

DYDAKTYKA LITERATURY XII

Wojciech Pasterniak

Lilla Pasterniak

**Z ZAGADNIEŃ TELEOLOGII DYDAKTYKI WARTOŚCI
O CELACH I MATERIALE WYCHOWANIA LITERACKIEGO**

Formułowanie celów wychowania literackiego należy niewątpliwie do najtrudniejszych zadań pedagogicznych, gdyż wiąże się z najważniejszymi i najbardziej kontrowersyjnymi problemami bytu i bycia człowieka. Bez odpowiedzi na pytania: kim jest człowiek i jak się przejawia jego człowieczeństwo nie sposób racjonalnie budować teleologii wychowania, w tym także teleologii wychowania literackiego.

W wielu podręcznikach i poradnikach dla nauczycieli nie znajdujemy nawet wzmianki o celach wychowania literackiego lub wiadomości z tej dziedziny ograniczone są do minimum, a przecież nauczyciel musi codziennie podejmować w swej praktyce czyny kierowane intencją „uczłowieczenia człowieka”, formułować cele i je realizować. Niedostatek sformułowań teoretycznych w tej dziedzinie, obniżający poziom edukacji, uwarunkowany jest wielorako społecznie i kulturowo. Nie jest to li tylko przypadek, lecz konsekwencja jednostronnego rozumienia celów edukacji literackiej, opóźnień w teoretycznym rozwoju nauk pedagogicznych.

Stanowienie celów wychowania, w tym także wychowania literackiego, jest zadaniem interdyscyplinarnym, wymaga bowiem spożytkowania wiedzy o człowieku przynależnej do różnych dziedzin. Spożytkowanie to nie może się odbywać na zasadzie prostego zestawiania i kumulowania celów (wartości) oraz przekonań normatywnych na nie wskazujących i dyrektyw określających sposoby ich osiągnięcia. Procedura ta powinna być sterowana określonym programem filozoficznym, a zatem i światopoglądowym, oraz zespolonym z nim programem naukowym. Idzie bowiem o to, by wszechstronnie wyjaśnić i uzasadnić, dlaczego takie a nie inne cele wychowania są i powinny być akceptowane i respektowane w instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej praktyce edukacyjnej, jak też o projekcję i społeczne konsekwencje tego stanu rzeczy.

Uświadomienie tych i innych zadań oraz przeszkód wiążących się z formułowaniem celów wychowania nie umniejsza w niczym społecznej potrzeby podjęcia prób ich rozwiązania i pokonania.

1. Dwie fundamentalne strategie wychowania

Warto przypomnieć, że najczęściej ograniczano się dotychczas do wyliczania celów, do sporządzania mniej lub bardziej wyczerpującego ich rejestru z punktu widzenia pewnego ideału wychowawczego, traktowanego zwykle psychologicznie jako zespół „idealnych” psychicznych cech jednostki. Takie ujęcia, aczkolwiek cenne pod wieloma względami, odznaczały się co najmniej podwójną jednostronnością: 1) ujmowały cele te najczęściej z perspektywy jednego światopoglądu, odrzucając niejako z góry możliwości istnienia „ziarna prawdy” w światopoglądach kompromitowanych zwykle ze względów ideologicznych; odrzucały ideę pluralizmu światopoglądowego, 2) akcentowały i rozwijały przede wszystkim jeden wymiar „uchwytny praktycznie” edukacji kulturowej, nazywany „wdrażaniem do uczestnictwa w kulturze”. Była to swoista namiastka zadania szerszego, polegającego na stawianiu jednostki w roli odbiorcy kultury. Zaniedbywały natomiast lub nawet nie dostrzegały wyraźnie drugiego wymiaru ściśle edukacyjnego - jak człowiek tworzy kultura, i jak człowiek tworzy kulturę nie tylko zresztą we fragmencie edukacji szkolnej, lecz w całym życiu społecznym.

W tym ostatnim przypadku obydwa sygnalizowane tu wymiary edukacji kulturowej ujmowane były zbyt wąsko. Brak im było przede wszystkim szerszej perspektywy epistemologicznej i ontologicznej. Co to znaczy? Znaczy to naszym zdaniem, jeśli kwestię ujmemy postulatywnie, że pedagogika szkolna ze wszystkimi jej składnikami i odmianami, a więc także dydaktyka literatury nie może ograniczyć się do własnych partykularnych zadań. Powinna być mianowicie pedagogiką globalną, antropologią pedagogiczną, pedagogiką bycia człowieka w świecie kultury. Dopiero z tego ogólnego punktu widzenia trafniej może rozwiązywać swoje szczegółowe problemy. Bogdan Suchodolski (1974) w monografii „Kim jest człowiek?” przekonująco pokazuje z antropologicznego punktu widzenia, jak sztuka wiązała się i wiąże ze wszystkimi dziedzinami ludzkiej działalności: z życiem religijnym i społecznym, z byciem człowieka w świecie wartości.

Pedagogika wartości i jej interesujący nas składnik: teoria wychowania literackiego nie mogą ignorować tych faktów. Wdrożenie do uczestnictwa w kulturze nie może być sprowadzane do różnych socjotechnik poznawania wytworów

kultury, na przykład dzieł literackich, do ich konsumpcji, wzbogacanej poszerzoną w szkole wiedzą teoretycznoliteracką, a także - zgodnie z programem nauczania - wiedzą o filmie, teatrze, telewizji, radiu i odbiorze „produktów” środków masowego przekazu oraz instytucji kulturowych, a także ograniczane tylko do uczestnictwa w życiu kulturalnym szkoły i środowiska (akademie, uroczystości szkolne i państwowe, tzw. imprezy organizowane przez domy kultury, muzea, instytucje regionalne itp.). Jest to bowiem tylko „powierzchnia” interesującego nas problemu rozwiązywanego dotąd w sposób żywiołowy.

Badania praktyki szkolnej (W. Pasterniak, 1970; L. Pasterniak, 1981) pokazują dobitnie, podobnie jak różne dzieła pedagogiczne i dydaktyczne, podręczniki i poradniki dla nauczycieli, program szkolny, ubóstwo waloryzacji światopoglądowej różnych edukacyjnych rozwiązań praktycznych (konspektów i projektów lekcji itp.). Odwoływano się w nich faktycznie bądź deklaratywnie do tzw. „światopoglądu naukowego”, „światopoglądu socjalistycznego” itp., nie pokazywano natomiast związków, jakie łączą wartości uchwytnie praktycznie z ostatecznymi wartościami światopoglądowymi. Najczęściej w ogóle nie dostrzegano tego problemu. Dalej, uczestnictwo nas interesujące (w kulturze) pojmowane było przede wszystkim w sposób fizykalno-psychologiczny jako proces kontrolowany spostrzeżeniowo za pomocą pomiaru pedagogicznego, empirycznie sprawdzalny proces rozwoju osobowości, tzn. nabywania i zmiany pewnych „cech psychicznych” jednostki. Uczeń nie był traktowany podmiotowo jako istota wolna i świadoma, był przedmiotem manipulacji, tzn. pod przymusem wdrażany był do owego uczestnictwa. W ten sposób zatracił swą tożsamość, nie mógł poznać prawdy o sobie i jej wybrać, zamykany był w gorsecie systemu edukacyjnego, który był integralnym składnikiem systemu przemocy. Pojawiały się najbardziej radykalne zagrożenia człowieka i człowieczeństwa związane z ograniczeniem wolnego wyboru, negacją prawdy o godności człowieka, negacją szacunku i życzliwości do innego człowieka, fałszem. „Popaść w najbardziej radykalny kryzys to wybrać nieprawdę, niemilość i trwać w niej” - pisze trafnie moralista - T. Styczeń, 1987.

Przymus, o jakim tu mówimy, sprowadzał się zewnętrznie do odtwarzania i naśladowania na interesującym nas odcinku wychowania literackiego głównie profesjonalnych badaczy literatury lub nieprofesjonalnych dorosłych jej odbiorców. Uczeń zniewolony napływem informacji, których nie mógł zapamiętać i odtworzyć na stopień, nie miał ani możliwości, ani siły i odwagi, by wystąpić jako twórca, lepiej: współtwórca kultury. Godzi się wyjaśnić, że twórczość uczniowską pojmujemy tu w dwu zakresach: 1) jako proces społeczny wdrażania

do rozpoznania, rozumienia, akceptowania i respektowania norm wskazujących na wartości uchwytnie w dziele literackim, co prowadzi do tworzenia kulturowej świadomości zbiorowej - ponadindywidualnej myślowej i ponadindywidualnej emocjonalnej, 2) jako społeczny proces tworzenia komunikatów, nie wykluczone, że na najwyższym poziomie także artystycznych.

