawdy, dobra i piękna. Wartości te zaś kształcą intelekt, wychowują wolę i formują uczucia. Usprawniają zatem duchowe i zmysłowe władze człowieka, czyli doskonałą jego ontyczną jakość. Celem niniejszej refleksji będzie ukazanie owych związków w następującej kolejności: przedstawienie rozumienia terminów ‘wartość’/‘wartościowanie’; naszkicowanie warunków dydaktyki wartości; prezentacja teorii wartości wzniosłych oraz próba ukazania ich miejsca w dydaktyce polonistycznej, której integralnym elementem jest edukacja literacka.

Wartości i wartościowanie

Dyskurs filozoficzno-socjologiczny o wartościach jest „niejednoznaczny, niedookreślony, niejednokrotnie nierozstrzygalny, zawieszony” (Świętosławska, 2007, s. 140). Nie ma zgody co do sposobu istnienia i poznawania wartości. Nie odkryto powszechnie akceptowanej zasady klasyfikacji wartości. Również w teorii wartości estetycznych można znaleźć wiele kwestii nieoczywistych. Jedną z nich jest problem możliwości odróżnienia wartości estetycznych od wartości artystycznych. Nie do końca poznano naturę wartości estetycznych/wzniosłych (Gołaszewska, 1990, s. 137-138, 144, 164). Istnienie wartości jest jednak traktowane w życiu potocznym jako fakt niepodlegający wątpieniu. Wpływ wartości na jednostkową egzystencję nie jest podważany. Odrzucenie wartości oznaczałoby bowiem degradację sensu życia (Gołaszewska, 1994, s. 7, 11). Życie ma bowiem wtedy sens, „kiedy ja uważam, sądzę, czuję (...), że ono ma wartość dla mnie, czyli prostszymi słowami, kiedy uważam, czuję (...), że warto żyć” (Bocheński, 1993, s. 9). Jeśli zaś nie ma sensu, to nie warto robić i mówić czegoś, czyli nie warto żyć (Dubisz, 2003, s. 1175). Pytanie o sens jest zachętą do refleksji nad tym, „co każdego z nas najbardziej obchodzi”? (Śnieżyński, 2008, s. 223), czyli jakie osoby, przedmioty, zjawiska najbardziej nas obchodzą? jakie osoby, przedmioty i zjawiska są dla nas wartościowe? Ich obecność spowoduje bowiem, że nasze życie będzie miało odpowiednią wagę i treść, wzrastając „ku pewnego rodzaju pełni”.

(Taylor za: Śnieżyński, 2008, s. 230). Z powodu fundamentalnego znaczenia aksjologii dla antroposfery mamy zatem prawo sądzić, że, pomimo wielu publikacji, wciąż istnieje „potrzeba ich uporządkowania i rozpowszechnienia” (Wiśniewska, 2016, s. 197).

‘Myślenie według wartości’, odkrywanie wartości, przeżywanie wartości, wartościowanie wartości to integralne elementy dnia codziennego. Natura ludzka jest bowiem nakierowana na świat wartości. Termin ‘wartość’ wskazuje na coś wartościowego, czyli cennego. Cenić można zaś osoby, rzeczy, sytuacje, zjawiska lub ich przymioty. Zdaniem Mieczysława Gogacza wartością jest też trwanie relacji osobowych wiary, nadziei i miłości (1997, s. 90-91). Mówiąc o wartości, operujemy trzema rodzajami wyrażen: być wartością, mieć wartość, być czymś wartościowym. Wartością jest to, „co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich” (Łobocki, 1993, s. 125). Jak wyjaśnia Roman Ingarden, powód, dla którego wartość jest cenna i pożądana, tkwi w jej swoistej mocy zaspokajania pragnień i potrzeb ludzkich (1966, s. 94-95). Najsilniejszą potrzebą jest zaś realizacja potencjalnej natury, ponieważ „wszyscy ludzie z natury pragną istnieć, żyć i poznawać” (Gilson, 1998, s. 287). Pragnienie owej realizacji jest powodem ‘chcenia’ wartości. Wartości są zatem dobre (cenne), ponieważ są potrzebne poszczególnym elementom ontycznej struktury człowieka, do której należy cielesność, intelekt, wola, uczucia oraz zmysłowe władze poznawcze i pożądawcze (Gogacz, 1985, s. 84-86).

Badacze wartości akcentują różne aspekty, zakresy i części składowe tego fenomenu. Tak więc wyróżniono wartości codzienne, ostateczne i podstawowe (Mariański); deklarowane, uznawane i odczuwane (Ossowski); pozytywne i negatywne, instrumentalne i ostateczne (Puzynina); społeczne, utylitarne i prestiżowe (Jedliński). Pomimo wielu różnorodnych koncepcji wartości, czyli zapisu rozumienia ich istoty, można zgodzić się na to, iż świat wartości jest systemem uporządkowanym i zhierarchizowanym. Na najkrótszej liście znajduje się wartość prawdy, dobra i piękna. Najprostszy podziałem jest podział dychotomiczny, czyli zestawienie dwóch przeciwstawnych sobie rodzajów. Chodzi tu o wyróżnienie wartości samoistnych i przygodnych, negatywnych i pozytywnych, materialnych i duchowych, historycznych i aktualnych, trwałych i chwilowych. Bardziej skomplikowaną strukturę wartości ukazuje

Max Scheler, porządkując je hierarchicznie – od hedonistycznych poprzez witalne i duchowe do wartości sacrum. Za kryterium podziału uznał trwałość wartości, moc wywoływania głębokiej radości z jej realizacji oraz zdolność do nadawania przez nią sensu innym wartościom (Gołaszewska, 1990, s. 101-103, 126-129; Dębowski, 2006, s. 177-180; Jedliński, 2012, s. 256-259).

Z problematyką aksjologii wiąże się kwestia wartościowania wartości. Wartościowanie to przebiegający nieustannie swoisty fenomen psychiczny. Zdaniem psychologów świadomość jest zawsze nastawiona na wartość rzeczy (Brezinka za: Michałowska, 2013, s. 9). Jadwiga Puzynina, wyjaśniając istotę zjawiska wartościowania z perspektywy filologa, odwołała się wprawdzie do tak źródłowego doświadczenia, jak dzieciństwo. Przypomniała zatem, iż pierwsze oceniające słowo to 'be' (coś niebezpiecznego, brzydkiego i szkodliwego) oraz 'cacy' (to, co godne zainteresowania). Wartościując, stwierdzamy „jakie i w jakim stopniu wartości są pozytywne lub negatywne” (1992, s. 5, 83, 82-89), czyli dobre/złe, wartościowe/bezwartościowe, piękne/brzydkie, udane/nieudane. Warunkiem sformułowania sądu wartościującego, z punktu widzenia analizy filozoficznej, jest zaś ujęcie wartości rzeczy w aspekcie zewnętrznego wzorca, czyli swoistego miernika, w świetle którego – poprzez porównanie – odczytujemy (intuicyjnie), w jakim stopniu interesująca nas rzecz posiada przymioty owego kryterium (Gogacz, 1996, s. 25-45, 40).

