

## DYDAKTYKA LITERATURY XI

Wojciech Pasterniak

**PRZEŻYCIE ESTETYCZNE W PROCESIE POZNAWANIA DZIEŁA  
LITERACKIEGO W SZKOLE**

Przeżycie estetyczne pojmowane dotychczas w dydaktyce w sposób psychologiczny, jawiło się jako coś trudno uchwytnego i wysoce subiektywnego. Nic też dziwnego, że tylko wyjątkowo poświęcano mu nieco więcej miejsca w ujęciach teoretycznych, a w praktyce szkolnej zdawano się tutaj na bliżej nieokreśloną intuicję nauczycieli, na przypadek, chociaż przyjmowano dość zgodnie pogląd o niezbędności występowania przeżycia estetycznego w procesie szkolnego nauczania.

Niniejsze uwagi starają się zaprzeczyć tej tradycji, a głównie pokazać przeżycie estetyczne jako pewien fenomen kulturowy, występujący w konkretnych ludzkich (uczniowskich) sytuacjach aksjologicznych. Kontekst zatem naszych rozważań prowadzi nie tylko w dziedziny dydaktyki i psychologii, lecz także w sfery kultury, rozumianej funkcjonalnie i historycznie. Z konieczności zająć się także wypada problemami bardziej szczegółowymi, w szczególności wartościami estetycznymi, najściślej związanymi z przedmiotem naszych poszukiwań. Wartości estetyczne bowiem - jak wiadomo - odkrywane są przez odbiorcę w przeżyciu estetycznym. Można je zatem traktować jako swego rodzaju finalny składnik przeżycia estetycznego, ujmowanego w naszych rozważaniach dwojako: 1) jako pewien konstrukt teoretyczny i 2) jako faktycznie przebiegający w czasie proces, o określonych obiektywno-subiektywnych właściwościach.

Nawiązując do tego nurtu w estetyce, który przeoczy radykalnej autonomii wartości, pragniemy także pokazać, jak wartości estetyczne stanowią „fundament” dla wystąpienia wartości nadestetycznych z dziedziny moralności zwłaszcza,

co może mieć istotne znaczenie, w procesie wychowania. Ta ostatnia kwestia może nas przybliżyć do znalezienia odpowiedzi na pytanie, na czym polega wychowawcze oddziaływanie sztuki, w tym literatury w szczególności.

### 1. W KREGU UJEĆ PSYCHOLOGICZNYCH

Przeświadczenie, że sztuka posiada moc przekształcającą człowieka dzięki emocjom, jakie wyzwala, i wiedzy, jaką komunikuje, jest dość mocno zakorzenione w tradycji estetycznej i dydaktycznej. Studia nad historią i współczesnością sztuki jednego z najwybitniejszych polskich estetyków Władysława Tatarkiewicza<sup>1</sup> prowadzą do konkluzji, że sztuka oddziałuje wychowawczo dzięki trzem jej podstawowym właściwościom: posiada zdolność zachwywania, bądź wzruszania, bądź wstrząsania odbiorcą, bądź wszystkie te właściwości w różnych kombinacjach.

Należy jednak zauważyć, że sztuka nie pełni tych funkcji automatycznie tylko dlatego, że istnieje. Człowiek może doskonalić się w zakresie estetycznego przeżywania sztuki. W kontakcie z dziełem literackim na przykład decydujący wpływ wywierają takie okoliczności, jak psychiczna gotowość i kompetencja oraz przekonania odbiorcy. różne wewnętrzne i zewnętrzne warunki czytania, które analizujemy obszerniej w innym miejscu<sup>2</sup>. Wprawdzie twierdzi się, że istnieje pewna wrodzona wrażliwość estetyczna każdego człowieka, jednak - jeśli koncepcje te są słuszne - dodaje się, że owe wrodzone kompetencje można rozwinąć. Jest to zadanie nie tylko szkoły, lecz całego społeczeństwa wychowującego, tworzącego „globalną wartość osobową”, a w jej ramach osobową globalną wartość estetyczną, będącą efektem przyrostu jednostkowych wartości estetycznych, wytworzonych przede wszystkim przez wybitnych twórców, ale także przez konsumentów sztuki poprzez uczestnictwo w różnych praktykach jej odbioru<sup>3</sup>. Globalną osobową wartość estetyczną tworzy społeczeństwo, podlega też ona społecznej kontroli, jak wszystkie systemy semiotyczne<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> W. T a t a r k i e w i c z, Dzieje sześciu pojęć, Warszawa 1982.

<sup>2</sup> W. P a s t e r n i a k, Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego, Wrocław 1977.

<sup>3</sup> Termin „globalna wartość osobowa” rozumiany jest tutaj za T. Płużańskim - jako swego rodzaju syntezą wartości wytworzonych indywidualnie i w małych grupach. Por. T. P ł u ż a ń s k i, U źródeł wartości ludzkich, „Studia Filozoficzne”, 1987, nr 5.

<sup>4</sup> Por. T. Ż ó ł k i e w s k i, Wiedza o kulturze literackiej, Warszawa 1980.

W wytwarzaniu owej osobowej globalnej wartości estetycznej, umożliwiającej rozwojowe zmiany osobowości człowieka<sup>5</sup> i jego wszechstronny rozwój w interesującej nas sferze oddziaływania na każdą jednostkę ludzką (każdego ucznia), wielkie zadanie przypada szkole. W szkole bowiem „dorastają” konsumenci sztuki, w tym także literatury, tutaj są wdrażani do uczestnictwa w kulturze.

## 2. JAK SPEŁNIA SIĘ FUNKCJA WYCHOWAWCZA DZIEŁA LITERACKIEGO W PRZEŻYCIU ESTETYCZNYM?

Spróbujmy teraz rozważyć problem, jak funkcja wychowawcza dzieła literackiego spełnia się w przeżyciu estetycznym. O przeżyciu estetycznym nie można mówić, jak wspomniałem, w oderwaniu od odbiorcy dzieła sztuki literackiej. Jakie zatem warunki powinny być spełnione wobec odbiorcy, a szczególnie odbiorcy-uczenia, by zaistniało przeżycie estetyczne? Zanim postaramy się odpowiedzieć na to pytanie, trochę historii problemu.

Pierwszy o przeżyciu estetycznym wypowiedział się prawdopodobnie Pitagoras, który postawę estetyczną utożsamiał z postawą widza. Przeżycie estetyczne nazwę swą otrzymało dopiero w XVIII w., a wcześniej nazywało się spostrzeżeniem piękna. Wspomniany tu pogląd Pitagorasa dojrzałej przedstawił Artystoteles, wyróżniając sześć cech przeżycia, doznawanego podczas zajmowania postawy widza. Są to następujące cechy:

- 1) przeżycie intensywnej przyjemności,
- 2) zawieszenie działania woli,
- 3) różne stopnie napięcia, nawet nadmiar, który nie jest jednak godzien potępienia (nie jest czymś negatywnym),
- 4) wywodzenie się od zmysłów,
- 5) pochodzenie przyjemności z samych wrażeń (a nie skojarzeń),
- 6) przeżycie to jest właściwe tylko człowiekowi<sup>6</sup>.