Dotychczasowe analizy prowadzą do wniosku, że opowiadamy się za dwoma wzajemnie uzupełniającymi się strategiami wychowania: strategią tworzenia kultury przez człowieka, w skrócie strategią CTK oraz strategią tworzenia człowieka przez kulturę w skrócie strategią KTC. Obydwie strategie, pojmowane jako zbiory odpowiednich norm i dyrektyw pedagogicznych (dydaktycznych) sterowały także dotychczasową praktyką edukacyjną, nie w jednakowym jednak stopniu. Zdecydowaną miała przewagę, dominowała ze wszech miar strategia KTC, w postaci naśladowczej i odtwórczej zwłaszcza. Uczeń najczęściej naśladował - jak pisaliśmy - badacza literatury, jego metodę pracy, przyswajał jego teoretycznoliteracką terminologię, bardziej starał się zapamiętać niż tworzyć, nauczyciel zaś w większym stopniu przymuszał i kontrolował niż inspirował i stwarzał warunki twórczego wysiłku. Strategia KTC była więc w swoisty sposób wypaczona, strategia CTK występowała sporadycznie w postaci anemicznych prób twórczości uczniowskiej. Jeśli można szukać jakiejś analogii filozoficznej, to wydaje się, że może nią być w pewnym przynajmniej stopniu filozofia M. Heideggera. Strategia KTC była przejawem bytu nieautentycznego, pełnego zatroskania i „upadania”, lęku i przymusu. Czasami tylko „prześwitywała” prawda bytu autentycznego w uczniowskich próbach tworzenia, przekraczania samego siebie.

Owo „przekraczanie samego siebie, wyrażające pełnię człowieczeństwa, wiąże się w wymiarze psychologicznym z koncepcją rozwojowych zmian osobowości (K. Obuchowski, 1985). Otóż według tej koncepcji sens osobowości realizuje się przez opanowanie przyszłości za pomocą czynności twórczych. Osobowość formuje się w decydującym stopniu nie pod wpływem doświadczeń, lecz pod wpływem oczekiwań. Nie ma w życiu człowieka identycznych, powtarzających się sytuacji. Dlatego osobowość jako „organizacja sprawnie opanowująca przyszłość” będzie funkcjonowała tyle sprawniej, o ile będzie zdolna do realizacji nowych zadań. „Realizując wyłącznie odpowiedzi na wymagania otoczenia lub też powielając własne doświadczenia osoba doprowadza do tego - pisze K. Obuchowski (1985, s. 201) - że jej instrument opanowywania przyszłości będzie zanikał”. Osobowość jest normalna tylko wtedy, gdy zdolna jest do realizacji własnych wizji przyszłości - uzasadnia ten badacz.

Owe wizje przyszłości nazywać będziemy wartościami indywidualnie akceptowanymi, ale jeszcze nie respektowanymi, wymagają bowiem pewnego wysiłku realizacyjnego, dążenia, woli, czynu. Stanowią one indywidualne wcielenie wartości społecznych, przez które będziemy rozumieć pewne sensy (cele) i odpowiadające im odniesienia przedmiotowe w postaci stanów rzeczy i relacji. „Mówienie o wartościach jako takich - pisze A. Grzegorzczak (1980, s. 51) w »Małej propedeutyce filozofii naukowej« - stanowi pewien skrótowy sposób wyrażania się, naprawdę istnieją tylko stany lub relacje cenione przez poszczególnych ludzi". Owe stany i relacje - dodajmy - nie są - naszym zdaniem - uchwytnie bezpośrednio, lecz za pomocą języka (pomijamy tu problem poznawania przedrefleksyjnego), są zatem pojęciami, sensami.

Jeśli mamy rację, to możemy w wyniku przeprowadzonych rozważań powiedzieć, że owe „zadania dalekie", według terminologii K. Obuchowskiego, to nic innego, jak pewne pożądane wartości, głównie światopoglądowe, tzn. ostateczne, w mniejszym stopniu - jak się zdaje - uchwytnie praktycznie, bliskie. Sam K. Obuchowski pisze, iż „zadania te mają dotyczyć stanów dosyć odległych w czasie" (K. Obuchowski, 1985, s. 204).

Z niniejszych analiz wypływa jeden wniosek pedagogiczny: strategia CTK powinna być znacznie wzmocniona w procesie edukacji literackiej, tak zresztą, jak w całym procesie wychowania. Jaką zatem rolę ma spełniać strategia KTK? Jaki jest sens kształtowania pewnych przyzwyczajzeń, w których między innymi Arystoteles upatrywał podstawowy sens wychowania? A może konieczna jest pewna równowaga między tymi strategiami, na co wskazywałaby - jak sądzimy - koncepcja wielostronnego kształcenia W. Okonia (1968). Dlaczego dzieci unikają twórczości w starszych klasach szkoły podstawowej w przeciwieństwie do klas młodszych? Na te pytania wciąż brak odpowiedzi. Wymagają bowiem one oddzielnych rozważań i badań.

2. Człowieczeństwo - finalny cel bytu i edukacji człowieka

Wielu myślicieli - począwszy od czasów starożytnych aż po współczesność - sądzi, że podstawowym zadaniem ludzkiego życia jest rozwijanie wszystkich ludzkich cech i zdolności, ludzkie samourzeczywistnienie jako rozwój ludzkich możliwości (C. J. Van der Poel, 1987). W zgodzie z tą tradycją humanistyczną przyjmujemy, że człowiek powinien „stawać się bardziej ludzki" w każdym momencie swego istnienia" (C. J. Van der Poel, 1987). Jest to także generalne zadanie dla całego profesjonalnego systemu wychowawczego. Realizuje się ono również na odcinku wychowania literackiego.

Cóż to jednak jest „człowieczeństwo”? Jak należy rozumieć ten termin? Idąc śladem rozważań J. Szczepańskiego możemy wyróżnić „ideę człowieczeństwa”, która jest „szukaniem przeciwwagi dla człowieczeństwa rzeczywistego”, i człowieczeństwo „rzeczywiste”. (J. Szczepański, 1988). Nawiązując do współczesnych teorii kultury przyjmujemy, że „człowieczeństwo” oznacza pewien zbiór wartości ostatecznych, światopoglądowych zatem, powszechnie akceptowanych społecznie, na czele z takimi wartościami, jak prawda, dobro, piękno. Ten sposób rozumienia pojęcia „człowieczeństwo” jest bliski rozumieniu takich pojęć, jak „ideał wychowawczy” czy - w ujęciu psychologicznym - „idealna osobowość”. Tak rozumiane człowieczeństwo powinno być drogowskazem w wychowaniu.

A człowieczeństwo „rzeczywiste”? Jest to - można przyjąć - pewien zbiór wartości „uchwytnych praktycznie”, powiązany z wartościami ostatecznymi w różny sposób, indywidualnie rozumiany, akceptowany i respektowany przez poszczególne jednostki. W części tylko można zgodzić się z J. Szczepańskim, że „codzienna przeciętność jest istotą człowieczeństwa”.

„Ta przeciętna mieszanina - pisze ten wybitny socjolog - pełna sprzeczności i nielogiczności, mieszanina zła i małości, dobra i wzlotów wielkości, okrucieństwa i podłości, mądrości, głupoty, wiedzy i zabobonu, współczucia i nietolerancji, fanatyzmu i obojętności, itd., itd. - jest empirycznie, codziennie stwierdzanym człowieczeństwem naszych bliźnich i nas samych, tłoczących się wokół spraw różnych wymiarów i zabiegów różnego kalibru” [J. Szczepański, 1988, s. 88].