Uwarunkowania dydaktyki wartości

Zostawiając spór o sposób istnienia wartości, skierujmy się w stronę zagadnień związanych z dydaktyką szkolną oraz jej integralnym celem, jakim jest wychowanie i nauczanie, a raczej, jak uważał Johann F. Herbart, nauczanie wychowujące. Jego istotą jest przekazywanie wiedzy, czyli kształcenie intelektu, oraz wpływanie na formację zmysłowych uczuć i duchowej woli (Kupisiewicz, 1976, s. 40-41). Szczególną rolę w owym procesie pełnią wartości oraz proces wartościowania. Człowiek bowiem nie tylko myśli według wartości, lecz również działa zgodnie z preferowanymi wartościami, które pełnią funkcję orientacyjnych linii postępowania. Z pedagogicznego punktu widzenia należy dodać, iż wartości kształtują (formatują) człowieka od wewnątrz, nadając naturalnej (wrodzonej) osobowości kształt charakteru.

Charakter „staje się” na skutek zmagania z żywiołem pragnień skierowanych na zdobycie różnych wartości. Przebiega wtedy proces wartościowania wartości, ich hierarchizowanie oraz wybór wartości godnych, aby o nie zabiegać. „Charakter jest [bowiem] czynną, względnie stałą wartościującą postawą człowieka wobec życia” (Pastuszka za: Lendzion, 2012, s. 13, 60; Kunowski, 2003, s. 46). W procesie wychowania znaczące miejsce zajmują zatem nie tyle pojedyncze wartości, co ich uhierarchizowanie i zharmonizowanie. Do pełni człowieczeństwa prowadzi bowiem urzeczywistnianie nie jakiegokolwiek wartości, lecz własnej i właściwej hierarchii wartości (Kieszkowska, 2012, s. 24). Dlatego też wspieranie ucznia w mądrym wyborze wartości, motywowanie do służenia wartościom zgodnie z odpowiednią hierarchią, należy do swoistych obowiązków nauczyciela (Szuman, 2014, s. 174).

Naturalnym środowiskiem wprowadzania ucznia w świat wartości jest szkolna lekcja języka polskiego. Wartości i wartościowanie to niezbędna faza przyswojenia materiału literackiego oraz innych tekstów kultury. Bez znajomości kontekstu etyki i aksjologii dzieła te bowiem nie będą w pełni czytelne (Żurek, 2009, s. 56). Efektem wartościowania jest też dobór kanonicznych lektur szkolnych. Omówienie historii tego procesu przekracza jednak ramy niniejszej refleksji (Michułka, 2013, s. 11-12, 23). Miejscem dydaktyki wartości jest zarówno edukacja literacka, jak i kształcenie językowe. Owe dwie rzeczywistości przenikają się wzajemnie. Każdy tekst literacki istnieje bowiem w języku i poprzez język. Szkolna polonistyka to efekt zbierania, zespalania i jednoczenia treści językowych z materiałem literacko-kulturowym. Lektura będzie zatem widziana zarówno przez pryzmat stylistyki, gatunków literackich, słownictwa i frazeologii, jak i w kontekście teorii komunikacji oraz pragmatyki językowej (Kowalikowa, Synowiec, 2012, s. 31-34). Tekst literacki emanuje przy tym wielwartościowością, gdyż jest nasycony wartościami artystycznymi, estetycznymi, poznawczymi, społecznymi i moralnymi, tworząc, ‘pejzaż aksjologiczny’ (Chrzęstowska, 2005, s. 314). Warunkiem urzeczywistniania wartości jest ich uwewnętrznienie. Proces internalizacji wartości nie jest jednak prosty. Wymaga od ucznia identyfikacji wartości, ich transformacji w umyśle i emocjonalnej akceptacji. Istotną rolę odgrywają tu celowe czynności nauczyciela, sposób prezentacji lektury, dobór odpowiednich metod i środków.

W trakcie niejednokrotnie żmudnej, często zaś fascynującej pracy lekcyjnej, wychowankowie (pod kierunkiem nauczyciela) uczą się rozpoznawać treści aksjologiczne, odkrywają nośniki i rodzaje wartości, wartościują reakcje i przeżycia bohaterów, wnikają w ich mechanizmy wartościowania. Poznają wartościowe wzorce osobowe. Akceptują lub wyrażają dezaprobatę wobec ich postaw w obliczu wartości. Cenna wychowawczo jest tu dyskusja nad postawami bohaterów znajdujących się w sytuacji konfliktu wartości, ambiwalentnej rozterki i konieczności dokonywania wyboru. Literacki 'pejzaż aksjologiczny' należy przy tym odnosić do współczesnych problemów osobistych i społecznych (Świętosławska, 2005, s. 231, 233-235; Jedliński, 2012, s. 238-243, 260-264). Na uwagę zasługuje fakt, iż w procesie edukacyjnym następuje zderzenie różnorodnych 'pól aksjologicznych'. A zatem wartości bohaterów literackich wchodzą w interakcje z wartościami już akceptowanymi przez uczniów (zasilanymi przez subkulturę młodzieżową i dziecięcą). Do nich zaś dochodzą wartości nauczyciela (jako wypadkowa doświadczeń życiowych, wiedzy potocznej, naukowej i religijnej) (Pasterniak, 1991, s. 30). Obcując z dziełem literackim, uczeń „nie pozostaje [zatem] bez zysku” (Lubelska za: Świętosławska, 2005, s. 205). Jest to zysk fenomenologiczny (dodanie czegoś do świadomości), psychologiczny (reorganizacja świadomości) i duchowy (poznanie i konstruowanie samego siebie) (Świętosławska, 2005, s. 206).