Platon dopatrywał się prawdziwego piękna nie w rzeczach, lecz w ideach, wskazując, że potrzebna jest pewna zdolność umysłu temu, kto doznaje

<sup>5</sup> O tzw. rozwojowych zmianach osobowości człowieka - jako zmianach najbardziej pożądanym - pisze K. Obuchowski, „Adaptacja twórcza”, Warszawa 1985. Zmiany rozwojowe osobowości człowieka powstają w trakcie realizacji tzw. zadań dalekich, które można nazwać w przybliżeniu celami życiowymi jednostki. Mają one ponadindywidualny charakter, chociaż są subiektywnie akceptowane i realizowane.

<sup>6</sup> Por. W. T a t a r k i e w i c z, op. cit.

przeżyć estetycznych. Pogląd ten rozwinęli uczniowie Platona, a zwłaszcza Plotyn, twierdząc, że piękno może dostrzec tylko ten człowiek, który piękno to posiada w sobie. Teorie starożytnych utrzymano w zasadzie w średniowieczu.

Również w teoriach estetycznych odrodzenia ostał się pogląd, że warunkiem przeżycia piękna jest specjalna zdolność umysłu, odpowiednia postawa podmiotu. Początkowo sądzono, że jest to zdolność racjonalna. Dopiero w dziele „Ragion poetica” z roku 1708 Gian Vincenzo Gravina wskazał na irracjonalny charakter przeżycia wobec piękna i sztuki, wprawiający umysł w szczególny stan uniesienia.

W tym samym mniej więcej czasie w dziele „Reflexions critiques” (1719) J. B. Dubos twierdził, że sztuka jest najlepszym środkiem przeciw nudzie. Swego rodzaju funkcję wychowawczą pełni zatem jakby pośrednio, zajmuje umysł i chroni przed podejmowaniem czynów złych, niebezpiecznych, szkodliwych, trudnych, przykrych. Dobra sztuka przede wszystkim powinna wzruszać. Uczony ten pisał:

„Czyż sztuka nie mogłaby znaleźć sposobu, by naprawiać złe skutki, jakie pociąga za sobą większość przyjemnych namiętności. Czyż nie mogłaby wytwarzać przedmioty wzbudzające sztuczne namiętności, zdolne nas przez chwilę zająć, a nie pociągające za sobą rzeczywistych cierpień i prawdziwych uczuć. Poezja i malarstwo osiągnęły ten cel”<sup>7</sup>.

W wieku oświecenia ulubionym pojęciem stało się pojęcie smaku, tej szczególnej zdolności umysłu służącej rozpoznawaniu piękna. Sądzono, że właściwość tę posiada każdy człowiek. Ale także pojawił się wtedy pogląd odmienny: przyjęto, że pewne rzeczy wywołują zadowolenie estetyczne, w czym istotną rolę spełniają kojarzenia.

Skomplikowana teoria przeżyć estetycznych I. Kanta wskazywała na zaangażowanie całego umysłu w przeżyciu estetycznym (wrażenie, wyobrażenie, sąd), na jego bezinteresowność, bezpojęciowość, formalność, subiektywną konieczność i powszechność. Ani I. Kant, ani A. Schopenhauer, twierdzący, że przeżycie estetyczne jest kontemplacją, nie określili jednak znaczenia przeżyć estetycznych dla człowieka tak dokładnie, jak widzimy to w estetyce późniejszej, a szczególnie współczesnej.

Spośród wielu teorii przeżycia estetycznego zwrócić wypada uwagę na teorie kognitywne, iluzjonizm (przeżycie estetyczne świadomym złudzeniem, przeżycia estetyczne uczuciami pozornymi, przeżycie estetyczne jako rodzaj gry), teorię wczuwania, różne uzupełniające teorie kontemplacji, nawiązujące do Schopenhauera, emocjonalną teorię czystego upojenia. Teorie te i inne - tu z braku miejsca nie wymienione - wskazują na sposób oddziaływania sztuki

---

<sup>7</sup> T e n ż e, Estetyka nowożytna, Wrocław 1967, s. 508.

na człowieka, w mniejszym zaś stopniu zajmują się skutkami tegoż oddziaływania.

Współcześnie dość powszechnie akceptuje się pogląd o potrzebie formowania estetycznej kultury człowieka. Rozwija się postulatywna w swej istocie teoria wychowania estetycznego, będąca wyrazem przekonania o dużych możliwościach sztuki w dziedzinie naprawy świata i człowieka, a tym samym szczególnej jej roli w społeczeństwie wychowującym. Znane są polskie tradycje w tej dziedzinie. Wypowiedzi C. Norwida o związkach sztuki z pracą i moralnością czy Libelta na temat wartości sztuki w wychowaniu patriotycznym. Abramowski, Brzozowski, Marchlewski należeli do myślicieli najmocniej określających wychowawczą funkcję sztuki. W naszych czasach może najdobitniej pokazuje B. Suchodolski w pracy „Świat człowieka a wychowanie” (1967) jak sztuka kształtuje „całego człowieka”.

Jeśli zgodzimy się z tymi poglądami i ideami wyrażanymi podobnie przez innych myślicieli-estetyków, na przykład É. Souriau czy H. Reada, musimy przyjąć, iż jednym z istotnych warunków oddziaływania wychowawczego sztuki, w tym także literatury, jest wystąpienie przeżycia estetycznego w jej odbiorze.

O przeżyciu estetycznym będziemy tutaj mówić w związku z wartością estetyczną. I jeden i drugi termin bywa różnie rozumiany i różnie definiowany. Dotychczasowe dociekania estetyków - jak wskazuje to między innymi T. Pawłowski w pracy „Wartości estetyczne” (1967) - nie doprowadziły do uzgodnienia stanowisk w tej sprawie, jak też do zgodnego określenia kryteriów empirycznych pozwalających rozstrzygnąć, czy przeżycie to występuje, czy też nie występuje.

W polskiej literaturze przedmiotu najczęściej wymienia się i dość często akceptuje idealny model takiego przeżycia stworzony przez R. Ingardena. Uczony ten przyznaje jednak, że w praktyce przeżycie estetyczne przebiegać może w „sposób wielce kapryśny” i nie prowadzić do ukonstytuowania przedmiotu estetycznego.