Zgoda! Ale w owych sprawach „różnych wymiarów i „różnego kalibru” realizowane są także - jak to sam przyznaje cytowany uczony - nie tylko wartości przeciętne, ale także nieprzeciętne, niezwykle. Może zatem lepiej powiedzieć, że istota człowieczeństwa to „mieszanina” przeciętności i nieprzeciętności, „doskonałej zdolności do przeciętności” i może równie doskonałej zdolności do niezwykłości. Wszak człowiek posiada potrzebę i zdolność „przekraczania samego siebie”. Pięknie pisał R. Ingarden:

„Raz powstały, bez względu na to, z jakich sił i na jakim podłożu, jestem siłą, która sama siebie mnoży, sama siebie buduje i sama siebie przerasta, o ile zdoła się skupić, a nie rozproszy się na drobne chwile ulegania cierpieniu lub poddawania się przyjemności. Jestem siłą, która - w ciele żyjąca i ciałem się posługująca - ślady ciała na siebie nosi i jego działaniu nieraz podlega, ale zarazem, raz to ciało ujarzmiwszy, wszystkie jego możliwości na wzmożenie samej siebie obraca. Jestem siłą, która raz w świat sobie obcy rzucona, świat ten sobie przyswaja i ponad to, co nastaje, nowe - dla swego życia niezbędne - dzieła wytwarza. Jestem siłą, która się chce utrwalić - w sobie, w swym dziele, we wszystkim, z czym się spotyka - czując, że wystarczy tylko jedna chwila odprężenia czy zapomnienia, a samą siebie rozbije, samą siebie zatraci, unicestwi. Jestem siłą, która największe skarby zachwyty i szczęścia w tęsknocie sobie uraja i do ich urzeczywistnienia dąży, ale wszystkich ich rzec się gotowa za samą możność przetrwania. Jestem siłą, która się ostaje w przeciwnościach losu, gdy czuje i wie, że swobodnym swym czynem z niebytu wywoła to, co po niej pozostanie, gdy sama się już w walce

spali. Jestem siłą, co chce być wolna. I nawet trwanie swoje wolności poświęci. Ale zewsząd pod naporem innych sił żyjący, niewoli zaródk sama w sobie znajduje, jeśli się odpręży, jeżeli wysiłku zaniedba. I wolność swoją utraci, jeżeli się sama do siebie przywiąże. Trwać i być wolna może tylko wtedy, jeżeli siebie samą dobrowolnie odda na wytwarzanie dobra, piękna i prawdy. Wówczas dopiero istnieje" [R. Ingarden, 1973, s. 73-74].

Rozumny i wolny człowiek powinien walczyć z samym sobą i z różnymi zagrożeniami zewnętrznymi o swe człowieczeństwo. Człowieczeństwo jest tu pojmowane jakby w „trzecim wymiarze”, nie „idealnie” i nie „realnie”, lecz w procesie samourzeczywistnienia, dynamicznie. Człowieka „inaczej” i „wyżej” niż wszystko inne w świecie charakteryzuje odkrywanie takiego sposobu bycia i działania, który obowiązuje w stosunku do każdego innego człowieka, jak w stosunku do siebie. Jest to naczelną zasadą etyczna, zwana przez K. Wojtyłę normą personalistyczną (T. Styczeń, 1987).

Samourzeczywistnienie człowieka możliwe jest w wysiłku, w pracy, przez sprawne powtarzanie godnych czynów, a najbardziej jednego - czynienia dobrze. „Kto nie chce czynić dobra, ten nie jest człowiekiem!” - stwierdza J. Szczepański (1988, s. 21). Trudno nie zgodzić się z uczonym.

Co współcześnie zagraża tej najszlachetniejszej „substancji” człowieczeństwa? Zagrożenia tkwią w samym człowieku, jak i na zewnątrz niego. „Człowiek sam o sobie stanowi i sam za siebie odpowiada pisze J. Kalinowski. Może działaniem świadomym i dobrowolnym zwiększać swe człowieczeństwo; ale też, niestety, i zmniejszać je; może stawać się dobrym lub złym człowiekiem” (Człowiek w poszukiwaniu..., 1987). Ostatecznym celem człowieka jest stanie się doskonałym.

Realizacja tego „idealnego” celu możliwa jest wtedy, gdy człowiek obok minimum wolności zewnętrznej posiada minimum odpowiedzialności. Współczesnemu człowiekowi zagraża: wojna, katastrofa ekologiczna, nędra i głód, ograniczenie podmiotowości i wolności, czyli zniewolenie i terroryzm. Zagrożenia tkwią także w samym rozwoju nauki. Trafnie zauważa A. Stanowski w rozprawie „Zagrożenia tożsamości człowieka” drukowanej w wielokrotnie tu cytowanej pracy pod red. T. Stycznia, że:

„niektóre koncepcje naukowe, a bardziej jeszcze ich szeroko spopularyzowane wersje, redukują człowieka i społeczeństwo [...] czyniąc go i społeczeństwo terenem działania bezosobowych prawidłowości, sił i mechanizmów. Można by tu wymienić te wersje freudyzmu, behawioryzmu, niektóre postacie socjologizmu czy strukturalizmu, które przeniknęły do świadomości potocznej” [Człowiek w poszukiwaniu..., 1987, s. 539].

Można tu też wymienić niektóre koncepcje pedagogiczne, ogólnodydaktyczne i dydaktyczne. Sam proces instytucjonalnego wychowania stanowi w obecnym

kształcie poważne zagrożenie tożsamości człowieka, jego podmiotowości, wolności i odpowiedzialności.

Poważne zapóźnienia w rozwoju nauk pedagogicznych, a zwłaszcza tzw. dydaktyk szczegółowych są równie niebezpieczne jak zatrudnianie masowe pracowników niekwalifikowanych w dziedzinie tak odpowiedzialnej i trudnej, jak edukacja człowieka

Do groźnych niebezpieczeństw w dziele „uczłowieczania człowieka” zaliczyć należy rozpowszechniający się współcześnie konsumpcyjny styl życia i „firmująca” go „filozofia konsumpcji”, hedonizm i utylitaryzm, antyhumanistyczny poststalinizm, opowiadający się między innymi za teorią relatywności wszystkich wartości, wyłącznie ich źródłem społecznym i uwarunkowaniami historycznymi.

3. Nadrzędne cele wychowania a cele wychowania literackiego

Przyjmujemy tutaj pogląd, że cele wychowania literackiego podporządkowane są nadrzędnym celom wychowania. Znaczy to, iż owe cele nadrzędne, związane także celami ostatecznymi, „wydają z siebie” inne cele (wartości). Jak to się dzieje? Nie będziemy bliżej analizować tej kwestii, wysoce złożonej i - jak stwierdzają niektórzy uczeni - nierozwiązanej (R. Ingarden, 1973), interesującej w większym stopniu teoretyków kultury (R. Benedict, 1966) niż pedagogów. Zgodnie z potoczną intuicją zakładamy, że cele wychowania mają układ hierarchiczny, że realizując cele wychowania literackiego realizujemy w pewnym stopniu (powinniśmy realizować!) cele bardziej ogólne, tzn. cele wychowania, a głównie takie wartości ostateczne, jak prawda, dobro, piękno, wolność, człowieczeństwo, spajające te wartości w wymiarze ludzkich ideałów i ludzkiej egzystencji.

Realizacja tego ważnego zadania teleologicznego następuje wiele pytań i trudności, do których będziemy jeszcze wracać.

We współczesnej myśli pedagogicznej nadrzędne cele wychowania formułowane są bardziej konkretnie, chociaż nie bez racji wielu uczonych przyjmuje, że nadrzędnym celem wychowania jest kształcenie światopoglądu uczniów. Światopogląd stanowi niekiedy punkt wyjścia czynności wyprowadzania celów wychowania w węższym zakresie oraz celów edukacji (kształcenia), które nie zawsze trafnie oddziela się od celów wychowania. Jakie normy światopoglądowe wskazujące na wartości - rozumiane tu w sensie przedmiotowym jako pożądane stany rzeczy - akcentowane są we współczesnej pedagogice? Przede wszystkim wskazuje się na wartość życia w pokoju społeczeństw i narodów i potrzebę przygotowania

dzieci i młodzieży do takiego życia. Wskazuje się na konieczność przygotowania do współdziałania i współżycia międzyludzkiego przez dążenie do pełnej realizacji wartości godności ludzkiej osoby, wolności, poczucia wspólnego dobra i międzyludzkiej wspólnoty, do korzystania z dóbr kultury i osiągnięć techniki, do pracy, dzięki której człowiek staje się bardziej człowiekiem, do współtworzenia kultury.