Nie każdy styl wprowadzania w życie wartościowe jest skuteczny. W trakcie osvajania uczniów z życiem wartościowym nauczyciel nie może narzucać określonych systemów wartości, lecz prowokować do myślenia wyzwającego ze schematycznych dróg interpretacji (Ruciński, 1988, s. 57, 56; Janus-Sitarz, 2008, s. 107-108). Szansą powodzenia jest zaś respektowanie stadiów rozwojowych ucznia. Nie należy bowiem na różnych etapach edukacji szkolnej uczyć tego samego sposobu pojmowania świata. Kodyfikacją czynności dydaktycznych, uwzględniających kontynuację i zmiany w życiu wychowanka, są strategie wprowadzania w życie wartościowe ujęte w projekcie 'prorozwojowej koncepcji edukacji literackiej' Leszka Jazownika. Teoria bierze pod uwagę trzy stadia rozwojowe: przedkonwencjonalny (kultura niekwestionowalnych norm), konwencjonalny (kultura stopniowego otwierania się na inność) oraz postkonwencjonalny (kultura metarefleksji i autodystansu). Każdy etap wymaga realizacji kilku zadań, do których należy: zapoznanie z rodzajami war-

tościowania i oceny; zaznajomienie z językiem ocen oraz problemami etyki wartościowania i oceny oraz prezentacja gatunków wypowiedzi oceniająco-krytycznych. Realizacja owych zadań uwzględnia specyfikę poszczególnych etapów, to znaczy respektuje warunki rozwojowe ucznia (Jazownik, 2007, s. 52-70). Nie zawsze jednak uczniowie po rozpoznaniu i zrozumieniu wartości będą je respektować. Za deklaracją wartości nie zawsze postępuje ich realizacja (Karwatowska, 2010, s. 167). Z punktu widzenia pedagogicznego warto pamiętać o tym, że znaczna część cennych wyborów aksjologicznych, dokonanych w czasie interpretacji tekstów literackich, zostanie jedynie zakodowana w umyśle ucznia, stając się swoistym magazynem wartości, z którego będzie mógł czerpać w czasie przyszłym (Jedliński, 2012, s. 260-261). Warunkiem wychowania do życia wartościowego jest też pobudzenie i ukierunkowanie siły woli. Niezbędne jest 'chcenie', czyli zajęcie przez ucznia 'postawy chceniowej'. Bez udziału owego duchowego napędu nawet umysłowo przyswojone wartości nie zostaną w pełni urzeczywistnione (Pasterniak, 1991, s. 28).

Wartości wzniosłe

W dydaktyce wartości istotną rolę pełnią wartości estetyczne, wśród których znaczące miejsce zajmują wartości wzniosłe. 'Wzniosłość' (jako kategoria estetyczna) oznacza 'pęd ku górze', 'przebywanie w górze', skłonność do wysokiego lotu (górnolotność). Zgodnie z wzorcem myślenia archetypicznego – to, co w górze, jest cenniejsze i bardziej upragnione od tego, co przyziemne. Wzniosłość jest niezwykła i jako taka przerywa 'szarość' jednostajnego dnia na zasadzie kontrastu (Gołaszewska, 1986, s. 366). Wzniosłość jest odmianą lub szczególną modyfikacją piękna (Tatarkiewicz, 1988, s. 199-201), fenomenem do oglądania i delektowania się nim. Natura wzniosłości „wyczerpuje się” w byciu zjawiskiem, „które domaga się zobaczenia i uznania w akcie podziwu czy zachwytu” (Ingarden, 196, s. 159-160). Oznaką przeżywania wartości wzniosłych (emocje wzniosłości) jest zatem zdumienie, zachwyt, wzruszenie, podziw i entuzjazm. Do repertuaru odczuć wzniosłych zostały również włączone uczucie trwogi i grozy, patos cierpienia i samotności. Imieniem wzniosłości 'ochrzczono', między XVII a XVIII wiekiem, doznawanie uczuć sprzecznych: przyjemności i bólu, radości i trwogi, egzaltacji i depresji

(Lyotard, 1996, s. 176). Immanuel Kant twierdzi, iż wzniosłość posiada różne oblicza. „W pierwszym przypadku określamy wzniosłość jako wstrząsającą (połączenie z grozą), w drugim jako szlachetną (spokojny podziw), w trzecim jako wspaniałą (na podłożu piękna)” (1999, s. 7).

Owe przeżycia budzą się w obliczu tego, co niewyobrażalne, nieskończone i wielkie w przyrodzie, kulturze, ludzkim zachowaniu oraz w zakresie zjawisk transcendujących potoczne doświadczenie. Przedmiotem przeżycia wzniosłości mogą być zatem bezkresne pustynie, śnieżne górskie szczyty, rzeki i oceany, rozgwieżdżone niebo, potęga słońca, trzęsienia ziemi, mikroskopijna budowa atomu, bezkresna sieć Internetu, giganty architektoniczne, parady militarne, szlachetne uczynki i potworne zbrodnie. Wzniosła jest sfera sacrum: bogowie, a także tajemnica Boga chrześcijańskiego wraz z dogmatem Wcielenia i Zmartwychwstania. „Niezwykle zwyczajna” może być też zwyczajność budząca zdziwienie swą zwyczajnością. Wzniosłe jest zarówno to, co wielkie, wspaniałe, ogromne, niezmierzone, niezgłębione, poważne, uroczyste, ciemne, tajemnicze, głębokie, jak też i to, co ciche i milczące, straszne, wstrząsające, tragiczne. Przeżycie wzniosłości budzi się też w obliczu potworności i bezkształtu, ponieważ „niedoskonałość, ujma dla smaku, brzydota, także biorą udział w efekcie wstrząsowym” (Lyotard, 1996, s. 180). Reasumując, można zauważyć, iż wzniosłe jest to, co nieprzedstawialne, niewyrażalne i niewypowiedziane (Płuciennik, 2002, s. 11-15, 20), niepoznawalne, niewyobrażalne i nieprzekładalne. Mamy tu zatem do czynienia z porażką epistemologiczną uwarunkowaną okolicznościami, na które człowiek nie ma wpływu. Sygnalizują one granice możliwości działania intelektu i wyobraźni człowieka postawione przez naturę Bytu, neurofizjologię mózgu czy niezgodność języków i kultur (Balcerzan, 2004, s. 19).

Wzniosłość to wrażenie, że w danym zjawisku chodzi o coś ostatecznego. Wzniosłość nie jest zatem związana z ilością, lecz jakością powstającą w sytuacji odczucia przewagi moralnej, intelektualnej, psychicznej i fizycznej (Gołaszewska, 1990, s. 230, 234.). Doświadczenie owych jakości, jak już była o tym mowa, powstaje wobec natury, kultury, zjawisk życia duchowego człowieka oraz transcendencji. Roman Ingarden wyjaśnia, iż jakość estetyczna wywołująca stan wzruszenia, zachwyty, wstrząs lub trwogę pojawia się nie tylko na tle przedmiotu realnego. Człowiek zaś jako preceptor „odczytuje”, i „rekon-

struuje [dzieło, zjawisko, wyobrażenie] w jego efektywnych właściwościach”, oddając im sprawiedliwość aktem uznania lub odrzucenia (1966, s. 159-160, 138).