„Zasadniczo możliwe są dwa typy sposobów percypowania dzieła sztuki - stwierdza - albo dokonuje się ono w postawie estetycznej i w rozwoju przeżycia estetycznego, albo też spełniane jest w jakiegokolwiek postawie pozaestetycznej, np. naukowo-badawczej lub w czysto konsumpcyjnej, w dążeniu do uzyskania jak największej przyjemności w obcowaniu z dziełem, albo - jak to często bywa, zwłaszcza przy lekturze dzieł literackich - w celu dowiedzenia się o losach bohatera przedstawionego w dziele, a nieraz też o jakiejś rzeczywistości pozaliterackiej, o której - przy odpowiednim nastawieniu i sposobie czytania - można na podstawie dzieła uzyskać informację”.

Badania empiryczne potwierdzają tę opinię. Niewątpliwie różnych postaw zajmowanych wobec dzieła literackiego jest znacznie więcej niż zdołał to uchwycić R. Ingarden.

Na tym tle rodzi się pytanie dydaktyczne o optymalną postawę wobec dzieła literackiego. Odpowiadamy na nie, że jest to niewątpliwie postawa estetyczna, że wywołanie przeżycia estetycznego i ukonstytuowanie przedmiotu estetycznego byłoby tym najbardziej pożądanym zadaniem procesu dydaktycznego. Nie neguje to faktycznego występowania „naturalnych” sytuacji, w których dzieło literackie czytają uczniowie w innych celach i w inny sposób.

Dlaczego jednak opowiadamy się zdecydowanie za wystąpieniem przeżycia estetycznego w procesie dydaktycznym? Otóż przede wszystkim dlatego, że dochodząc w przeżyciu estetycznym do wartości estetycznych docieramy jednocześnie do wartości nadestetycznych (wartości istnienia, wartości prawdy i prawdziwości, wartości moralne). Powtórzmy: do wartości nadestetycznych dochodzimy poprzez wartości estetyczne<sup>8</sup>.

Chociaż wartości nadestetyczne dane są w dziele literackim wprost, to przecież nie są w nim wyczerpane. Gdy wartości estetyczne jakby „przesycają” dzieło, w dziele tym (przedmiocie estetycznym) są zamknięte i w nim się wyczerpują, to wartości nadestetyczne stoją jak gdyby poza dziełem, które jest jednym z możliwych miejsc ich realizacji.

„Istotne jest jednak to - pisze znawca tych zagadnień - że pośrednictwo dzieła jest tu absolutnie konieczne, albowiem ten oto sposób przejawiania się owej wartości możliwy jest tylko w tym i tylko w tym i tylko dzięki temu właśnie dziełu”<sup>9</sup>.

Nad dziełem literackim nadbudowuje się jakby inna, różna od konkretyzacji estetycznej, konkretyzacja nadestetyczna, w tej pierwszej mocno zakorzeniona i dzięki tej pierwszej, estetycznej, możliwa do uchwycenia.

Dzięki konkretyzacji nadestetycznej dzieła literackiego odkrywają swoją głębię myślową: wartości istnienia, wartości prawdy i prawdziwości, wartości moralne, wartości sacrum. Interpretacja dzieła, rozumiana jako rozpoznawanie jego globalnego sensu, pozwala lepiej uchwycić wartości nadestetyczne. Badacz tych zagadnień stwierdza:

„Wartości estetyczne są niezbędnym warunkiem pojawienia się wartości nadestetycznych, mimo że jakości nadestetyczne są do estetycznych absolutnie niesprawdzalne. Jeszcze inaczej: gdzie nie ma jakości estetycznych, nie ma także jakości nadestetycznych, mimo że odpowiedniki tych ostatnich mogą realizować się wprost, bez pośrednictwa jakości estetycznych. Gdzie występują same - nie są nadestetyczne, bo nie ma w nich stosunku do wartości estetycznych”<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> W. S t r ó ż e w s k i, Wartości estetyczne i nadestetyczne, [w:] O wartościowaniu w badaniach literackich, pod red. Stefana Sawickiego i Władysława Panasa, Lublin 1986.

<sup>9</sup> Ibid., s. 46.

<sup>10</sup> Ibid., s. 50.

I dalej pisze w tej kwestii:

„Sytuacja optymalna, jaką mamy na myśli, polega na tym, że określone doборы wartości estetycznych przekraczają niejako same siebie i wskazują na coś, co już do nich nie należy, ale co bez nich nie mogłoby się ujawnić albo wcale, albo przynajmniej w taki sposób (a więc i w takim blasku, i z taką intensywnością), w jaki teraz de facto się ujawnia”<sup>11</sup>.

Wypływają z tych rozważań ważne wnioski dydaktyczne:

- potrzeba takiej organizacji procesu dydaktycznego, by występował w procesie poznawania dzieła literackiego moment przeżycia estetycznego jako droga wiodąca do uchwycenia wartości estetycznych i nadbudowanych nad nimi nadestetycznych, co faktycznie prowadzi do pełnego wykorzystania wychowawczego potencjału tegoż dzieła;

- potrzeba doboru takich treści nauczania, w szczególności takich artystycznie wartościowych dzieł literackich dostosowanych do możliwości poznawczych uczniów, by w procesie ich odbioru mogły ukonstytuować się jakości estetyczne (przedmiot estetyczny);

- zasadność stosowania takich metod nauczania, które eksponują moment przeżycia estetycznego jako punkt wyjścia do wychowującej interpretacji dzieła literackiego, ukazującej wartości nadestetyczne;

- niedostatek i jednostronność tych metod nauczania, które wprost docierają do wartości moralnych, wartości istnienia i innych wartości bez koniecznego „estetycznego” fundamentu ich ukazywania.

W świetle powyższego okazuje się, że wszelkie metody analizy i interpretacji dzieła literackiego w szkole, powielające lub naśladowujące metody badania naukowego, są nieuzasadnione z punktu widzenia wychowawczych celów nauczania. Przeciwstawiamy się w ten sposób nauczaniu „informacyjnemu”, szeroko jeszcze rozpowszechnionemu w szkołach europejskich. O co tu idzie? Oddajmy głos Eve Malmquist, która w pracy „Nauka czytania w szkole podstawowej” (1982) tak przedstawia dwa przeciwstawne poglądy na cel nauczania:

„Jeden wychodzi z założenia, że celem jest zdobycie informacji, wiedzy, faktów i idei; drugi - że wszystko są to środki do osiągnięcia celu, którym jest wykorzystanie, zastosowanie, rozwiązanie problemu, wyrobienie poglądu i podjęcie decyzji postępowania”<sup>12</sup>.

Dodajmy jeszcze cel: wszechstronny rozwój osobowości ucznia przez uchwytwanie w dziele literackim wartości estetycznych i nadestetycznych na fundamencie przeżycia estetycznego.