Wychowanie posiada - jak to uzasadnili między innymi E. Durkheim i F. Znaniecki - społeczny charakter. Przebiega zatem nie tylko w szkole, której wychowawcza efektywność budzi coraz większe zastrzeżenia, ale także we wszystkich komórkach życia społecznego. Ma ono przygotować do życia w społeczeństwie i do przebudowy tegoż społeczeństwa zgodnie z nadrzędną wartością wspólnego dobra, która to wartość tak bliska jest ideałom chrześcijaństwa. Człowieka tworzy kultura - jak wspominaliśmy - społeczeństwo i przyroda (natura), lecz człowiek także kreuje samego siebie, społeczeństwo, kulturę, a nawet zmienia przyrodę. Wszystko dzięki pracy. To praca pozwala zapanować człowiekowi - jak pisał G. Lukaćs we „Wprowadzeniu do ontologii bytu społecznego” nad samym sobą. Pojawiają się dzięki niej powinności (normy w naszej terminologii) wskazujące na wartości. Powinność jest normą „domagającą się realizacji” a więc akceptowaną, nastawioną na racjonalne respektowanie.

Mówiąc o nadrzędnych celach wychowania wskazujemy za wieloma pedagogami na znaczenie wiedzy ogólnej w realizacji wartości światopoglądowych (ostatecznych), jak też wartości uchwytnych praktycznie (działalności praktycznej). Za W. Okoniem (1987) przyjmujemy, że cele wykształcenia ogólnego obejmują ogólną znajomość przyrody, społeczeństwa i jednostki ludzkiej, sztuki i techniki. Osiąga się je zarówno w procesie edukacyjnym celowo zorganizowanym, jak także przez bezpośrednie oddziaływanie przyrody, społeczeństwa, jednostek ludzkich, sztuki, techniki.

Nadto celem kształcenia ogólnego jest rozwój intelektu, sprawności umysłowych i zdolności poznawczych oraz zainteresowań twórczych, „wyższych potrzeb” uczestnictwa w kulturze i współtworzenia kultury, potrzeb poznawania osiągnięć techniki i stosowania ich w działalności praktycznej.

W rezultacie prawidłowo zorganizowanej edukacji (kształcenia i wychowania w tradycyjnej terminologii) uczeń powinien być poznawczo (merytorycznie), sprawnościowo i motywacyjnie przygotowany do samokształcenia i życia w zmiennej społeczności, powinien uzyskać podstawy samowychowywania przez wdrożenie do rozpoznawania, rozumienia, akceptowania i respektowania określonego światopoglądu, głównie - jak wspominaliśmy - norm wskazujących na wartości nadrzędne (ostateczne).

Jak „efekty” te uzyskiwać w zetknięciu z dziełami literackimi? Wbrew stanowisku niektórych dydaktyków literatury wartości światopoglądowe komunikowane przez dzieło literackie są nieprzetłumaczalne (L. Kołakowski, 1967), mają charakter symboliczny. Wiedza o celach (wartościach) światopoglądowych nie może być zatem traktowana instrumentalnie jako swego rodzaju proste narzędzie poznawania literatury. Wspomaga ona proces poznawczo-interpretacyjny zwłaszcza tam, gdzie dzieło literackie wykracza semantycznie poza swój świat przedstawiony. Jak to się dzieje? Jakie są zatem autonomiczne cele wychowania literackiego? Oto pytania, którymi z kolei powinniśmy się zająć, szukając na nie odpowiedzi.

4. Wartości estetyczne i wartości nadestetyczne jako autonomiczne cele edukacji literackiej

Co oznaczają pojęcia „wartość”, „wartość estetyczna”? Definicji i omówień tych pojęć jest wiele, niemal tyle, ilu jest autorów piszących na temat wartości. Dla celów dydaktycznych konieczna wydaje się przynajmniej ogólna orientacja w tej dziedzinie. W praktyce edukacyjnej nie sposób nie posługiwać się między innymi takimi terminami, jak: wartość, wartość estetyczna, przeżycie estetyczne, oceny estetyczne, wartości nadestetyczne (to ostatnie pojęcie zaliczyć jednak należy do nowych), zwłaszcza w praktyce poznawania dzieł literackich i innych dzieł sztuki. Trudności w rozwiązaniu licznych problemów definicyjnych wynikają przede wszystkim stąd, że wymienione tu pojęcia występują w różnych kontekstach teoretycznych, są mianowicie składnikami różnych teorii aksjologicznych, czy nawet - w szerszym wymiarze - wielu teorii kultury. Wywiązując się z podjętego tu zadania trzeba byłoby dokonać przeglądu przynajmniej podstawowych nurtów we współczesnej estetyce i na tym tle dopiero wyjaśnić znaczenie interesujących nas terminów (z historycznego punktu widzenia uczynił to w naszej literaturze W. Tatarkiewicz), co w tej pracy nie jest możliwe. Wybieramy zatem drogę inną. Z jednej strony pragniemy zaprezentować - przynajmniej ogólnie - ujęcia standardowe, to znaczy mające powszechną lub prawie powszechną zgodę uczonych, z drugiej - ujęcia będące konsekwencją przyjętych tu założeń teoretycznych. I ten jednak zamiar nie jest jednak w pełni możliwy do spełnienia. Przyznajemy, w kwestii tak złożonej nie udało się nam uniknąć pewnego eklektyzmu, stanowiącego jednak w naszym przekonaniu nieistotny składnik prezentowanej tu koncepcji, głównie realizujący intencję szerszego doinformowania Czytelnika.

Interesujące nas w tym rozdziale ujęcia standardowe sprowadzić można do następujących:

1) Wartość ujmowana jest jako coś szczególnie cennego, coś, co człowiek stara się osiągnąć (poznać). W zgodzie z poglądami wielu filozofów, teoretyków kultury, socjologów i psychologów twierdzi się, że „cała energia ludzkiego postępowania płynie z przeżycia wartości” (A. Grzegorzczak, 1989, s. 51). Tradycja takiego rozumienia wartości jest także dobrze udokumentowana w estetyce i aksjologii (T. Pawłowski, 1987).

2) Nie odkryto dotąd powszechnie akceptowanej ogólnej zasady klasyfikacji wartości, warto jednak wymienić przynajmniej niektóre podstawowe ich kategorie. W pracy tej posługiwaliśmy się dotąd dwoma kategoriami wartości. Mówiliśmy mianowicie o wartościach uchwytnych praktycznie (dających się zrealizować bezpośrednio w konkretnym działaniu) i wartościach nieuchwytnych praktycznie, które nazywaliśmy inaczej ostatecznymi lub światopoglądowymi. Znana jest klasyfikacja wartości E. Sprangera, wyróżniająca wartości: teoretyczne, ekonomiczne, estetyczne, społeczne, polityczne i religijne. Nie tylko w pracach naukowych, lecz także w świadomości potocznej i życiu codziennym dzieli się wartości na pozytywne i negatywne duchowe i witalne.

3) W związku z różnymi kategoriami wartości mówi się często o ich wymiarach. Nawiązując do badań C. Kluckhohna, stanowiących ważne źródło dla współczesnych badaczy wartości, wyróżnić można następujące ich wymiary:

- wymiar modalności: a) wartości pozytywne, b) wartości negatywne;
- wymiar treści: a) wartości estetyczne, b) wartości poznawcze, c) wartości moralne;
- wymiar intencji: a) wartości instrumentalne, służące realizacji innych wartości, b) wartości nieinstrumentalne (ostateczne);
- wymiar ogólności: a) ogólne (tematyczne), odnoszące się do różnych dziedzin biologicznych i kulturowych zachowań człowieka, b) specyficzne (szczegółowe), odnoszące się do pewnych tylko sytuacji, zachowań, przedmiotów, zjawisk;
- wymiar intensywności, czyli siły ich działania: a) wartości kategoryczne - bezwzględnie obowiązujące lub bezwzględnie zakazane, b) wartości preferencyjne, zalecane, ale nie obowiązujące, c) wartości hipotetyczne, czyli prawdopodobne;
- wymiar uzewnętrznienia: a) uświadomione i społecznie akceptowane, b) implikowane, nie zawsze uświadamiane, wydedukowane ze stałych trendów zachowań;

- wymiar zakresu, czyli rozpiętości, kształtującej się od wartości jednostkowych do wartości ogólnoludzkich: a) wartości idiosynkratyczne, uznawane tylko przez jedną osobę jako zaczątek wartości grupowych, b) wartości osobiste, będące indywidualnym fragmentem wartości grupowych lub indywidualnych, c) wartości grupowe, społecznie akcentowane, d) wartości uniwersalne, występujące we wszystkich ludzkich kulturach, które wcześniej nazywaliśmy także ostatecznymi i światopoglądowymi;

- wymiar organizacji: a) wartości izolowane, b) wartości zintegrowane.

