

**Krystyna Ferenz
Elżbieta Płodzień**

WYZWALANIE EMOCJI W SYTUACJACH ESTETYCZNYCH W PROCESIE EDUKACYJNYM

Sformułowane w tytule zagadnienie wywołuje podstawowe pytania: Czym są emocje? Jakie jest ich miejsce w zorganizowanym nauczaniu? Odpowiedź na pierwsze z nich jest względnie łatwa, psychologowie bowiem mają w tej kwestii dość ustalony pogląd. Zmiany w nauce nie podważyły podstawowego rozumienia pojęcia emocji, które pozostaje dość bliskie potoczności: jest to przeżycie psychiczne, którego istotą jest ustosunkowywanie się do aktualnych bodźców zewnętrznych, do samego siebie i do własnego działania. Wyraźnie rozpoznawane są zarówno przez podmiot, jak i przez otoczenie takie emocje, jak np. żal, złość, radość, zadowolenie itp. (Ekel i in. 1965). W słowniku pedagogicznym (Okoń 1975) przy podobnych przykładach akcentuje się, że emocją jest silne wzruszenie, objawiające się nawet fizjologicznie. Słownik psychologiczny (2000), opisując owo pojęcie, także nie narusza jego dotychczas przyjętego znaczenia, choć jest ono szerzej opisane.

W słownikach jednak nie znajdujemy wskazania, jakie znaczenie mają emocje dla rozwoju człowieka. Pedagogika przyjmuje to znaczenie *a priori*, stawiając emocje obok intelektu i aktywności w działaniu. W tym układzie – o charakterze najczęściej związku – przeżycia emocjonalne traktowane są jako dopełnienie poznawania i przeżywania świata. Przewodzi intelektualne rozpoznanie sytuacji, a emocje są czynnikiem wzmacniającym, nie zawsze zresztą w korzystnym kierunku, bowiem sens rozpoznawania ujawnia się w działaniu. W potocznym odbiorze rzeczywistości, w którym mechanizmy odwzorowywania zachowań tłumaczone są także zniekształceniami poznawczymi, takimi jak stereotypy, złudzenia czy przesady, emocje ujmowane bywają jako czynniki mogące zmienić kształt działań w sposób nieprzewidywalny, a nawet niebezpieczny. Zatem z jednej strony przypisuje im się wielką siłę napędową ludzkich działań, a z drugiej pokazuje indywidualną, zwłaszcza społeczną, możliwość ich ujarzmienia.

Takie traktowanie emocji jako nie bardzo rozpoznawanej siły ludzkiego działania było i jest z wielką ostrożnością dopuszczane do zorganizowanego procesu kształcenia.

Pomijamy w tym miejscu odmiennie podchodzące do tego zagadnienia niektóre nurty nowego wychowania jako nieupowszechnione w kształceniu publicznym. W klasycznym (neoherbartowskim) ujęciu, którego wpływy są najsilniejsze, są emocje zakłóceniem chłodnego intelektualnego poznawania. Wąską furtkę, bo jeszcze nie bramę, dla przeżyć estetycznych z przewagą emocji (a nie intelektu) otworzył na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych W. Okoń, pokazując wśród postulowanych toków lekcji „nowy”, zwany strategią E, czyli lekcji opartej na ekspansji i ekspresji. Osią tematyczną takiej lekcji było ukazanie wartości kulturowych jakiegoś dzieła. Ponieważ wartości dla ich przyjęcia wymagają nie tylko poznania, tj. przedstawienie i zrozumienie istoty, lecz także emocjonalnej akceptacji, w tym typie lekcji próbowano znaleźć miejsce dla wyzwolenia takich uczuć, którymi te wartości powinny być obdarzone. Autor proponuje, by obejmowały one pięć etapów (Okoń 1978, 353):

- przygotowanie klasy do pracy,
- poznanie i zrozumienie wiadomości o eksponowanym dziele i jego twórcy,
- uczestnictwo w ekspozycji dzieła, niekiedy powtarzanej w całości lub we fragmentach,
- dyskusja na temat głównych wartości dzieła,
- twórcza aktywność uczniów zależna od charakteru dzieła.