11 Ibid.

12 Eve Malmquist, Nauka czytania w szkole podstawowej, Warszawa 1987, s. 122.

### 3. KULTUROWY SENS PRZEŻYCIA ESTETYCZNEGO

Psychologistyczne teorie przeżycia estetycznego utożsamiały to przeżycie - jak o tym wspomniałem - z czymś psychicznym, w szczególności z pewną emocją. Ten punkt widzenia nie wydaje się zasadny z punktu widzenia współczesnych teorii kultury (E. Cassirer, J. Kmita). Przeżycie estetyczne rozumiane jest tu inaczej. Jest ono mianowicie - jak to wstępnie można określić - nadawaniem kulturowego sensu temu, czego doświadczamy w kontakcie z dziełem sztuki, docieraniem - w zgodzie z naszą wiedzą, normami czytania i właściwościami naszej psychiki - do wartości tegoż dzieła. W akcie przeżycia estetycznego splata się w jedność to, co ogólne (ponadindywidualne normy i dyrektywy czytelniczych zachowań kulturowych), obiektywne, z tym, co subiektywne, z niepowtarzalnym widzeniem i odbiorem dzieła sztuki przez jednostkę.

Przeżycie estetyczne nie jest także tożsame z czymś przedmiotowym. Splata się w nim - jak wspomniałem - to, co obiektywne, z tym, co subiektywne, wzajemnie stwarza i warunkuje i nigdy nie występuje w gotowej postaci. „Istota” przeżycia przejawia się w jego funkcji, jest z tą funkcją tożsama. Głęboki sens ma rozpatrywanie przeżycia estetycznego jako fenomenu zachodzącego w pewnym czasie, mającego swoje fazy, swój początek i koniec. Czas - jak twierdził E. Cassirer - jest istotnym momentem świadomości estetycznej. Przeżycie estetyczne nigdy nie jest dane wyłącznie w czasie teraźniejszym, charakteryzuje się bowiem dynamiką przybliżania i oddalania przeszłości i przyszłości, towarzyszy mu także świadomość, że coś się właśnie w danym momencie przeżywa, przeżywało, będzie przeżywać.

Jeśli jest ekspresją, przeżyciem wyrazu, to nie pasywną, lecz wyrażającą się nadawaniem kulturowego sensu dziełu literackiemu poprzez swoiste łączenie się funkcjonalne podmiotu poznania. Jest to interakcja estetyczna, o której tak dużo pisał J. Plch i inni dydaktycy literatury w Czechosłowacji. Zaciera się wtedy dystans wobec świata - tak charakterystyczny dla poznania naukowego - podmiot i przedmiot poznania łączą się w swoistą jedność.

Podkreślam tu raz jeszcze, że tworząca się samoświadomość estetyczna ma kulturowy charakter, jest wyrazem i efektem kontaktów z obiektywnym światem dzieł literackich. Przeżywającego czytelnika tworzy kultura estetyczna społeczeństwa, dysponująca przyswajalnym zakresem norm, pojęć i dyrektyw estetycznych. Chociaż przeżycie estetyczne ma charakter indywidualny, to przecież jego rodowód jest społeczny. Odsyła ono bezpośrednio daną treść w kierunku nadrzędnego sensu nadestetycznego, do wartości estetycznych i nadestetycznych.



Przeżycie estetyczne może być badane z uwzględnieniem tzw. współczynnika humanistycznego, to znaczy tak, jak jawi się ono jednostkom. Jest ono zawsze przeżyciem czymś, istnieje w doświadczeniu jednostkowym. Ale aby zakomunikować akt przeżycia, możemy to zrobić tylko zgodnie ze społecznie respektowanymi założeniami semantyki, funkcjonującymi w dawnej, historycznie zmiennej, kulturze.

Badacz zdolny jest do uchwycenia różnorodnych, kulturowo zaprogramowanych wariantów przeżycia i ewentualnie ująć je w kontekście idealnie zrekonstruowanego typu osobowości. Natomiast nie może on dotrzeć za pomocą jakichkolwiek metod empirycznych do indywidualnych modyfikacji przeżycia. Pierwiastek podmiotowy i przedmiotowy znajdują się w przeżyciu w ciągłym stawaniu się i przemianie, w dynamicznej estetycznej interakcji.

Kulturowy punkt widzenia na przeżycie estetyczne, który został tu zaledwie szkicowo zarysowany, implikuje w sferze dydaktyki taką interakcję dydaktyczną - używając terminu J. Plcha - w której już samo merytoryczne, sprawnościowe i psychiczne przygotowanie do przeżywania-czytania dzieł literackich wymagać będzie nawiązywania do kontekstów znacznie wykraczających poza same dzieła w dziedzinę trzech kulturowo zdeterminowanych światów: podmiotowego, przedmiotowego i społecznego. Tylko wtedy możliwe będzie uchwycenie sensu-wartości dzieła w procesie czytelniczym i poznanie jego wewnętrznej prawdy, która niczego nie odbija, lecz zawsze tworzy, pośrednicząc między człowiekiem a światem.

#### 4. DYFUZJA TREŚCI SEMIOTYCZNYCH A WYCHOWAWCZE ODDZIAŁYWANIE DZIEŁA LITERACKIEGO

Odgraniczanie przeżyć i wartości estetycznych od innych przeżyć i wartości okazuje się zawodne<sup>13</sup>. Pogląd ten potwierdzają ukazane wyżej relacje między wartościami estetycznymi i wartościami nadestetycznymi. W każdym przypadku idzie tu o wartości pozytywne. Zgodzić się bowiem wypada z badaczem problemów konfliktu wartości, który stwierdza:

„Jeśli się przyjmie popularne ostatnimi czasy założenie, że wartością pozytywną może być wszystko to, co wzbudza uczucia pozytywne, a wartością negatywną wszystko to, co wywołuje repulsję dowolnego człowieka, to poważnie brzmiąca teza o konfliktowym charakterze wartości staje się truizmem na temat splątanej i pełnej sprzeczności natury ludzkiej. Jeśli wszystko co istnieje (empirycznie lub konceptualnie) może być wartością negatywną lub

<sup>13</sup> Por. M. G o ł a s z e w s k a, O naturze wartości estetycznych, Kraków 1986.

pozytywną, to pojęcie wartości właściwie traci sens, ponieważ oznacza wtedy wszelkie możliwe oceny wszelkich możliwych rzeczy (realnych lub abstrakcyjnych)"<sup>14</sup>.

Mówiąc zatem o wartościach pozytywnych, wypada dodać, że zwłaszcza w procesie dydaktycznym odgraniczenie wartości estetycznych od innych wartości pozytywnych<sup>15</sup> jest niemożliwe lub bardzo trudne. Chodzi - rzecz jasna - o odgraniczenie bardzo dokładne.

W procesie dydaktycznym, a ściślej mówiąc w procesie nauczania i uczenia się literatury następuje „modyfikacja funkcji rzeczowej literackiego przedmiotu semiotycznego”<sup>16</sup>. Funkcja rzeczowa (dyfuzja treści semiotycznych) w dydaktycznej sytuacji komunikacyjnej będzie polegała nie tylko na przyswojeniu treści literackich, ale dzięki przeżyciu estetycznemu i dotarciu do wartości estetycznych i nadbudowanych nad nimi wartości nadestetycznych na swoistym poszerzeniu funkcji rzeczowej dzieła literackiego. O co tu idzie?