Zdaniem Longinusa wzniosłość (górnosc) nie przekonuje słuchacza, lecz go zdumiewa i zachwyca, a to, co zdumiewa, zawsze bierze górę nad tym, co przekonuje. Wywołanie przeżycia wartości wzniosłych jest swoistą sztuką. Nieumiejętność w tym względzie może doprowadzić do powstania nieharmonijnej nadętości, która jest niewybaczalna – „z grozy zniża się do obrzydliwości”. Prawdziwie górne jest to, co trwa dłużej niż tylko w czasie słuchania, „czego pamięć jest silna i niezatarta”. Uwierzytelnieniem dla przedmiotu podziwu jest następująca zasada: „za piękną i prawdziwą górnosc uważaj to, co zawsze wszystkim się podoba” (Pseudo-Longinus, 1951, s. 94, 100). Zasadę tę potwierdza Dawid Hume, który sądzi, iż dzieła prawdziwego geniuszu im dłużej trwają, tym bardziej spotykają się ze szczerym zachwytem, czego przykładem jest Homer, który wciąż jeszcze budzi podziw (1955, s. 197). Kontynuując rozważania Longinusa, należy stwierdzić, iż źródłem zasilającym wzniosłość (górnosc) jest zdolność do wzniosłego sposobu myślenia. W związku z tym, aby wychowywać „ile się da” dusze do wielkości, trzeba starać się, aby „były ciężarne szlachetnymi myślami”. Ci zaś, którzy nie mają w sobie „ważnych” (szlachetnych) myśli, nigdy nie zdobędą się „na coś godnego podziwu”. Górnolotne myśli wymagają też odpowiednich słów. W związku z tym kolejnym źródłem (wzniosłości) górnosci jest „pełen godności i polotu układ wyrazów i zdań”, ozdoby stylistyczne oraz swoiste napięcie emocjonalne, czyli żarliwy patos (Pseudo-Longinus, 1951, s. 100, 101, 102). Nie wszystkie figury retoryczne nadają się do wyrażenia doświadczenia wzniosłości. Na obecność wzniosłości w tekście literackim wskazują takie figury jak: amplifikacja, apostrofa, pytanie retoryczne, asyndeton, hyperbaton, poliptota i peryfraza, porównanie, metafora, hiperbola i parabola – stosowane w pewnym nadmiarze. Wyrażenie doświadczenia wzniosłości wymaga również wybierania, pasujących do owego stylu, gatunków mowy i gatunków literackich. Wśród nich można wymienić odę, hymn, psalm i modlitwę lub błaganie i tren. Wzniosłość bywa też werbalizowana (formuły wzniosłości) w życiu codziennym. Prosty wyrażeniem uczucia wzniosłości w języku potocznym jest zdanie informujące o braku słów na opisanie jakiegoś zjawiska (Płuciennik, 2002,

s. 11-15, 16-17, 20). Kolejny badacz kategorii wzniosłości – Nicolas Boileau – w przeciwieństwie do Longinusa – oddzielił wzniosłe myśli (wzniosłość) od sposobu ich wyrażania (styl wzniosły). Jego zdaniem „styl wzniosły wymaga wielkich słów, natomiast wzniosłość można odnaleźć w pojedynczej myśli, figurze czy słowie” (Demkowicz-Dobrzańska, 2012, s. 116). Przeciwnością wzniosłości jest nadętość, niesmaczność i wynaturzony patos (Gołaszewska, 1990, s. 231).

Uwarunkowania dydaktyki wartości wzniosłych

Jakie byłoby miejsce wartości wzniosłych w dydaktyce polonistycznej?

Zdaniem Jeana F. Lyotarda „dydaktyka wobec wzniosłości jest bezsilna” (Lyotard, 1996, s. 178). Czy w ogóle stać kogoś na zdziwienie, oderwanie od tego, co przyziemne? (Gołaszewska, 1990, s. 230). Czy jest to możliwe w szkole, która od dawna przejawia cechy szpitala, domu poprawczego, więzienia, to znaczy miejsca maksymalnie opresyjnego, niosącego doświadczenie zamknięcia i mechanizacji (Rusek, 2013, s. 47, 52). Należy jednak pamiętać o naturalnym zapotrzebowaniu na wartości wzniosłe. Człowiek jest podatny na górnotłone wzloty, ponieważ natura „od początku wszczepiła w (...) dusze niezwykłą miłość wszystkiego, co wielkie i (...) boskie” (Pseudo-Dionizy za: Płuciennik, 2002, s. 12). Potrzeba przeżywania wartości wzniosłych to skłonność wrodzona. „Owa tendencja do wyniesienia się ponad przeciętność ma u swych podstaw pragnienie nadania sensu własnemu życiu” (Gołaszewska, 1990, s. 234). Człowiek szuka zatem przewagi i wielkości, czegoś imponującego i niezwykłego. Fryderyk Schiller wyjaśniał, iż każdy człowiek posiada zdolność przeżywania wzniosłości, lecz w różnym stopniu i zakresie. Instancją decydującą byłaby tu wrażliwość odbiorcy dzieła sztuki (Kościeszka, 2012, s. 118). Wrażliwość podlega zaś wychowaniu i doskonaleniu (Gołaszewska, 1986, s. 366).

Owe antropologiczne fakty mogą motywować nauczycieli do organizacji przeżyć wzniosłości w procesie dydaktycznym. Stany psychiczne, świadczące o doznaniu wzniosłości, badał irlandzki filozof Edmund Burke, dowodząc, iż wzniosłość zawsze zaciekawia (1968, s. 33-34). Innym argumentem przemawiającym za „pędem ku górze” jest potrzeba w miarę silnego pobudzenia inte-

lektu oraz władz zmysłowych ucznia jako antidotum przeciw szkolnej nudzie. Efekt ten można uzyskać, doświadczając wzniosłości. Uczucie wzniosłości porusza umysł (Płuciennik, 2002, s. 18-19). Wzniosłość jest prowokowaniem władz umysłowych, utrzymywaniem ich w stanie gotowości. Doświadczając wzniosłości, wyobraźnia i rozum ponoszą swoistą porażkę. Wyobraźnia nie potrafi sobie przedstawić, rozum nie może pojąć. Zdaniem Immanuela Kanta „to rozregulowanie władz podmiotu prowadzi do skrajnego napięcia (poruszenia), które cechuje patos wzniosłości, w przeciwieństwie do spokojnego uczucia piękna” (Lyotard, 1996, s. 181). Takich chwil na lekcji języka polskiego może być wiele.