„Podstawową częścią tych zajęć jest jednorazowa lub wielokrotna ekspresja jakichś wartości danego dzieła. Jej przeprowadzenie z wykorzystaniem odpowiednich środków artystycznych i technicznych decyduje o sile i głębi przeżycia, rozstrzyga więc niejako sprawę powodzenia dalszych części zajęć” – pisze W. Okoń (tamże, 353). Tak więc dopuszczenie tu emocji jest zarówno na wstępie, jak i przy uzyskiwanym efekcie bardziej nastawione na poznanie dzieła i właściwe jego zrozumienie (tj. zgodnie z intencją nauczyciela) niż na doświadczenia subiektywnego odbioru treści. Autor zresztą jednoznacznie to określa: „Niezależnie od rodzaju, ekspresja ma służyć ustosunkowaniu się młodzieży do głównej idei utworu, przeżytego i przemyślanego w gronie rówieśników, co z reguły nie pozostaje bez wpływu na kształtowanie systemu wartości jako podstawy oceniania ludzi i dzieł przez ich tworzonych, jak również oceny samego siebie. I na tym właśnie – podkreśla – polega najgłębszy sens tego uczenia się przez przeżywanie” (tamże, 354).

Chciałoby się powiedzieć, że widoczny jest sens służby emocji interesom wyznaczonym przez intelekt. Nie ma tu miejsca na docenianie indywidualnego kontaktu i subiektywnego odbioru, lekcja bowiem to miejsce uporządkowanych doznań tak intelektualnych, jak i emocjonalnych. Większe znaczenie mają przy tym interesy zbiorowe – jak stworzenie płaszczyzny wspólnych odniesień kulturowych – niż indywidualne wybory. Tak też traktowano początkowo edukację kulturową i

jej cele. Czołowy polski pedagog pisał: „Mimo obserwowanych ostatnio przeobrażeń i mentalności pedagogów, trzeba jednak stwierdzić, że szkoła jest i pozostanie przez długie lata główną instytucją wychowującą, a nauczyciel zaszczepiający w młodszym pokoleniu nowe wartości – jednym z największych twórców kultury narodowej” (Okoń 1978). Zatem nie uczenie odbioru i kształtowania wrażliwości miało być celem lekcji, nawet przy treściach kultury artystycznej, lecz sztuka była tu narzędziem, którym należało umiejętnie się posłużyć.

W dalszym ciągu w tych latach (a chyba i później), gdy zaakceptowano już poglądy S. Szumana, nie bardzo było wiadomo, co to konkretnie oznacza dla nauczyciela. Uprzysiężenie i upowszechnienie w przełożeniu na możliwości procesu dydaktycznego znaczyło przede wszystkim dobór form do aktualnego poziomu kompetencji dzieci czy młodzieży i choć dopuszczało tworzenie sytuacji estetycznych dla wywoływania emocji, ważniejszy był efekt końcowy mierzony przyrostem wiedzy, stopniem zrozumienia itp. Zwrócenie uwagi na samą wartość przeżycia i doświadczenia estetycznego nie znajduje znaczącego miejsca ani w zaleceniach metodycznych, ani w rzeczywistości szkolnej. Wprawdzie coraz wyraźniej mówi się (w latach przełomu 1970/1980) o wychowaniu przez sztukę i wychowaniu do sztuki, jednak instrumentalne traktowanie wychowania, a nawet takie jego definiowanie nie bardzo jasno określa, gdzie może być miejsce dla przeżyć w sytuacjach edukacyjnych, tym bardziej dla ich szczególnego typu, jakim są emocje. Także niejednoznaczne są teoretyczne interpretacje wpływu sztuki i sposobu jej odbioru. M. Gołaszewska – jeden z czołowych polskich estetyków – pisze o sztuce jako formie komunikatu, która tak oddziałuje, że przygotowywanie do jej odbioru nie jest konieczne, a bywa niekiedy szkodliwe, bo zniekształcające lub narzucające sposób interpretacji. I choć w przypadkach jednostkowych można to potwierdzić, to bliższa wychowawcom wydaje się koncepcja I. Wojnar, ukazująca wychowanie estetyczne jako sposób rozwoju człowieka w wielu sferach, przy czym kontakt ze sztuką, czy szerzej – pięknem w świecie, winien być przygotowywany edukacyjnie, by mógł być pełniejszy i głębszy. Jak bowiem widzieć, gdy najpierw nie nauczymy się dostrzegać i patrzeć, kiedy uwaga nie potrafi zatrzymać się na tym, co jest tego warte? Jak słyszeć, gdy nie nauczymy się słuchać, a skupienie się w ciszy jest jeszcze trudniejsze? Jak doświadczać sytuacji wyjątkowych, gdy na tę wyjątkowość nie jesteśmy gotowi? To tak jak czytać, a nie odbierać sensu przekazu i być obojętnym na formę. Efekty takiego podejścia do emocjonalnej strony przekazów edukacyjnych widać najwyraźniej w traktowaniu przez kilka naszych pokoleń czytania poezji lub prozy poetyckiej. Odczucia estetyczne schodzą na plan daleki. Młody człowiek prędzej gotów jest taki utwór streścić, choć to akurat nie jest najważniejsze i często mało sensowne, niż dostrzec formę artystyczną i jej wpływ na wrażliwość czytelnika.