Odwodzając się najprzód do badań S. Żółkiewskiego, który tak pisze o dyfuzji treści semiotycznych i wzbogaceniu funkcji rzeczowej dzieła literackiego w konkretnej sytuacji, która przypomina sytuację dydaktyczną:

„Wyobraźmy sobie dla przykładu, iż treści takie [semiotyczne - przyp. mój W. P.] z reguły upowszechniane są na zebraniach koła organizacji młodzieżowej przez głośne czytanie i potem dyskusję. Taka sytuacja komunikacyjna służy włączeniu czynności czytelniczych w całokształt działań społecznych owej organizacji. Funkcja rzeczowa zatem będzie polegała nie tylko na upowszechnieniu danych treści semiotycznych wśród członków zespołu organizacyjnego, nie tylko na skupieniu ich przy odpowiednich lekturach, ale na skupieniu członków określonej organizacji dla realizacji jej celów ogólnych. Lektura

-----  
<sup>14</sup> L. Ż u k - ł a p i ń s k a, Problem konfliktu wartości, „Studia Filozoficzne”, 1987, nr 6, s. 62.

<sup>15</sup> Zarówno w teorii dydaktycznej, jak też w praktyce szkolnej odróżnienia te występują niezbyt wyraźnie. Wyraźne „przejście” między wartościami estetycznymi a wartościami nadestetycznymi jest trudne do ustalenia. Dzieła literackie funkcjonują w określonej sytuacji nauczania, w której przeżycia, postawy i wartości estetyczne nakładają się na przeżycia, postawy i wartości nadestetyczne. Por. w tej kwestii ogólne uwagi E. B o r o w i e c k i e j, Poznawcza wartość sztuki, Lublin 1986. Między innymi autorka pisze, że dzieła literackie „funkcjonują zawsze w pewnej określonej sytuacji społecznej, historycznej czy po prostu życiowej, która nakłada się na postawę estetyczną” (s. 187). Problem ten wiąże się niewątpliwie z ideologicznym sensem dzieła literackiego. Por. w tej sprawie S. Ż ó ł k i e w s k i, op. cit. s, 201, a także t e g o z Kultura. Socjologia. Semiotyka literacka. Studia, Warszawa 1979. W pracy tej znajdujemy cenne dla naszych rozważań odróżnienia tekstu od komunikatu, systemu i kodu. Dla niniejszych rozważań wartość odnotowania jest stanowisko S. Żółkiewskiego - zgodne z osiągnięciami współczesnego językoznawstwa - że „dekodowanie aktualizuje znaczenie tekstu, ale z reguły nie całe jego bogactwo znaczeniowe” (s. 27).

<sup>16</sup> S. Ż ó ł k i e w s k i, Wiedza o kulturze literackiej, op. cit., s. 173.

staje się p r z y g o t o w a n i e m d o d z i a ł a n i a [podkr. moje W. P.], wyjaśnia cele, hierarchizuje wartości, uczy metod postępowania, przedstawia wzory i motywacje. Sytuacja komunikacyjna powoduje, iż odbiorca występuje w roli członka organizacji, nastawionego na odbiór informacji, które może i powinien wykorzystać w tej roli. Dekoduje on określone informacje, jakby były kierowane do niego w roli członka danej organizacji. Funkcja rzeczowa utworu polega zatem na dyfuzji, ale nie tylko jego treści semiotycznych jako przeznaczonych dla kogoś; funkcja rzeczowa jest wzbogacona, występuje tu jakby dyfuzja nie dla kogokolwiek, ale dla kogoś określonego, dla członka danej organizacji"<sup>17</sup>.

Podobne zjawiska występują w procesie dydaktycznym. Nawiasem można zauważyć, iż analizowany przez S. Żółkiewskiego przykład jest dobrym przykładem pozaszkolnej działalności dydaktyczno-wychowawczej<sup>18</sup>. Tu również (tzn. w procesie dydaktycznym) lektura nie jest poznawana tylko ze względu na jej zawartość informacyjną, bieżące cele poznawcze. Zdobywanie informacji jest tylko środkiem do realizacji celów nadrzędnych, które tutaj nazwiemy osobowościowymi. Idzie głównie o umiejętności czytania i rozumienia lektury jako takiej, a więc nie tylko tej, która jest aktualnie omawiana, a także o rozwój zainteresowań i zamiłowań poznawczych i estetycznych, wreszcie o wychowawcze oddziaływanie w wąskim znaczeniu tego terminu, a więc o dostarczenie takiej energii, takich impulsów emocjonalno-wolicjonalnych, a także przekonań, postaw i ideałów racjonalnych, które pośrednio zazwyczaj, a niekiedy nawet bezpośrednio, sprzyjałyby podejmowaniu określonych działań prospołecznych, użytecznych<sup>19</sup>. Szkolna sytuacja komunikacyjna sprzyja - lub sprzyjać powinna - pełnieniu przez ucznia takiej roli odbiorcy i uczestnika tej mocno już osadzonej w tradycji praktyki kulturowej, jaką jest nauczanie i uczenie się w szkole.

Jak pokazałem to w innej pracy znacznie szerzej<sup>20</sup>, realizując cele bezpośrednio procesu poznawania lektury szkolnej, proces ten - dobrze zorganizowany - realizuje również cele pośrednie, perspektywiczne, tzw. - już wcześniej wspomniane - zadania dalekie, wyrażające się w kategoriach meta-

17 Ibid.

18 Tu warto zauważyć, że uczeń w szkole występuje (powinien występować w różnych rolach społecznych). Por. M. D u d z i k o w a, Wychowanie przez aktywne uczestnictwo, Warszawa 1987, gdzie znajdziemy szeroki przegląd stanowisk pedagogów w tej sprawie.

19 Z pedagogicznego punktu widzenia można tu mówić o nauczaniu innowacyjnym, które przeciwstawia się nauczaniu zachowawczemu. Por. J. W. B o t k i n, M. E l m a n d j r a, M. M a l i t z a, Uczyć się bez granic, Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982.

20 W. P a s t e r n i a k, Przetotowanie do odbioru dzieła literackiego, Wrocław 1977.

informacji, metaumiejętności i metapostaw. Zatem w tak pojętym nauczaniu i wychowaniu następuje dyfuzja informacji lekturowych, dyfuzja dla młodego człowieka, który występuje tu w roli wyznaczającej mu rozwój i samorozwój duchowy.