Sposobem utrzymywania umysłu w stanie gotowości do przeżywania wartości wzniosłych jest lektura tekstów literackich ewokujących wzniosłość. Literatura jako sztuka natchniona estetyką wzniosłości (Lyotard, 1996, s. 181) jest świadkiem tego, co niewyraźalne i niewyobrażone. Literacką reprezentacją doświadczenia wzniosłości są między innymi teksty biblijne, poezja Kochanowskiego, twórczość Mickiewicza, Krasińskiego, Słowackiego i Norwida oraz liryka Leśmiana, Miłosza, Herberta i Białoszewskiego. Wzniosłość jest również obecna w reklamach i przemyśle rozrywkowym. Jednak „[h]istoria wzniosłości rozpoczyna się od Kochanowskiego” (Płuciennik, 2002, s. 22). Jego psalmiczna i pieśniowa twórczość jest wrażliwa na wyobraźność Boga i świata. Poetycką wzniosłością stała się Urszula – wszechobecna i nieogarniona. „Kulturowy sens trenu – uobecnienie nieobecnego – znajduje swoją realizację dzięki egzaltacji” (Płuciennik, 2002, s. 42). Wzniosłość była kontynuowana przez Wielkich Romantyków. „Oda do młodości” jest źródłem uczuć wzniosłości, gdyż wyobraźnia poety rozsadza granice kultury i racjonalności. Szczytowym osiągnięciem wzniosłości jest Małe Uniesienie Małej Improwizacji oraz Wielkie Transgresyjne Upojenie Wielkiej Improwizacji. Uwzniosłona jest też romantyczna jednostka, której myśli są tak głębokie, że nikt nie jest zdolny ich zrozumieć. Ona sama zaś nie potrafi ich wyrazić, bo „język kłamie głosowi, a głos myśli kłamie”. Wzniosłe jest uniesienie pychy Konrada prowadzące do tragedii bluźnierstwa oraz pokorna postać księdza Piotra. Reprezentacją wzniosłości jest poezja Leśmiana, który wyraża fascynację nieprzedstawialnością natury oraz nieskończonością działania pozabawionego sensu (wiersze „Topielec” i „Dziewczyna”). Wzniosły jest Julian

Przyboś zafascynowany przestrzenią cywilizowanego miasta oraz Gustaw Herling-Grudziński, który w literackiej twórczości opisywał przejawy zła metafizycznego. Miron Białoszewski zaś uwznioślał potoczność i zwyczajność egzystencji. Wzniosłe były mowy biblijnych proroków. Ofiarna śmierć Chrystusa na krzyżu jest najbardziej wzniosłym faktem w kulturze Zachodu. Sługą niewidzialnych rzeczy był Czesław Miłosz notujący „głosy, dmuchnięcia, wewnętrzne przebłyski, momenty wieczne” (Płuciennik, 2002, s. 79-80). Ewokatores wzniosłości są reprezentacje wielkiego miasta, zniszczeń wojennych, Holokaustu oraz duchowe panowanie komunizmu. Odczuwanie aury przeszłości, zmaganie się z przeciwnościami losu, męczeństwa narodowe, polityczna opozycja, samotność i opuszczenie, ekstaza mistyczna i erotyczna to również pierwiastki wzniosłości, której miejscem są też fabuły horrorów i akcje filmów science-fiction. (Płuciennik, 2002, s. 22-25, 33-43, 50, 51, 65-67, 122, 200-201).

Realizację wartości wzniosłej podejmują hymny – utwory o charakterze uroczystym, w których opiewane są wzniosłe idee i bohaterskie czyny, apoteozowane piękne krajobrazy i gloryfikowane osiągnięcia technicznej cywilizacji. Do znanych utworów tego typu należą hymny wedyjskie, homeryckie, psalmy liturgiczne, średniowieczne dzieło „Stabat Mater” i współczesny utwór „Dies Irae” Jana Kasprowicza. Wartość wzniosłości uobecnia poezja wszechogarniania Walta Whitmana w tomie „Żdźbła trawy”. Gatunkiem zbliżonym do hymnu jest oda kształtowana na wzór uroczystej oracji z licznymi apostrofami. Uczniom znana jest „Oda do młodości” Adama Mickiewicza oraz „Oda do radości” Fryderyka Schillera – symbole „najwyższych wlotów ludzkiego ducha”. Wzniosłość była też realizowana językiem potocznym w odzie Juliana Tuwima „Do prostego człowieka”. Poezją hymniczną są „Ody olimpijskie” Jarosława Iwaszkiewicza. Za przykład wzniosłości w powieści mogą posłużyć dzieła Stefana Żeromskiego (między innymi „Popioły”) (Gołaszewska, 1990, s. 236-240). Warto zauważyć, iż arcydzieła owe o tyle ewokują wartość wzniosłości, o ile stanowią „tętnącą życiem rzeczywistość, niosącą w sobie spowiedź, rozważania czy rozstrzygnięcia wieczystych zagadnień duszy ludzkiej” (Wóycicki, 1921, s. 9).

Sposobem utrzymywania umysłu w stanie gotowości do przeżywania wartości wzniosłych jest proces interpretacji lektury, gdyż czytanie lektu-

ry jest czynnością „nastawioną na interpretację” (Pasterniak, 1991, s. 137) umożliwiającą dotarcie do najbardziej autentycznych przeżyć i doznań, do wewnętrznego życia młodzieży (Jaskółowa, 2005, s. 274, 275). Interpretacja jest podążaniem za „pragnieniem nieznanego” (Kwiek, 1994, s. 149). w sensie absolutnym. Owo pragnienie może być zaspokojone na dwa sposoby. Pierwszy z nich to odnalezienie sensu lektury ujawniającego się jako sens wypowiedziany i utajony, a następnie delektowanie się nim. Przy czym sens utajony może być odbierany bezpośrednio, niejako intuicyjnie, niezależnie od sensu wypowiedzianego lub dopiero po jego zrozumieniu (Cieślakowscy, 1983, s. 80). Drugi sposób, wywodzący się z praktyk derridiańskiej dekonstrukcji, jest niejako przeciwieństwem pierwszego. Teoretyczne założenie stanowi pogląd, iż znalezienie sensu nie jest możliwe. Najważniejsze jest zatem utrzymywanie umysłu w permanentnym kryzysie rozstrzygnięć. Doprowadzenie umysłu do owego stanu byłoby źródłem uczucia wzniosłości. Pojawia się ono w obliczu granicy (braku możliwości rozumienia), której umysł nie potrafi przekroczyć (Burzyńska, 2001, s. 424-425, 429, 468, 470). Sposobem utrzymywania umysłu w stanie gotowości do przeżycia wartości wzniosłych są również interakcje zachodzące w przestrzeni teatru szkolnego – swoisty potencjał w pobudzaniu ducha, źródło wielostronnych przeżyć, zwielokrotnienie siebie (Kołodziej, Waligóra, Waligóra, 2016, s. 14, 30, 77).