Kłopoty pojawiają się przy wyrażaniu swoich uczuć, przy nazywaniu ich, jako że tego nie nauczyli się w szkole. Obiekcje są poważne: czy można mówić o uczuciach i odczuciach, jak je wyrażać. Schematy sprawdzające się w odniesieniu do utworów literackich w bezpośrednich kontaktach brzmią sztucznie. Indywidualizm w tym zakresie, szczególnie w okresie dorastania, grozi z kolei śmiesznością, gdyż może nie odnaleźć ram zachowań akceptowanych środowiskowo. Mimo więc, że w teoriach wychowania podkreśla się holistyczne podejście do rozwoju i kształtowania człowieka, ta sfera jego osobowości w celowym i zorganizowanym kształceniu jest najsłabiej widoczna, a co chyba także ważne, milcząco przyjęto, że jej rozwój jest zewnętrznie nie do ocenienia. Skoro więc tak, to pewnie i mniej ważny, w myśl zasady przyjmowania do oceny tego zakresu prac i działań, który ma najbardziej wymierne wskazówki.

Do zjawiska emocji także nauczyciele mają niejednoznaczny stosunek. Prowadzone przez E. Jezierską-Wiejak (2001) badania nad stosowaniem niektórych form aktywizujących wykazały, że 354 osoby na 486 ($\frac{3}{4}$) uważają je za element niezbędny. Jednak uzasadnienia są nadal tego typu, jakie przytaczałam za W. Okoniem: „bo kształtują nastawienie”, „wyprowadzone są z wartości uznanych” (tamże, 284), mają zatem funkcję pomocniczą w lepszym przekazie informacji. Nawet osoby, które wyzwalanie się emocji uważają za moment korzystny, widzą w nim tylko pomocne narzędzie, np.: „jak wykorzystuję z uczniami doświadczenia, to oni się bardzo cieszą, jak nam coś wyjdzie i martwią albo nawet denerwują, gdy się nie uda” (n-17 l. staż) lub „ja też z uczniami się bawię, robiąc takie czy inne doświadczenia, ale to jest zabawa »naukowa«” (n-22 l. staż). Takie sytuacje przy akceptacji nauczyciela uczą form ujawniania emocji, wyrażania ich, a przede wszystkim akceptowania tej formy komunikacji między ludźmi, także w procesie zorganizowanego nauczania. Częściej jednak mamy do czynienia z postawą niepewności, jakie przyjąć zachowanie wobec uczniów przejawiających nawet pozytywne emocje. Z jednej strony nauczyciele widzą w tym korzyści intelektualne i osobowościowe, z drugiej w trakcie zajęć boją się, że nie osiągają poznawczych celów. Obrazuje to inny przykład z tejże pracy (s. 287): „zdarza mi się, że wychodzę z uczniami na boisko, aby coś pomierzyć czy oszacować i wtedy się denerwuję, bo oni nie słuchają, ale podskakują, śmieją się, są rozproszeni, ale po powrocie do klasy większość z nich wie i rozumie, po co poszliśmy, i to, co tam się nauczyliśmy, dłużej pamiętają”.

Jeśli już tak duża część osób prowadzących zajęcia z różnych dziedzin docenia emocje wyzwalane i wyzwalające się w sytuacjach edukacyjnych, tym bardziej można się tego spodziewać w obszarze treści estetycznych. Tu bowiem, jak nigdzie w innych treściach, sam proces poznawania, doświadczania jest równie ważny, jak jego efekt. W poznawaniu świata sztuki, przynajmniej na jej fundamentalnym etapie, nie jest najważniejsze uczenie przedstawiania i odczytywania jej treści,

które obrazuje sens i znaczenie tego, co tworzy człowiek, a tym bardziej dziecko (te bowiem nadawane mogą być w trakcie pracy, a także ulec zmianie), ważne jest przede wszystkim tworzenie. W tym procesie wrażenia estetyczne i emocjonalne podlegają zmianie.