Ten punkt widzenia uzasadniony jest także psychologicznie. Chciałbym tu przede wszystkim powołać się na teorię procesu dydaktycznego Z. Pietrasińskiego, przedstawioną w jego pracy „Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu”<sup>21</sup>. Psycholog ten stwierdza, że każda czynność dydaktyczna prowadzi do dwojakiego rodzaju skutków: kształcących i realizacyjnych. Efekty kształcące pełnią dwie funkcje: regulacji doraźnej i regulacji prospektywnej. Ta pierwsza zapewnia skuteczne działania na już osiągniętym poziomie umiejętności, ta druga służy dalszemu rozwojowi jednostki, głównie przez opanowanie tzw. metaczynności, których celem jest badanie, programowanie i doskonalenie innych czynności<sup>22</sup>. Układ regulacji prospektywnej - pisze Pietrasiński „jest pojęciem w wysokim stopniu abstrakcyjnym, oznaczającym ogół tych właściwości osobowości i wykształcenia człowieka, które wpływają stosunkowo najwydatniej na doskonalenie jego celów i sposobów działania”<sup>23</sup>.

Wydaje się, że dyfuzja treści semiotycznych w procesie szkolnej komunikacji literackiej, wzbogacanie funkcji rzeczowej dzieła literackiego stanowi konieczną drogę kształcenia układu regulacji prospektywnej, a tym samym wychowywania ucznia w procesie dydaktycznym.

Postawmy teraz zasadne pytanie, jakie sytuacje dydaktyczne wzbogacają funkcję rzeczową dzieła literackiego, traktowanego jako lektura szkolna? Odpowiadamy na nie odwołując się do koncepcji systemowego nauczania<sup>24</sup>.

Wskazano tam na wielofunkcyjność (wielocelowość) czynności dydaktycznych. Czynności dydaktyczne pełnią mianowicie (powinny pełnić) funkcję informacyjną, motywacyjną, diagnostyczną, sterującą, kontrolną i utrwalającą<sup>25</sup>.

-----  
<sup>21</sup> Z. P i e t r a s i ń s k i, Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia umysłu, [w:] Studia nad teorią czynności ludzkich, pod red. I. Kurcz i J. Reykowskiego, Warszawa 1975.

<sup>22</sup> Ibid., s. 212.

<sup>23</sup> Ibid., s. 211.

<sup>24</sup> Por. W. P a s t e r n i a k, Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej, Warszawa 1974; że, Przygotowanie do odbioru..., U. K r a u z e, Kierowanie procesem poznawania dzieła literackiego w szkole, Warszawa-Wrocław 1982, Modele poznawania dzieła literackiego w szkole, red. W. Pasterniak, Zielona Góra 1979.

<sup>25</sup> Modele poznawania dzieła...

Jakby więc „za jednym zamachem” - jak pisał T. Kotarbiński, do którego prac nawiązuje koncepcja wielofunkcyjności czynności dydaktycznych - czynność dydaktyczna powinna pełnić, by być czynnością ekonomiczną, a tym samym skuteczną w parakseologicznym sensie tego terminu, wiele zadań-celów. Zresztą - warto zauważyć - nie tylko czynności dydaktyczne posiadają omawianą tutaj właściwość. Wielocelowość czynności ludzkich dawno stwierdzili filozofowie, prakseologowie, a również psychologowie. Zwłaszcza ci ostatni wskazują na poliwalencję ludzkich działań<sup>26</sup>.

Odpowiadając zatem na postawione pytanie, można powiedzieć, że wszystkie czynności w systemowym nauczaniu powinny wzbogacać funkcję rzeczową dzieła literackiego, będąc czynnościami wielofunkcyjnymi. Rozpatrzmy problem bardziej szczegółowo. Oto podstawowe czynności (ściślej - dyrektywy wyznaczające czynności) w systemowym modelu (wzorze)<sup>27</sup> procesu poznawania dzieła literackiego, a także fazy tegoż procesu.

### Faza bezpośredniego przygotowania do czytania dzieła literackiego

#### a. Orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej

Czynność ta polega na poznawaniu i poznaniu tej wiedzy, tych umiejętności, tych przekonań ideałów i postaw uczniów, których znajomość jest niezbędna w podejmowaniu trafnych decyzji dydaktycznych, a zwłaszcza w prawidłowym i efektywnym sterowaniu procesem dydaktycznym. Na przykład niekiedy nauczyciel powinien poznać dotychczasową wiedzę uczniów na temat dzieła i autora, innym razem przywołać wiedzę uczniów na tematy pozaliterackie (moralne, społeczne, historyczne itp.), związane z genezą czy treścią (znaczeniem) dzieła. Jeszcze innym razem należy przywołać wiedzę na temat określonych rodzajów czy gatunków literackich czy też sprawdzić umiejętności interpretacji dzieł literackich określonego rodzaju. Warto też czasem zapoznać się z uczniowskimi poglądami, opiniami i postawami wobec pewnych wartości, zjawisk, ludzi, bohaterów literackich czy też samego siebie. W tej złożonej czynności należy także zorientować się w poziomie czytelniczych motywacji odnoszących się do konkretnej lektury czy lektur o podobnej tematyce i konstrukcji formalnej.

<sup>26</sup> Por. między innymi J. K o z i e l e c k i, Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987.

<sup>27</sup> Szerzej na ten temat piszę w wyżej cytowanych moich pracach, a szczególnie w: Organizacja procesu poznawania...

Należy podkreślić, że ta czynność diagnostyczna nie może występować jednorazowo, lecz być powinna swego rodzaju procesem ciągłym, towarzyszyć innym złożonym czynnościom, pełniącym nierozłącznie funkcję diagnostyczną i kontrolną.

#### b. Tworzenie sytuacji motywacyjnej

Można wyróżnić co najmniej dwa rodzaje sytuacji motywacyjnych: sytuacje motywacyjne bodźcowe i sytuacje motywacyjne zadaniowe. Pierwsze powstają pod wpływem oddziaływania różnych zewnętrznych czynników na ucznia, na przykład słów nauczyciela, środków dydaktycznych, szczególnej atmosfery panującej w klasie, sprzyjającej dyfuzji treści semiotycznych. Natomiast sytuacje motywacyjne zadaniowe powstają wtedy, gdy uczniowie podejmują zadania poznawcze znajdujące się na drodze realizacji tzw. zadań dalekich, które można nazwać ważnymi celami i zadaniami życiowymi. Psycholog zajmujący się problemem zadań dalekich (sensu życia) wskazuje na zależności między trzema podstawowymi składnikami osobowości: wiedzą, postawami i zadaniami<sup>28</sup>. Wynika stąd oczywisty wniosek dydaktyczny, że bez dobrej znajomości uczniów nie można tworzyć motywacyjnych sytuacji zadaniowych.

Sytuacja, o której tu mówimy, jest sytuacją motywacyjną szczególnego rodzaju, ze względu na miejsce i cel w procesie poznawania dzieła literackiego. Pierwszoplanowym jej zadaniem jest obudzenie lub pogłębienie, z a s i l e n i e p i e r w s z y c h zainteresowań poznawczych, co ma duże znaczenie dla prawidłowego przebiegu określonej sekwencji dydaktycznej (poznania konkretnego dzieła).