Rozróżnienie wymiarów wartości ma nie tylko sens poznawczy, teoretyczny - ułatwia mianowicie rozpoznanie i klasyfikację między innymi celów wychowania literackiego, lecz także sens praktyczny - ułatwia formułowanie celów czynności dydaktycznych, pozwala lepiej rozpoznać ich charakter i stopień realizacji. Do spraw tych powrócimy.

4) Nie ma także powszechnie uznanej typologii wartości - podobnie jak przyjętej powszechnie zasady ich klasyfikacji - także typologii wartości estetycznych zgodnie akceptowanej (M. Gołaszewska, 1986). W pracy tej naważemy między innymi do podziału wartości S. Ossowskiego, który wyróżnił dwie klasy wartości: a) wartości odczuwane (procesy emocjonalne) - werbalizowane i realizowane, będące przedmiotami naszych pragnień i b) wartości uznawane (procesy poznawcze), także werbalizowane i realizowane. Warto zaznaczyć, że i ta klasyfikacja budzi wątpliwości. Z psychologii na przykład wiadomo, że wartości uznawane mogą być także przedmiotami ludzkich pragnień, a wartości werbalizowane mogą być jednocześnie realizowane.

Wartości estetyczne i nadestetyczne wyróżnił W. Stróżewski (1986). Temu podziałowi, stanowiącemu podstawę naszych rozważań poświęcimy osobne miejsce.

5) Wartości estetyczne nie występują nigdy w całkowitej izolacji, lecz w związku z innymi wartościami (M. Gołaszewska, 1986). Osiągając zatem wartości estetyczne, osiągamy także inne wartości równocześnie, co stwarza między innymi warunki integralnego oddziaływania wychowawczego. Wartości estetyczne są - jak zobaczymy - fundamentem wartości nadestetycznych. Wielu badaczy wartości uznaje, że wartości moralne oraz wartości prawdy ingerują we wszystkie rodzaje wartości oraz we wszystkie rodzaje ludzkich działań.

6) Różnie ujmowana jest relacja między przeżyciem estetycznym a interesującą nas wartością estetyczną. Przyjmujemy dość powszechnie akceptowany pogląd, że wartościowanie estetyczne odbywa się zwykle w przeżyciu estetycznym, wiodącym do ukonstytuowania przedmiotu estetycznego, w jednej z końcowych jego faz - jak pisze R. Ingarden. Natomiast sąd wartościujący może być - zdaniem tego uczonego - oderwany od przeżycia estetycznego i „jako akt czysto

intencjonalny może być wydany nawet bez przeżycia estetycznego, często „na ślepo” (R. Ingarden, 1966, s. 40). Tak niekiedy postępują krytycy literaccy. Tak też często, zdecydowanie zbyt często, zachowuje się nauczyciel i uczeń. Sądy wartościujące oderwane od doświadczenia estetycznego pozbawione są uzasadnienia, są jedynie werbalizowane - by użyć terminu S. Ossowskiego - podawane jedynie do zapamiętania.

7) Samo wartościowanie estetyczne zawiera różne składniki: a) „momenty uchwytywania” mieszczące się w widzeniu („naocznym uchwytywaniu”) i rozumieniu, zgodnie z wcześniej używaną terminologią - w rozpoznaniu i rozumieniu, b) momenty emocjonalne, c) wypływający z dwu poprzednich momentów sens odpowiedzi na wartość, za pomocą którego „przedmiot” oceniony jest w swej wartości. Sens tej odpowiedzi może być bardzo różny, nie tylko występuje tu podziw i uznanie lub odrzucenie i odraza. Sam podziw na przykład - jak pisze R. Ingarden - może prowadzić do zachwytu lub nawet do ekstazy albo zmienić się w spokojne sycenie się jakościami wartości. Zawsze istnieje przy tym sensowne przyporządkowanie między sposobem świadczenia uznania przedmiotowi wartościowemu a jakością wartości, która jest w nim dana (R. Ingarden, 1966).

Wartościowanie i wartości estetyczne istnieją w obrębie złożonej sytuacji, którą M. Gołaszewska (1986) nazywa sytuacją aksjologiczną, a której ośrodkiem i czynnikiem decydującym jest człowiek. Tworzenie takich sytuacji aksjologicznych w procesie wychowania literackiego wydaje się być ważnym, jeśli nie najważniejszym zadaniem, aczkolwiek zależne jest ono także od przypadku, jest po części sytuacją gry i twórczości. Należy przy tym odróżniać sytuacje aksjologiczne jako pewne ujęcia teoretyczne od sytuacji aksjologicznych występujących w praktyce. W jednym i drugim jednak przypadku wartość życia człowieka czy po prostu człowieczeństwo jest tym najwyższym, ostatecznym celem.

8) Językowe ujęcie jakości wartości estetycznych, jak i podbudowujących je jakości estetycznie wartościowych jest trudne, gdyż „są w swej naturze nie tylko twórcami czysto jakościowymi, lecz często są również twórcami syntetycznymi (postaciami wyższego rzędu), które w ostatecznym swym wydzwieku są swoiste i niepowtarzalne. I właśnie we wszystkich rzeczywiście wielkich dziełach sztuki dochodzi w konkretyzacji do takich syntetycznych całościowych twórców wartościowych, ustanawiających jakościową indywidualność przedmiotu estetycznego, na którą można jedynie wskazać. Jest rzeczą niemożliwą opanować ją pojęciowo w jej bezwzględnej indywidualności. Wskutek tego sąd wartościujący nie jest wówczas zdolny określić swoistości dzieła resp. przynależnego do niego przedmiotu estetycznego i to właśnie tego momentu, który stanowi całą wartość tego przedmiotu. Powrót do bezpośredniego naocznego ujęcia przedmiotu

- wymiar zakresu, czyli rozpiętości, kształtującej się od wartości jednostkowych do wartości ogólnoludzkich: a) wartości idiosynkratyczne, uznawane tylko przez jedną osobę jako zaczątek wartości grupowych, b) wartości osobiste, będące indywidualnym fragmentem wartości grupowych lub indywidualnych, c) wartości grupowe, społecznie akcentowane, d) wartości uniwersalne, występujące we wszystkich ludzkich kulturach, które wcześniej nazywaliśmy także ostatecznymi i światopoglądowymi;

- wymiar organizacji: a) wartości izolowane, b) wartości zintegrowane.

Rozróżnienie wymiarów wartości ma nie tylko sens poznawczy, teoretyczny - ułatwia mianowicie rozpoznanie i klasyfikację między innymi celów wychowania literackiego, lecz także sens praktyczny - ułatwia formułowanie celów czynności dydaktycznych, pozwala lepiej rozpoznać ich charakter i stopień realizacji. Do spraw tych powrócimy.

4) Nie ma także powszechnie uznanej typologii wartości - podobnie jak przyjętej powszechnie zasady ich klasyfikacji - także typologii wartości estetycznych zgodnie akceptowanej (M. Gołaszewska, 1986). W pracy tej nawązemy między innymi do podziału wartości S. Ossowskiego, który wyróżnił dwie klasy wartości: a) wartości odczuwane (procesy emocjonalne) - werbalizowane i realizowane, będące przedmiotami naszych pragnień i b) wartości uznawane (procesy poznawcze), także werbalizowane i realizowane. Warto zaznaczyć, że i ta klasyfikacja budzi wątpliwości. Z psychologii na przykład wiadomo, że wartości uznawane mogą być także przedmiotami ludzkich pragnień, a wartości werbalizowane mogą być jednocześnie realizowane.

Wartości estetyczne i nadestetyczne wyróżnił W. Stróżewski (1986). Temu podziałowi, stanowiącemu podstawę naszych rozważań poświęcimy osobne miejsce.

5) Wartości estetyczne nie występują nigdy w całkowitej izolacji, lecz w związku z innymi wartościami (M. Gołaszewska, 1986). Osiągając zatem wartości estetyczne, osiągamy także inne wartości równocześnie, co stwarza między innymi warunki integralnego oddziaływania wychowawczego. Wartości estetyczne są - jak zobaczymy - fundamentem wartości nadestetycznych. Wielu badaczy wartości uznaje, że wartości moralne oraz wartości prawdy ingerują we wszystkie rodzaje wartości oraz we wszystkie rodzaje ludzkich działań.