W kształtowaniu kultury estetycznej zarówno działania przedmiotowe wobec dziecka, jak i podmiotowe z jego strony, uwarunkowane są możliwościami rozwojowymi. Ten szczególny etap, różnie nazywany, twórczością dziecięcą czy tylko aktywnością twórczą, to wyraz emocji, kształt nadawany im w rysunku, tańcu, piosence. Tymczasem nauczyciele często traktują treści estetyczne tak samo, jak treści o charakterze logicznym, technicznym. Zdają się wychodzić z założenia, że najważniejsze to „wiedzieć jak”. Z ankiet i obserwacji prowadzonych przez nas w ostatnich latach wynika, że choć wydaje się, że pogląd na wprowadzanie dzieci w świat sztuki znacznie się zmienił, nadal dominują techniki, które nie wymagają dużo czasu i wysiłku ze strony nauczyciela, a ich efekt jest szybki i wyraźny. Gwarantują wykonanie całej pracy w zamkniętej jednostce lekcyjnej. Znowu ważny staje się efekt końcowy, nieważny zaś proces twórczy.

Wyraźnie można zaobserwować, że w tak organizowanych zajęciach najważniejsza jest ich funkcja instrumentalna. Wytwór podlega ocenie zewnętrznej i nie jest najważniejsze wyrażanie w nim swoich myśli czy odczuć. Nie ma więc nadal miejsca na kreacje siebie jako osoby czującej. Zakładając nawet, że takie traktowanie treści ma być okolicznościowo przydatne w całości procesu edukacyjnego, warto zwrócić uwagę na inne ich możliwości. Nie tylko są one w stanie wywoływać czy wzmocnić przeżycia, ale mogą je osłabić czy wyciszać. Tu nauczycielom bardziej niż dzieciom przydatna jest znajomość takich przedstawień czy aktywizowania uczniów w określonym kierunku. Najczęstsze i najwyraźniejsze przykłady dotyczą dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Ich emocje mają wprawdzie charakter afektywny, ale ważne jest, by negatywne jak najprędzej wyciszyć. Niektóre techniki plastyczne i muzyczne czy ich połączenia potrafią zainteresować je przez czas dłuższy, dają szansę na odreagowanie wywołanych wcześniej emocji, mogą być pomocne w ćwiczeniu wytrwałości przy zadaniach. Sytuacje takie muszą spełniać jednak kilka warunków:

- nauczyciel zna zespół uczniowski, jego reakcje, poziom kompetencji do odbioru treści, które chce przedstawić;
- wybiera odpowiedni moment, w którym organizowana sytuacja będzie miała uzasadnienie, np. jako następstwo czy dopełnienie lub oczekiwana odmiana;
- forma, którą wybierze, będzie atrakcyjna dzięki swej nowości, oderwaniu bądź swojskości w zależności od tego, ku jakim emocjom zmierza;
- możliwość wyrażania swoich uczuć, nazywanie ich będzie naturalnym elementem sytuacji, bez sztuczności i pretensjonalności;

– sytuacje takie w żadnym wypadku nie powinny być oceniane w postaci stopnia czy innej formy waloryzujące przebieg, zachowania, efekt.

Gdy treści estetyczne nie będą traktowane tylko jako ozdobny dodatek, istnieje szansa, że formy związane z ich poznawaniem będą budowały emocjonalną stronę osobowości młodych ludzi, potrzeba bowiem wyrażania uczuć jest dla człowieka naturalna w jego kontaktach z innymi.

LITERATURA

- EKEL J., JAROSZYŃSKI J., OSTESZOWSKA J. (1965), Mały słownik psychologiczny, Warszawa.
- JEZIEŃSKA-WIEJAK E. (2001), Możliwości i ograniczenia dramy jako metody kształtowania rozumienia pojęć moralnych, Praca doktorska, Uniwersytet Wrocławski.
- OKOŃ W. (1975), Słownik pedagogiczny, Warszawa.
- (1978), Nauki o wychowaniu a system edukacji narodowej, „Nauka Polska” nr 5.