#### c. Tworzenie sytuacji problemowej

Sytuacja motywacyjna powinna przygotować po części sytuację problemową. Sytuacja problemowa prowadzi do postawienia zadania poznawczego, a tym samym wyznaczenia celu pracy nad dziełem literackim. Już podczas orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej i w trakcie tworzenia sytuacji motywacyjnej dopływają do ucznia różne informacje, nieraz sprzeczne, niepełne, „kłójące się” ze sobą, a także z tymi informacjami, które uczeń posiadał już wcześniej. Rodzą się tzw. Konflikty pojęciowe, znaki zapytania, zarysowują się trudności, uczniowie coraz wyraźniej uświadamiają n i e d o s t a t e k własnej wiedzy. W ten sposób powstają sytuacje problemowe, aktywizujące uczniów wielostronnie w wysokim stopniu.

---

<sup>28</sup> „I wiedza, i zadania, i postawy - czytamy - są różnymi ujęciami jednej i tej samej puli informacji zawartych w mózgu człowieka”. K. O b u c h o w s k i, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, s. 291.

d. Sformułowanie ogólnego problemu - celu pracy  
nad dziełem literackim

Sytuacja problemowa prowadzi do sformułowania ogólnego celu poznawania dzieła literackiego w postaci ogólnego problemu. Problem ten, zwany ogólnym lub głównym, powinien odznaczać się następującymi właściwościami:

- powinien posiadać duży stopień nieokreśloności, by nie sugerować uczniom kierunku i sposobu interpretacji dzieła literackiego,

- powinien ułatwiać tę interpretację, tzn. powinien być tak sformułowany, by był pytaniem o podstawowy, globalny sens dzieła literackiego;

- powinien niejako zmuszać uczniów do przeczytania całego dzieła literackiego, a nie jego fragmentów, ułatwiać jego odbiór.

Jak wspominałem, sytuacja problemowa i problem ogólny (główny) powinny być tak powiązane - co niekiedy jest trudne lub nawet niemożliwe przy nauczycielskiej interwencji z zewnątrz - z dalekimi zadaniami uczniów. Najlepiej, gdy wyraźnie znajdują się one na drodze realizacji tych zadań. Wyjaśniając sens tego ujęcia w sposób ogólny, zauważmy, że praca nad dziełem literackim będzie przebiegała efektywniej u tych uczniów, którzy, mając wyższe aspiracje, stawiają sobie trudniejsze zadania, przygotowują się tym samym ambitniej i lepiej do pełnienia odpowiedzialnych ról społecznych, będących przedmiotem usilnych dążeń.

e. Przygotowanie sprawnościowe do czytania

Sformułowanie problemu ogólnego implikuje dalsze czynności dydaktyczne, które nazywam bezpośrednim przygotowaniem sprawnościowym do czytania lektury. Powstaje potrzeba kolejnej orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej i uzyskania odpowiedzi co najmniej na dwa następujące pytania: Czy uczniowie poprawnie zrozumieli problem ogólny? Czy znają sposoby jego rozwiązania, czy wiedzą jak czytać dzieło literackie i następnie przygotować się do lekcji po jego przeczytaniu? Często potrzebna staje się analiza przewidywanych sposobów rozwiązania problemu ogólnego, nieraz należy uczniom udzielić konkretnych wskazówek, służących racjonalizacji i innowacji procesu uczenia się, udzielić instrukcji wykonawczej dotyczącej techniki czytania i przygotowania się do pierwszej lekcji po przeczytaniu. Niezbędne jest także końcowe pozytywne nastawienie uczniów na sprawne czytanie, przeżycie utworu i jego zrozumienie.

### Faza czytania dzieła literackiego

Przyjmujemy, że uczeń powinien czytać dzieło w postawie estetycznej. Jest to jednak prawie nieosiągalny ideał. Z przeżyciami estetycznymi splatają się w procesie czytania - jak wspominałem - przeżycia inne, a motywy czytania lektur szkolnych są bardzo różnorodne. Nie przeszkadzają te inne przeżycia i różne motywy czytania wystąpieniu przeżycia estetycznego jako elementu przeżyć czytelniczych w ogóle. Wystąpieniu przeżyć i wartości estetycznych sprzyja dobre przygotowanie bezpośrednie do czytania, a zwłaszcza tworzenie sytuacji motywacyjnych w tym preparacyjnym procesie.

Jednocześnie w procesie czytania występują przeżycia - jeszcze raz to powtórzmy - nieestetyczne (przyjemności, satysfakcji, zaciekawienia, współodczuwania z bohaterami literackimi i inne), a dzięki problemowemu przygotowaniu do czytania dociera także uczeń do wartości nadestetycznych. Wydaje się, że w szczególności sformułowanie problemu głównego ułatwia tę czynność<sup>29</sup>.

Proces czytania jest wypadkową wielu czynników. Zależy on od wielu uwarunkowań dydaktycznych, a zwłaszcza pośredniego i bezpośredniego przygotowania do odbioru, od samego ucznia, jego umiejętności, zdolności i zainteresowań czytelniczych, oczekiwań i aspiracji, indywidualnych potrzeb, a także od akceptowanych i respektowanych strategii odbioru lektury szkolnej.

### Faza omawiania (interpretacji) dzieła literackiego po przeczytaniu

Używam tu terminu „omawianie” jako bardziej adekwatnego w stosunku do praktyki szkolnej. Termin „interpretacja” - najczęściej używany w pracach z zakresu dydaktyki literatury - sugeruje pewną „naukowość” szkolnego poznawania lektury. Sądzę, że powinien on być zarezerwowany dla praktyki naukowej.

Jakie czynności powinien wykonać nauczyciel i uczniowie w fazie omawiania lektury szkolnej?

-----  
<sup>29</sup> Problemy główne (ogólne) mogą mieć bardzo różnorodny charakter. Mogą być skierowane przede wszystkim na semantykę dzieła (jego globalny sens), ale także mogą być pytaniem o pragmatykę dzieła czy jego syntatykę.



a. Orientacja w aktualnej sytuacji dydaktycznej po przeczytaniu dzieła literackiego

Jest to kolejna czynność diagnostyczna. Chodzi w niej o zbadanie skuteczności czytania lektury, jej konkretyzacji w świadomości uczniów. Nauczyciel zorientuje się między innymi w stopniu jej przeżycia i zrozumienia, co mu pozwoli poprawniej - w zgodzie z uczniowskim odbiorem - sterować dalszą pracą lekcyjną i ewentualnie domową, jeśli utwór jest dłuższy i wymaga - jak to zaleca program - wielogodzinne omawiania w szkole.