6) Różnie ujmowana jest relacja między przeżyciem estetycznym a interesującą nas wartością estetyczną. Przyjmujemy dość powszechnie akceptowany pogląd, że wartościowanie estetyczne odbywa się zwykle w przeżyciu estetycznym, wiodącym do ukonstytuowania przedmiotu estetycznego, w jednej z końcowych jego faz - jak pisze R. Ingarden. Natomiast sąd wartościujący może być - zdaniem tego uczonego - oderwany od przeżycia estetycznego i „jako akt czysto

intencjonalny może być wydany nawet bez przeżycia estetycznego, często »na ślepo« (R. Ingarden, 1966, s. 40). Tak niekiedy postępują krytycy literaccy. Tak też często, zdecydowanie zbyt często, zachowuje się nauczyciel i uczeń. Sądy wartościujące oderwane od doświadczenia estetycznego pozbawione są uzasadnienia, są jedynie werbalizowane - by użyć terminu S. Ossowskiego - podawane jedynie do zapamiętania.

7) Samo wartościowanie estetyczne zawiera różne składniki: a) „momenty uchwytywania” mieszczące się w widzeniu („naocznym uchwytywaniu”) i rozumieniu, zgodnie z wcześniej używaną terminologią - w rozpoznaniu i rozumieniu, b) momenty emocjonalne, c) wypływający z dwu poprzednich momentów sens odpowiedzi na wartość, za pomocą którego „przedmiot” oceniony jest w swej wartości. Sens tej odpowiedzi może być bardzo różny, nie tylko występuje tu podziw i uznanie lub odrzucenie i odraza. Sam podziw na przykład - jak pisze R. Ingarden - może prowadzić do zachwytu lub nawet do ekstazy albo zmienić się w spokojne sycenie się jakościami wartości. Zawsze istnieje przy tym sensowne przyporządkowanie między sposobem świadczenia uznania przedmiotowi wartościowemu a jakością wartości, która jest w nim dana (R. Ingarden, 1966).

Wartościowanie i wartości estetyczne istnieją w obrębie złożonej sytuacji, którą M. Gołaszewska (1986) nazywa sytuacją aksjologiczną, a której ośrodkiem i czynnikiem decydującym jest człowiek. Tworzenie takich sytuacji aksjologicznych w procesie wychowania literackiego wydaje się być ważnym, jeśli nie najważniejszym zadaniem, aczkolwiek zależne jest ono także od przypadku, jest po części sytuacją gry i twórczości. Należy przy tym odróżniać sytuacje aksjologiczne jako pewne ujęcia teoretyczne od sytuacji aksjologicznych występujących w praktyce. W jednym i drugim jednak przypadku wartość życia człowieka czy po prostu człowieczeństwo jest tym najwyższym, ostatecznym celem.

8) Językowe ujęcie jakości wartości estetycznych, jak i podbudowujących je jakości estetycznie wartościowych jest trudne, gdyż „są w swej naturze nie tylko twórami czysto jakościowymi, lecz często są również twórami syntetycznymi (postaciami wyższego rzędu), które w ostatecznym swym wydzwieku są swoiste i niepowtarzalne. I właśnie we wszystkich rzeczywiście wielkich dziełach sztuki dochodzi w konkretyzacji do takich syntetycznych całościowych twórców wartościowych, ustanawiających jakościową indywidualność przedmiotu estetycznego, na którą można jedynie wskazać. Jest rzeczą niemożliwą opanować ją pojęciowo w jej bezwzględnej indywidualności. Wskutek tego sąd wartościujący nie jest wówczas zdolny określić swoistości dzieła resp. przynależnego do niego przedmiotu estetycznego i to właśnie tego momentu, który stanowi całą wartość tego przedmiotu. Powrót do bezpośredniego naocznego ujęcia przedmiotu

estetycznego i do wartościowania w żywym z nim obcowaniu jest tu niezbędny, by w ogóle móc zrozumieć przybliżony przynajmniej sens wydanego sądu wartościującego" (R. Ingarden, 1966, s. 51). Pogląd ten zdaje się uzasadniać żywe wśród dydaktyków literatury przekonanie o potrzebie ponownego, a nawet wielokrotnego czytania tekstów literackich, zwłaszcza poetyckich.

9) Warunkiem niezbędnym uchwycenia wartości artystycznych dzieła literackiego jest doznanie przeżyć estetycznych. Są one rozpoznawane (wartości artystyczne) „jako wartość jego sprawności”. R. Ingarden zauważa, że pełne uchwycenie wartości artystycznych „można uzyskać dopiero po rozegraniu się szeregu przeżyć estetycznych”. Dopiero wtedy - pisze uczony -

„odsłania się cała sprawność dzieła do ukonstytuowania przedmiotów estetycznych i ich swoistych wartości. Wartości artystyczne - dodaje - wywnioskowuje się i ocenia na podstawie mnogości i bogactwa wartości estetycznych, które za pomocą danego dzieła uzyskują pełnię swego bytu i kwalifikacji. Nie można ich po prostu doświadczać jako pewnej danej bezpośrednio [podkr. W. P. i L. P.]. Innymi słowy: jeżeli przyznaje się je dziełu sztuki po jednym tylko dokonaniu się przeżycia estetycznego, to zachodzi niebezpieczeństwo, iż wynik będzie chybiony lub zgoła fałszywy. Pod tym względem różnią się one od wartości estetycznych, które odkrywa się właśnie jako coś, co jest dane bezpośrednio i w sposób pierwotny i często tylko w jednym jedynym przebiegu przeżycia estetycznego" [R. Ingarden, 1966, s. 58].

Te doniosłe stwierdzenia uczonego mają swoje konsekwencje dydaktyczne. Jak już podkreślaliśmy, przeciwstawiając się dydaktyce uproszczonego literaturoznawstwa, w szkolnym poznawaniu tekstów literackich nadmierne eksponowanie ich wartości artystycznych jest rażącym błędem zwłaszcza wtedy, gdy czyni się to jakby „w próżni” bez wcześniejszego uchwycenia przez uczniów wartości estetycznych poznawanych utworów. Do sprawy tej powrócimy.

Współcześnie dość powszechnie akceptuje się pogląd o potrzebie formowania estetycznej kultury człowieka. Rozwijają się różne postulatywne teorie wychowania estetycznego, będące wyrazem przekonań 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, na przykład wypowiedzi C. Norwida o związkach sztuki z pracą i moralnością czy Libelta na temat wartości sztuki w wychowaniu patriotycznym, przekonania Abramowskiego, Brzozowskiego, Kotarbińskiego, a współcześnie B. Suchodolskiego, I. Wojnar i wielu innych. Jeśli zgodzimy się z tymi poglądami, a także podobnymi ideami wyrażanymi przez myślicieli z innych krajów, np. E. Souriau czy H. Reada, musimy przyjąć, iż jednym z istotnych warunków wychowawczego oddziaływania sztuki, w tym także literatury, jest wystąpienie przeżycia estetycznego w jej odbiorze, wiodącego do ukonstytuowania wartości estetycznych, które to z kolei wartości są niezbędnym czynnikiem uchwycenia wartości nadeste-

tycznych, a także - jak wspominaliśmy - dotarcia do wartości artystycznych utworu. Przyjmujemy zatem pogląd, że bez przeżycia estetycznego i ukonstytuowania się w tym przeżyciu wartości estetycznych odbiorca nie może w pełni dotrzeć do wartości artystycznych dzieła literackiego i uchwycić jego wartości nadestetyczne. Podzielamy tu między innymi pogląd Henri van Liera, który twierdził, że „pojęcia tylko wówczas zostaną dobrze zrozumiane, gdy będą właściwie przeżyte” (cyt. za B. Suchodolski, I. Wojnar, 1988, s. 454).

Odpowiedzieliśmy jednocześnie na pytanie o optymalną postawę wobec dzieła literackiego. Jest to niewątpliwie postawa estetyczna. Nie negujemy jednak faktycznego występowania „naturalnych” sytuacji, w których dzieła literackie czytają uczniowie w innych celach i w inny sposób.

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 badacz tych zagadnień - że pośrednictwo dzieła jest tu absolutnie konieczne, albowiem ten oto sposób przejawienia się owej wartości możliwy jest tylko w tym i tylko w tym i tylko dzięki temu właśnie dziełu” (W. Stróżewski, 1986, s. 46). Nad dziełem literackim nadbudowuje się jakby inna, różna od konkretyzacji estetycznej, konkretyzacja nadestetyczna (którą także można nazwać semantyczną lub światopoglądową), w tej pierwszej mocno zakorzeniona i dzięki tej pierwszej, estetycznej, możliwa do uchwycenia.