Warunkiem organizacji przeżyć wzniosłości jest jednak konieczność łączenia kształcenia literackiego z językoznawczym. „Nie można bowiem mówić o skutecznym uczeniu literatury (zarówno w zakresie odbioru, jak i twórczego jej wykorzystania we własnych wypowiedziach) bez równoczesnego rozwijania sprawności językowych” (Trysińska, 2012, s. 61).

Doświadczenie wzniosłości jest początkiem filozofowania, czyli intensywnej pracy umysłowej. Doświadczenie wzniosłości, jak była o tym mowa, to stan zdziwienia i podziwu – znamieny dla filozofa jako początek filozofii. Nie ma bowiem, jak sądził Platon, „innego początku filozofii, jak to właśnie” (Platon za Reale, 1994, s. 479). Dzięki dziwieniu się, jak twierdził Arystoteles, ludzie zaczęli filozofować. Zdziwienie jest patosem (swoistą namiętnością) i „jako pathos jest arche filozofii” (Wodziński, 2000, s. 19). Zdziwienie nieustannie wprowadza w ruch filozoficzne rozważania, pełniąc rolę jego źródła, które bez przerwy dynamizuje proces myślenia. Zdziwienie jest zatem podob-

ne do źródeł zasilających rzekę, nie tylko w początkowym jej etapie, lecz również na całej długości (Wodziński, 2000, s. 21). Filozofowanie nie jest zjawiskiem zarezerwowanym dla zawodowych filozofów. Każdy człowiek jest istotą filozofującą. „Pęd do filozofowania” (Krapiec, 1994, s. 10, 33-34), podobnie jak „pęd ku górze”, jest bowiem w człowieku głęboko zakorzeniony, o czym świadczą dziecięce pytania o przyczyny rzeczywistości formułowane w postaci wyrażenia „dlaczego?” Filozofowanie, pobudzone poczuciem dziwności istnienia, może być zatem obecne na lekcji języka polskiego. Tym bardziej że wiele dzieł literackich posiada właściwy sobie kontekst filozoficzny lub (jak poezja Czesława Miłosza) wprost stanowi efekt filozoficznych przemyśleń (Breczko, 2010). Ową swoistą skłonność człowieka do „metafizycznego poczucia dziwności istnienia” akcentował Witkacy, wieszcząc zarazem jej zanik prowadzący do katastrofy kulturowej. Zanikanie zdziwienia to wysychanie źródeł filozofii. Wraz z nią kończy się zaś religia, sztuka i kultura (Breczko, 2015, s. 47-50).

Przeżycie wzniosłości może być wywoływane przez ‘słowo’ nauczyciela (Świętosławska, 2005, s. 234, 235). Posługując się ‘słowem,’ można tworzyć takie połączenia znaczeń, które odnoszą się do tego, co niewidzialne i niewyobrażalne (Lyotard, 1996, s. 183). Metody oparte na ‘słowie’ są jednym z podstawowych sposobów pracy dydaktycznej. Do najważniejszych należą: opowiadanie, wykład, pogadanka, dyskusja i praca ze słowem zapisanym w książce. ‘Słowo’ tu wykorzystywane powinno być plastyczne i zrozumiałe, oddziałujące na różne władze duchowo-zmysłowe: pamięć, wyobraźnię, rozum, emocje i uczucia. ‘Słowo,’ jako narzędzie pracy nauczyciela, jest wartością. Pomiędzy językiem a wartościami występują różnorodne związki. Język bowiem nie tylko informuje o wartościach, lecz jest również ich nośnikiem. Język może być zatem substratem takich wartości jak prawda, piękno, precyzja, jasność i ład uporządkowanego myślenia (Mikołajczuk, 2013, s. 175).

Organizacja przeżyć wartości wzniosłych w procesie dydaktycznym jest uzależniona „od językowych umiejętności nauczyciela w zakresie dowodzenia, perswadowania, przekonywania, wzruszenia, pobudzenia wyobraźni i uczuć” (Pasterniak, 1991, s. 35-38). Kolejną figurą nadającą wypowiedziom charakter wzniosłości jest fantazja, czyli umiejętność obrazowania wypowiedzi i docierania do wyobraźni słuchaczy. Rozróżnia się dwa jej typy. Jeden, którym

posługują się poeci, oraz drugi, wykorzystywany przez mówców. Pierwszy ma na celu wywołanie wstrząsu, drugi nadanie wypowiedziom wyrazistości. Za wspólną cechę obydwu Pseudo-Longinus uznaje dążenie do nadania wypowiedziom wzruszającego i natchnionego charakteru (Szpecht, 2013, s. 375). Należy dodać, iż obcowanie z wartościami estetycznymi na lekcji języka polskiego nie jest długotrwałe, gdyż wartości estetyczne, w tym wartości wzniosłe – jako „byty ulotne” mają to do siebie, że jedynie „objawiają się”, uderzają i fascynują, czyli nie trwają w każdej sytuacji i momencie ludzkiej egzystencji (Gołaszewska, 1990, s. 159, 375).

Podsumowanie

Marek Piątek zauważył, iż cele dydaktyczne polonistów nie są statyczne, lecz dynamiczne. Ulegają zmianom pod wpływem przemian kulturowych, za sprawą nowych form egzaminów końcowych oraz przy udziale innowacyjnych praktyk interpretacyjnych. Kształtuje się specyficzna ponowoczesna podmiotowość ucznia, który, wyzwalając się spod nacisku jakiegoś obiektywnego sensu, traci kontakt z kanonem wartości i symboli (2013, s. 7, 10, 13).