b. Zgłaszanie hipotez rozwiązania problemu głównego

Czynność ta jest jakby przedłużeniem poprzedniej. To także orientacja w aktualnej sytuacji, mająca walor kontrolny i diagnostyczny, ale skupiona wokół problemu głównego, postawionego przed czytaniem w fazie przygotowania. Idzie tu zatem o zorientowanie się jak uczniowie samodzielnie rozwiązali problem główny. Hipotezy uczniowskie będą sprawdzane w dalszej pracy. Podobnie jak w poprzedniej czynności próbujemy dociec, jaki kod wybrali uczniowie czytając dzieło, pamiętając, że - jak stwierdza S. Żółkiewski - „sygnały wewnątrztekstowe nie przesądzają całkowicie jego dekodowania”<sup>30</sup>. Orientujemy się też, jak sytuacja komunikacyjna stworzona w fazie bezpośredniego przygotowania zadecydowała o jakości uczniowskich konkretyzacji i sposobie hipotetycznego rozwiązania problemu.

c. Planowanie pracy nad lekturą

Wobec często spotykanej sprzeczności, niedokładności i niespójności uczniowskich hipotez rozwiązania problemu głównego powstaje nowa sytuacja motywacyjna i problemowa wzmacniająca „naturalną” potrzebę sprawdzenia tych hipotez. W przypadku dłuższych utworów literackich ułatwieniem pracy weryfikacyjnej jest planowanie pracy nad lekturą przy możliwie największym współudziale uczniów. Chodzi bowiem o nie bagatelną sprawę, a mianowicie o to, by uczniowie sami wyznaczali sobie zadania do wykonania, co stanowi znaczną gwarancję podnoszenia jakości ich wykonania.

-----  
<sup>30</sup> S. Żółkiewski, *Kultura, Socjologia, Semiotyka...*, s. 522.

#### d. Rozwiązywanie problemów szczegółowych

Gdy uczniowie zaplanowali **j a k i c o** mają zrobić na lekcjach i podczas pracy domowej, przystępują następnie do rozwiązywania szczegółowych problemów i zadań. Rozwiązywanie to przypomina w „mikroskali” rozwiązywanie problemu ogólnego.

#### e. Końcowa synteza pracy

Nie idzie tu tylko o merytoryczną syntezę poznawczej działalności uczniów, związaną z uzyskaniem odpowiedzi na problem ogólny, będący - jak widzieliśmy - punktem wyjścia i punktem dojścia zarazem procesu dydaktycznego. Idzie także o określenie i wyartykułowanie **o s o b i s t e g o** stosunku uczniów do dzieła i jego problematyki, jak też określenie zdobytych informacji w dotychczasowym systemie wiedzy uczniowskiej. Ze społecznych ról badacza, członka zespołu, krytyka literackiego wkracza uczeń w społeczną rolę użytkownika wiedzy, samouka poszukiwacza i odkrywcy.

#### **Faza pracy domowej uczniów nad dziełem literackim**

Faza pracy domowej uczniów nad dziełem literackim jest w zasadzie interfazą i stanowić powinna nieodłączną część pracy nad tym dziełem, wykonywaną poza lekcją szkolną. Ta ostatnia powinna przygotowywać uczniów do lekcji, a lekcja do pracy domowej. Czynnikiem merytorycznie integrującym wiedzę uzyskaną w trakcie wykonywania pracy jednej i drugiej jest problem główny.

Tak z grubsza można opisać cztery podstawowe fazy procesu poznawania lektury szkolnej, składające się na tzw. ogólny systemowy model poznawania dzieła literackiego. Składa się on z ogólnych dyrektyw dydaktycznych, stanowiących teoretyczną podstawę dla ważnej czynności nauczycielskiej, jaką jest konstruowanie konspektu lekcji. Przyjmuję, że konspekt może napisać tylko ten nauczyciel, który pracuje w klasie, do jakiej konspekt się odnosi. Ani teoretyk, ani inny nauczyciel-praktyk nie może wyręczyć go w tej czynności. Pisanie konspektu i lekcja to podstawowe dziedziny twórczej pracy nauczyciela. Pracą tą mogą sterować tylko ogólne dyrektywy dydaktyczne przy założeniu, że i one powinny być modyfikowane w zależności od aktualnej sytuacji dydaktycznej. Nie sposób jednak zrezygnować z tych dyrektyw. Oznaczałoby to zupełny chaos, odejście od jakichkolwiek celów, zasad i metod nauczania, od psychologicznych i wspierających się na nich dydaktycznych prawidłowości poznawania lektury szkolnej. Oznaczałoby to zlekceważenie wszelkiej wiedzy socjologicznej,

estetycznej, wiedzy o literaturze i kulturze na rzecz zdroworozsądkowej, potocznej „dydaktyki uproszczonego literaturoznawstwa”, opartej na bliżej nieokreślonym „wycuciu” i nie zawsze najlepszym doświadczeniu nauczycielskim<sup>31</sup>.

Opowiadamy się zatem za twórczym sterowaniem procesem poznawania lektury szkolnej. Tylko wtedy – dzięki stworzeniu odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej, sprzyjającej dyfuzji treści semiotycznych – wzmacniamy wychowawcze oddziaływanie dzieła literackiego w sensie, jaki wyżej został określony. Tylko wtedy możliwe jest estetyczne przeżycie utworu, ukonstytuowanie wartości estetycznych i wspierających się na nich wartości i przeżyć nadestetycznych. Zważmy na następujące zależności:

- w fazie bezpośredniego przygotowania do czytania nastawiamy uczniów
- przy ich maksymalnej aktywności i wykorzystaniu informacji pozaliterackich – na właściwy kod odbioru, zapobiegamy błędnemu dekodowaniu, co przy utworach trudnych zdarza się nader często; nastawiamy też uczniów na estetyczne przeżycie dzieła; dzięki sytuacjom motywacyjnym i postawieniu problemu głównego sprzyjamy dyfuzji treści semiotycznych w fazach następnych;

- faza czytania przebiega w tak stworzonej sytuacji komunikacyjnej bez zakłóceń, przy dużych szansach oddania sprawiedliwości dziełu;

- faza omawiania i faza pracy domowej nad dziełem literackim są konsekwencją stworzonej sytuacji komunikacyjnej (wychowawczej). następuje dyfuzja treści semiotycznych, skupionych wokół problemu głównego, wyzwala się energia służąca wychowawczemu oddziaływaniu dzieła. Następuje „naturalne” przejście od przeżyć i wartości estetycznych do przeżyć i wartości nadestetycznych. Pierwsze dominują w fazie czytania utworu, drugie zaś w fazie omawiania dzieła i w fazie pracy domowej.

Wojciech Pasterniak

#### THE AESTHETIC EXPERIENCE IN THE PROCESS OF LITERARY WORK STUDY AT SCHOOL

##### Summary

The paper constitutes the attempt to define the aesthetic experience, the aesthetic and ultra-aesthetic qualities in terms of the contemporary theories of culture as well as in terms of the theory of aesthetic experience, within the context of systematic theory of teaching and learning literature.

<sup>31</sup>Oznaczałoby to także zlekceważenie niemałej już wiedzy z zakresu dydaktyki literatury.