Dzięki konkretyzacji nadestetycznej dzieła literackie odkrywają swoją głębię myślową: wartości istnienia, wartości prawdy, wartości moralne, wartości sacrum i „syntetyczną” wartość człowieczeństwa. Odkrywają w tym sensie wartości światopoglądowe, zwłaszcza dzieła najwybitniejsze. Wszelkie bowiem wielkie twory ducha ludzkiego - jak uzasadniał to m.in. S. Hessen - „mają na sobie piętno światopoglądu” (S. Hessen, 1968, s. 87). Interpretacja dzieła literackiego, rozumiana jako uchwytowanie jego globalnego sensu, polegać ma właśnie na docieraniu do jego wartości nadestetycznych, które istnieją w pewnej przestrzeni społeczno-kulturowej, to znaczy w kontekście dyrektywalno-normatywnych sądów tworzących kulturę artystyczną danej społeczności i sądów tworzących założenia semantyki dzieł przynależnych do określonego systemu światopoglądowego lub potocznego doświadczenia (J. Kmita, 1985).

Cytowany tu wielokrotnie J. Kmita określa dwojaki sens kulturowy każdej wypowiedzi artystycznej jako jej sens merytoryczny i jako jej sens profesjonalno-artystyczny. Drugi wiąże on z realizacją wartości artystycznych, pierwszy - jeśli się nie mylimy - z realizacją wartości estetycznych i - w przyjętym

tu rozumieniu - nadestetycznych. Zgodnie z akceptowanym w tej pracy założeniem uczony ten wyraża przekonanie, „iż kulturowym sensem nadrzędnym dzieła sztuki przedstawiającej jest komunikowanie przezeń określonej estetycznej wizji świata; wszelkie inne, realizowane w dziele wartości stanowią środek realizacji tego właśnie sensu” (J. Kmita, 1985, s. 174).

Psychologistyczne teorie przeżycia estetycznego utożsamiały to przeżycie z czymś psychicznym, w szczególności z pewną emocją. Ten punkt widzenia nie wydaje się zasadny z punktu widzenia niektórych współczesnych teorii kultury (np. E. Cassirera). 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 wiedzą odbiorcy, normami czytania i właściwościami psychiki - do wartości tegoż dzieła. W akcie przeżycia estetycznego spleta 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 tożsame z czymś przedmiotowym, gdyż spleta się w nim - jak wspominaliśmy - to, co obiektywne, z tym, co subiektywne, wzajemnie stwarza i nigdy nie występuje w gotowej postaci. To, co między innymi K. Wojtyła stwierdza w odniesieniu do przeżyć i wartości moralnych, a mianowicie, że „funkcjonują one nie tylko przedmiotowo w znaczeniu jakie świadomość odzwierciedla, ale funkcjonują jednocześnie na wskroś podmiotowo w przeżyciu, które ta świadomość bezpośrednio warunkuje” (K. Wojtyła, 1969, s. 50), odnosi się także - wydaje się - do przeżyć estetycznych. Przejawiają się one w funkcji, są - można powiedzieć - tożsame z tą funkcją.

Głęboki sens ma rozpatrywanie przeżycia estetycznego jako fenomenu zachodzącego w pewnym czasie, mającego swoje fazy, swój początek i koniec. Czas - jak stwierdził 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 w danym momencie przeżywa, przeżywało, będzie przeżywać. Jeśli jest ekspresją, przeżyciem wyrazu, to nie pasywną, lecz wyrażającą się nadawaniem kulturowego sensu dziełu literackiemu przez swoiste funkcjonalne łączenie się przedmiotu i podmiotu poznania. Jest to interakcja estetyczna. Zaciiera się wtedy dystans wobec świata - tak charakterystyczny dla poznania naukowego - podmiot i przedmiot poznania łączą się w swoistą jedność.

Podkreślamy 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 wymiar indywidualny, to przecież jego rodowód jest społeczny. Odsyła ono bezpośrednio daną treść w kierunku nadrzędnego sensu nadestetycznego, do wartości estetycznych i nadestetycznych.

Okazuje się, że przeżycie estetyczne może być badane tylko z uwzględnieniem tak zwanego współczynnika humanistycznego, to znaczy tak, jak jawi się ono jednostkom (F. Znaniecki, 1922). 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 danej, historycznie zmiennej kulturze.

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

Wspominaliśmy wyżej, że odgraniczenie przeżyć i wartości estetycznych od innych przeżyć i wartości jest bardzo trudne, nie występują bowiem one nigdy w całkowitej izolacji. Pogląd ten potwierdzają ukazane wyżej relacje między wartościami estetycznymi a wartościami nadestetycznymi. Z semiotycznego punktu widzenia można tu mówić o „modyfikacji funkcji rzeczowej literackiego przedmiotu semiotycznego” (S. Żółkiewski, 1980). Badania S. Żółkiewskiego pokazują jak upowszechnianie pewnych treści semiotycznych poprzez czytanie i dyskusję, nie tylko skupia ich uczestników przy pewnych lekturach, lecz przygotowuje także do realizacji celów ogólnych, do działania, wyjaśnia cele, hierarchizuje wartości. Ustalenia te zgodne są z koncepcją wielofunkcyjności czynności dydaktycznych (W. Pasterniak, 1979), która pokazuje, nawiązując do prakseologicznych ustaleń T. Kotarbińskiego, jak „za jednym zamachem” czynności dydaktyczne pełnią funkcję informacyjną, motywacyjną, diagnostyczną, sterującą, kontrolną i utrwalającą.

Przyjmując, że wartości estetyczne i wartości nadestetyczne są autonomicznymi celami edukacji literackiej, odcinamy się zdecydowanie od wąsko pojętego

„estetyzmu”. Podkreślamy natomiast specyfikę kształcenia za pomocą literatury i dla literatury i pokazujemy, jak jest i powinno być ono pojemne w sensie osobowościowym i kulturowym zarazem, jak kształcenie kultury estetycznej pozwala, staje się niezbędne, by sprawnie i skutecznie wkroczyć w świat wartości ostatecznych (światopoglądowych) wartości: dobra, prawdy, istnienia (sensu życia), wolności i „człowieczeństwa”. Zgodne jest to z naturą samych dzieł literackich, ich najistotniejszą funkcją waloryzacji światopoglądowej. Ale wartości estetyczne i wartości nadestetyczne uchwytywane są na podłożu wartości artystycznych, na fundamencie „sprawstwa” dzieła literackiego. Wiedza o tym „sprawstwie” stanowi kolejny autonomiczny cel edukacji literackiej.

5. Wiedza o wartościach artystycznych dzieła literackiego jako autonomiczny cel edukacji

Wiedza „sama w sobie” jest wartością. Wielu psychologów szeroko opisuje poznawczą potrzebę człowieka, jego wrodzoną ciekawość, chęć poznania nowego, tworzenia. Zgodzić się trzeba z poglądem J. A. Lauwerysa, autora koncepcji humanizmu naukowego, że wiedza służy życiu i działaniu (J. A. Lauwerys, 1957). Wiedza o wartościach artystycznych dzieła literackiego, szerzej wiedza o wartościach artystycznych wszelkich dzieł sztuki służy realizacji dwu omówionych wcześniej fundamentalnych strategii wychowania: strategii KTC i strategii CTK. Pozwala bowiem wskazać na źródło wartości estetycznych i nadestetycznych, a tym samym pośrednio ułatwić oddziaływanie sztuki na człowieka, a także dać mu wiedzę podnoszącą jego poziom uczestnictwa w kulturze, w tym także - na najwyższym poziomie - tworzenia tej kultury. Trzeba bowiem zdawać sobie sprawę z tego - jak pisał R. Jakobson - że autentyczna twórczość nie istnieje poza przymusem formy (R. Jakobson, 1989). Czymże jest owa forma ze względu na jej wspomniane tu sprawstwo. Znowu odwołując się do R. Jakobsona pokażmy to na przykładzie funkcji poetyckiej. Poetyckość według znakomitego językoznawcy przejawia się w tym, że

„słowo jest odczuwane jako słowo, a nie tylko jako reprezentant nazwanego przedmiotu lub jako wybuch emocji. W tym, że słowa, ich zestawienia, ich znaczenie, ich zewnętrzna i wewnętrzna forma nie są tylko obojętnym skierowaniem uwagi na rzeczywistość, lecz nabywają własnej wagi i wartości” [R. Jakobson, 1989, s. 139].

Wydaje się, można dopowiedzieć, iż chodzi o wartości estetyczne i nadestetyczne. Jakobson wskazuje bowiem, że poezja jakby przekraczała swój horyzont poetycki i stawała się „organizatorem ideologii”. Po prostu jedną z jej naistotniejszych funkcji jest funkcja ewokatywna (S. Sawicki, 1987).