Jednak nie można nie dostrzegać faktu, iż dusza daje się unosić górnoci, bo natura „od początku wszczepiła w nasze dusze niezwykłą miłość wszystkiego, co wielkie i bardziej od nas boskie” (Pseudo-Longinus, za: Płuciennik, 2002, s. 12). Nie jest zatem tak, że uczeń wyzwolił się „spod nacisku jakiegoś obiektywnego sensu”. Dydaktyka polonistyczna, w trakcie której nauczyciel ukazuje wartości wzniosłe, wychodziłaby zatem naprzeciw naturalnemu zapotrzebowaniu ucznia na obiektywny sens. Za sprawą edukacji literackiej zostaje rozwiązany, chociażby w minimalnym stopniu, problem ożywienia sensu życia w wychowaniu (Michalski, 2013, s. 15-16). Organizacja przeżyć wzniosłości (dzięki pedagogicznym umiejętnościom nauczyciela oraz na skutek jego merytorycznego przygotowania) może być też sposobem pobudzania rozwoju osobowości ucznia. Przeżywanie wartości wzniosłych to również owocna próba uatrakcyjnienia sformalizowanego przekazu wiedzy w przestrzeni szkolnej polonistyki. Aktywizowanie zmysłów i intelektu jest przecież skutkiem doświadczenia wzniosłości. „Wzniosłość [bowiem] nie jest właściwie czymś, co da się udowodnić i przedstawić, jest czymś cudow-

nym, co nas porywa, co nas uderza i co sprawia, że czujemy” (Lyotard, 1996, s. 180). Do czego zatem służą wartości wzniosłe? Za Władysławem Tatarkiewiczem można odpowiedzieć, iż służą do tego, aby w nieszkodliwy sposób zając umysł, aby się nie nudził (Tatarkiewicz, 1988, s. 370).

Należy również mieć świadomość, iż współczesny człowiek, podobnie jak minione pokolenia, nie może być pozbawiony prawa wstępu do świata wartości, w tym wartości wzniosłych. Ich doświadczenie oznacza bowiem udział w rzeczywistości, która jest znacznie szersza niż współczesność. Parafrazując wypowiedź Zbigniewa Herberta, można dodać, iż uczeń jest raczej dzieckiem nieskończonej rzeczywistości niż spadkobiercą historycznie skończonej antycznej Grecji. Rzeczywistość jest zaś odbierana przez filtr ponadczasowych faktów estetycznych (Barańczak, 1994, s. 56, 12).

Bibliografia:

- Bocheński J.M. (1993). *Sens życia i inne eseje*. Kraków: Wydawnictwo Philed. ISBN 8386238054.
- Breczko J. (2015). *Zanik uczuć metafizycznych jako przyczyna kryzysu kultury*. *Kultura i Wartości*, Nr 13. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. ISSN 2299-7806.
- Breczko J. (2010). *Poglądy historiozoficzne pisarzy z kręgu „Kultury” paryskiej. Przewyciężenie katastrofizmu, odrzucenie mesjanizmu*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. ISBN 978-8-2273-184-0.
- Balcerzan E. (2004). *Niewyraźalne czy nie wyrażone* w: W. Bolecki i E. Kuźma (red.), *Literatura wobec niewyraźalnego*. Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN. ISBN 838745608X.
- Barańczak S. (1994). *Uciekinier z Utopii. O poezji Zbigniewa Herberta*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej. ISBN 8370910130.
- Bortnowski S. (2013). *Czy uczenie literatury w szkole współczesnej może jeszcze umacniać wartości?* w: M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*. Towarzystwo Naukowe KUL JP II, Lublin 2013. ISBN 9788373066434.
- Burke E. (1968). *Dociekania filozoficzne o pochodzeniu naszych idei wzniosłości i piękna*, tłum. P. Graff. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. bez ISBN.

- Burzyńska A. (2001). *Dekonstrukcja i interpretacja*. Kraków: Universitas. ISBN 8370526292.
- Chrzastowska B. (2005). *Wartości w szkolnej edukacji polonistycznej*. w: M. Czermińska (red.), *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo, wiedza o języku, wiedza o kulturze, edukacja*, T. 2. Kraków: Universitas. ISBN 8324205454.
- Cieślakowscy S. i T. (1983). *Sacrum i maska czyli o wypowiedzianiu niewypowiedzianego*. w: J. Gotfryd (red.), *Sacrum w literaturze*. Lublin: TWKUL. bez ISBN.
- Demkowicz-Dobrzańska K. (2012). *Wzniosłość w XVII w. na przykładzie refleksji o sztuce we Francji – Nikolasa Boileau – Despreaux recepcja traktatu Pseudo-Longinusa Peri Hypsous*. Filo-Sofija nr 17/2. ISSN 1642-3267.
- Dębowski J. (2006). *Fenomenologia – program i metoda filozofowania*. w: L. Gawor, Z. Stachowski (red.), *Filozofia współczesna*. Lublin: Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz-Warszawa-Lublin. ISBN 8360186286.
- Furmanek W. (2015). *Niektóre problemy związane z procesami urzeczywistniania wartości*. w: W. Furmanek, A. Długosz (red.), *Urzeczywistnianie wartości*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gilson E. (1998). *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, tłum. J. Rybałt. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX. ISBN 8321115861.
- Gogacz M. (1996). *Platonizm i arystotelizm: (dwie drogi do metafizyki)*. Warszawa: Wydawnictwa Akademii Teologii Katolickiej. ISBN: 8370720668.
- Gogacz M. (1997). *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Navo. ISBN 83-906242-3-0.
- Gogacz M. (1985). *Szkice o kulturze*. Kraków, Warszawa/Struga: Wydawnictwo Michalineum. ISBN 8370190073.
- Gołaszewska M. (1994). *Fascynacja złem. Eseje z teorii wartości* Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 8301112786.
- Gołaszewska M. (1990). *Istota i istnienie wartości. Studium o wartościach estetycznych na tle sytuacji aksjologicznej*. Warszawa: PWN. ISBN 8301096241.
- Gołaszewska M. (1986). *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*, PWN, Warszawa 1986. ISBN 830104795X.
- Hume D. (1955). *Eseje z dziedziny moralności i literatury*, tłum. W. Tatarkiewicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. bez ISBN.
- Ingarden R. (1966). *Przeżycie, dzieło, wartość*. Kraków: Wydawnictwo Literackie. bez ISBN.

- Janus-Sitarz A. (2008). *Nauczanie literatury w „czasie marnym” czyli jak kształcić wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury*. w: A. Janus-Sitarz (red.), *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*. Universitas, Kraków 2008. ISBN 9788324209934.
- Jaskółowa E. (2005). *Interpretacja – czyli o możliwościach pokazania poezji i manipulacji reklamą*. w: M. Karwatowska, B. Myrdzik, (red.), *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie- Skłodowskiej. ISBN 8322724632.
- Jazownik L. (2007). *Uwagi o nauce wartościowania i oceny dzieła literackiego*. w: T. Świętosławska (red.), *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole*. Etyka, estetyka, język aksjologii. Łódź: Uniwersytet Łódzki. ISBN 9788375250435.
- Jedliński R. (2012). *Edukacja polonistyczna w ujęciu aksjologicznym*. w: E. Mazur, D. Hejda, (red.), *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. ISBN 9788373388093.
- Kant I. (1999). *Rozważania o uczuciu piękna i wzniosłości*. w: *Pisma przedkrytyczne*. Toruń: Wydawnictwo Rolewski. ISBN 8387479071.
- Karwatowska M. (2010). *Uczeń w świecie wartości*. Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. ISBN 9788322731000.
- Kieszkowska A. (2012). *Inkluzyjno-katalaktyczny model reintegracji społecznej skazanych. Konteksty resocjalizacyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. ISBN 9788378501251.
- Kołodziej P. i Waligóra J. i Waligóra J. (2016). *Szkolny teatr interakcji. Od pomysłu do przedstawienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. ISBN 9788378509844.
- Kościeszka I. (2012). *Sublime (w) historii. Wzniosłość jako narzędzie i przedmiot badań „Pamięć i Sprawiedliwość” 11/2(20)*. ISSN 1427-7476.
- Kowalikowa J. i Synowiec H. (2012). *Wiązanie treści językowych z literacko-kulturowymi*. w: R. Mazur, D. Hejda (red.), *Problemy integracji i zagadnienia aksjologiczne w edukacji polonistycznej*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kwiek M. (1994). *Lyotardowskiej wzniosłości motywy estetyczne, etyczne i polityczne*. w: M. Zeidler-Janiszewska (red.), *Sztuka i estetyka po awangardzie a filozofia postmodernistyczna*. Warszawa: Instytut Kultury. ISBN 838532383X.
- Krąpiec M. A. (1994). *Z teorii i metodologii metafizyki*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL. ISBN 8322803206.

- Kunowski S. (2003). *Wartości w procesie wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. ISBN 8373082050.
- Kupisiewicz Cz. (1976). *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wydanie trzecie. Warszawa: Państwowe. Wydawnictwo Naukowe. ISBN 8373082050.
- Lendzion A. (2012). *Młodzież a wartości charakterologiczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL JP II. ISBN 9788377024669.
- Lytard J. F. (1996). *Wzniosłość i awangarda*. Teksty drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 2/3 (38/39). ISSN 0867-0633.
- Lobocki M. (1993). *Pedagogika wobec wartości*. w: B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls. ISBN 8385543198.
- Marzec-Jóźwicka M. (2013). *O trudnej sztuce wychowania do wartości przez polonistykę we współczesnej szkole* w: M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL JP II.
- Michalski J. (2013). *Konstruowanie tożsamości podmiotowej w kontekście kategorii sensu w pedagogice*. Paedagogia Christiana. 2/32. ISSN 1505-6872.
- Michałowska D. (2013). *Wartości w świecie edukacji na początku XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. ISBN 97862243617.
- Michułka D. (2013). *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. ISBN 9788322933497.
- Mikołajczuk A. (2013). *Możliwość i ograniczenia kształtowania postaw poprzez język w szkolnej edukacji polonistycznej*. w: M. Marzec-Jóźwicka (red.), *Wartości i wartościowanie w edukacji humanistycznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL JP II. ISBN 9788373066434.
- Pasterniak W. (1991). *Wprowadzenie do dydaktyki wartości. Edukacja literacka w szkole podstawowej*. Goleniów: Oficyna Wydawnicza Bios. bez ISBN.
- Pasterniak W. (1991). *O dydaktycznej teorii wartości*. Goleniów: Oficyna Wydawnicza Bios. bez ISBN.
- Pieniążek M. (2013). *Uczeń jako aktor kulturowy. Polonistyka szkolna w warunkach ponowoczesności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. ISBN 9788372717764.
- Płuciennik J. (2002). *Figury niewyobrażalnego. Notatki z poetyki wzniosłości w literaturze polskiej*. Kraków: Universitas. ISBN 8370525121.
- Pseudo-Longinus (1951). w: *Trzy poetyki klasyczne. Arystoteles, Horacy, Pseudo-Longinus*, tłum. T. Sinko. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. bez ISBN.

- Puzynina J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 8301103507.
- Reale G. (1994). *Historia filozofii starożytnej. T. I. Od początków do Sokratesa*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL. ISBN 88-343-2571-0.
- Ruciński S. (1988). *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. ISBN 8323005257.
- Rusek M. (2013). *Szkoła jako miejsce antropologiczne. Świadectwa literackie*. w: A. Pilch, M. Trysińska (red.), *Nowoczesność w polonistycznej edukacji. Pytania, problemy, perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 9788323335337.
- Specht R. (2013). *Koncepcja wzniosłości Pseudo-Longinosa*. *Studia z Historii Filozofii*, 1(4). ISSN 2083-1978.
- Szuman S. (2014). *Osobowość i charakter*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 978-83-011-7985-4.
- Śnieżyński K. (2008). *Filozofia sensu jako odpowiedź na kryzys metafizyki. W stronę nowej „filozofii pierwszej”*. *Poznańskie Studia Teologiczne*, Tom 22, ss. 215-234. ISSN 0209-3472.
- Świętosławska T. (2007). *Interdyscyplinarne aspekty dydaktyki wartości*. w: T. Świętosławska (red.), *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka, estetyka, język aksjologii*. Łódź: Uniwersytet Łódzki. ISBN 9788375250435.
- Świętosławska T. (2005). *Sensy i wartości. W kręgu literatury i dydaktyki*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. ISBN 8371718330.
- Tatarkiewicz W. (1988). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. ISBN 8301087358.
- Trysińska M. (2012). *Kształcenie językowe w szkole ponadgimnazjalnej – dlaczego jest konieczne?*. „Poradnik Językowy”. z. 2. Uniwersytet Warszawski. ISSN 0551-5343.
- Uniwersalny słownik języka polskiego* (2003). S. Dubisz (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 83-01-13868-8.
- Wiśniewska H. (2016). *Wartościowanie w kształceniu językowym (dla licealistów)*. w: M. Karwatowska, L. Tymiak (red.), *Wokół edukacji polonistycznej w szkole. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. ISBN 9788377848067.
- Wodziński C. (2000). *Filozofia jako sztuka myślenia. Zachęta do licealistów*. Warszawa: Prószyński i S-ka. ISBN 8372551138.

- Woźniak-Łabieniec M. (2017). *Rymkiewicz. Metafizyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. ISBN 978-83-8088-386-4.
- Wóycicki K. (1921). *Rozbiór literacki w szkole. Podręcznik dla nauczyciela*. Warszawa: nakładem Gebethnera i Wolffa. bez ISBN.
- Żurek S.J. (2009). *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*. w: S.J. Żurek (red.), *Podstawa programowa z komentarzami. T. 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: Wydawnictwo MEN. bez ISBN.