Wróćmy jednak do wartości artystycznych. Przyznanie ich dziełu pozwala zaliczyć je do dzieł sztuki. Tradycyjnie rzecz ujmując, wartość artystyczna odpowiada kategorii „jak” dzieła sztuki, jest dowodem sprawności w osiąganiu wartości estetycznej. Można jednak - jak się zdaje - ująć tę kwestię nieco inaczej; z semantycznego punktu widzenia. Otóż wartość artystyczna konkretnego dzieła sztuki jest rezultatem indywidualnego nadawczego uczestnictwa w kulturze literackiej; komunikuje po prostu sens tegoż uczestnictwa. Natomiast wartość estetyczna komunikuje sens odbiorczego uczestnictwa w kulturze literackiej. Nawiązując zaś do językoznawstwa współczesnego przyjmujemy, że wartości artystyczne są swego rodzaju kodem, na podstawie którego konkretny odbiorca wytwarza wartości estetyczne, przypominające konkretny przekaz, przy czym - jak pisze P. Ricoeur - przekaz jest zawsze indywidualny, a kod jest własnością społeczną (P. Ricoeur, 1989), podkreślamy: własnością społeczną. Cóż to znaczy? Znaczy to przede wszystkim, że dzieło literackie nie istnieje poza przestrzenią społeczną, czyli poza kontekstem przekonañ normatywnych i dyrektywalnych tworzących kulturę artystyczną i poza założeniami semantyki tegoż dzieła przynależnymi do potocznego doświadczenia lub różnych systemów światopoglądowych (J. Kmita, 1985). Znaczy to także, że dzieło istnieje w relacji do konkretnej rzeczywistości. To dzięki wartościom i przeżyciom nadestetycznym wykracza odbiorca poza dzieło w świat egzystencji człowieka, w świat jego walki ze sobą, przyrodą i społeczeństwem, w sprzeczności i konflikty nigdy nie rozwiązane, w „zagadkę życia”, którą usiłowali wypowiedzieć egzystencjaliści, a którą tak ujmował W. Dilthey: „powszechna przemijalność i istniejąca w nas wola trwałości, potęga przyrody i autonomia naszej woli, ograniczoność każdej rzeczy w czasie i przestrzeni i nasza zdolność do przekraczania wszelkiej granicy” (W. Dilthey, 1987, s. 124).

Zobaczymy, jak wartości artystyczne ujmuje obowiązujący program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Może to okazać się pouczające pod pewnym względem.

W klasie czwartej szkoły podstawowej znajdujemy hasło:

„Język jako tworzywo utworu literackiego. Środki stylistyczne: przenośnia, uosobienie, porównanie, epitet, wyraz dźwiękonaśladowczy. Proza i poezja. Budowa wiersza (wers, strofa, refren, rym, rytm).” Opis, opowiadanie, monolog, dialog”.

W klasie V szkoły podstawowej uczniowie między innymi powinni poznać zasady kompozycji utworu: kontrast i paralelizm, nabyć umiejętności wskazywania narracji i wypowiedzi postaci, określenia narracji w pierwszej i trzeciej osobie, osoby narratora, np. dziecko, osoba dorosła.

„Wskazywanie w tekście literackim dialogu, monologu, opisu, opowiadania, refrenu, wersu, strefy, przerzutni; wskazywanie poznanych środków leksykalnych i stylistycznych; próby określania ich funkcji w uplastycznianiu tekstu, zwiększaniu jego oddziaływania emocjonalnego”.

I jeszcze fragment zapisu programowego dla klasy VI.

„Uogólnienie nabytej wiedzy o budowie utworu epickiego. Świat przedstawiony; bohater literacki - postać, zdarzenia - wątki, fabuła, akcja, czas, przestrzeń. Sposoby prezentacji postaci literackich, motywacja postępowania bohatera. Narrator (w 3 i 1 osobie), dialogi w epice a dialogi w dramacie. Elementy narracji w liryce.

Gatunki epickie, ich cechy i funkcje. Powieść i jej odmiany: podróżniczo-przygodowa, obyczajowa, historyczna, fantastycznonaukowa. Powieść a małe formy narracyjne: nowela, opowiadanie. Wierszowane gatunki epickie (lub zawierające elementy epickie): poemat, ballada. Epika jako rodzaj literacki obejmujący utwory narracyjne.

Język utworów literackich a inne wypowiedzi (informacyjne, potoczne, naukowe); funkcje języka (funkcja poetycka). Utrwalanie i pogłębianie wiadomości o poznanych środkach stylistycznych: brzmieniowych, leksykalnych, składniowych. Ukształtowanie pojęcia przenośni jako tropu literackiego, którego istotę stanowią przekształcenia semantyczne. Wieloznaczność i odkrywczość metaforycznego języka powieści. Aluzyjność i ironia, symbole kulturowe w utworach poetyckich. Instrumentacja głoskowa.

Budowa wiersza. Powtórzenie wiadomości: wers jako podstawowa jednostka rytmu. Wiersz sylabiczny i wiersz wolny (rola intonacji, związek z treścią wypowiedzi w wierszu wolnym). Rodzaje i układy rymów. Rym dokładny i niedokładny, rym męski i żeński. Przerzutnia”.

Podobnie obszerne i niekiedy trudne zapisy znajdujemy w programie nauczania dla klasy VII i VIII. W dziale „Umiejętności” znajdujemy na przykład zapis „określanie istoty przekształceń semantycznych w metaforze” (jeszcze klasa VI), w klasie VII - „ukształtowanie pojęcia symbolu i ironii, w klasie VI” - „fikcja literacka jako skupienie prawdy itd., itp.

Pomijając nieścisłość i merytoryczną dyskusyjność niektórych zapisów wypada zauważyć, że w programie:

- unika się sformułowania „wartości artystyczne”, funkcjonującego w języku potocznym i tym samym bliskiego uczniom;

- wprowadza się nadmiar wiedzy teoretycznoliterackiej, wiedzy opisowej głównie, a pomija się zagadnienia „sprawstwa” artystycznego lub traktuje się je marginalnie (np. w klasie VII jest dość enigmatyczny zapis „Rola fikcji, obrazowości i wielofunkcyjności języka w utworach literackich); zamiast wskazywania na funkcjonalność terminów i pojęć teoretycznoliterackich w kreowaniu sensu dzieła znajdujemy np. zapis w klasie VI „poprawne posługiwanie się terminami z zakresu teorii literatury”;

- wprowadza się ujęcia zbyt trudne lub zdecydowanie trudne zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów.

Wszystko to sprzyja dydaktyce uproszczonego literaturoznawstwa, o której praktycznych „efektach” pisaliśmy. Odnosi się niekiedy wrażenie, że w dziale poświęconym lekturze program nauczania faktycznie jest programem teorii literatury ilustrowanej tekstami literackimi. W tym kierunku zmierza niekiedy praktyka szkolna, jak świadczą o tym liczne protokoły lekcji. Dobierane są mianowicie tak utwory literackie i tak omawiane, by przede wszystkim „wprowadzić” jakieś pojęcie teoretycznoliterackie. Podobnie rzecz ma się w niektórych podręcznikach dla nauczycieli.

A wartości artystyczne? Nawet tak podstawowe, jak oryginalność, mistrzostwo wykonania, indywidualna inwencja, prostota, skomplikowanie, symetryczność, asymetryczność, wieloznaczność i inne (M. Gołaszewska, 1986) nie są nawet w programie wymienione mimo ich bliskości doświadczeniom uczniów i mimo ich funkcjonowania w języku potocznym.

Wiedza o wartościach artystycznych dzieł literackich jest - obok wiedzy o wartościach estetycznych i nadestetycznych - autonomicznym celem edukacji literackiej. Jest to wiedza przydatna tak w realizacji strategii KTC, jak też w realizacji strategii CTK.

6. W kręgu ujęć tradycyjnych: poznawcze, kształcące i wychowawcze cele nauczania i uczenia się literatury

W naszej propozycji cele poznawcze i kształcące oznaczać będą takie umiejętności (cele kształcące) i taką wiedzę (cele poznawcze), które pozwolą uchwycić wcześniej wyróżnione wartości. Z tego punktu widzenia ważnym celem autonomicznym staje się kształcenie kompetencji odbioru dzieła literackiego (w skrócie KODL). Kompetencja będzie tu traktowana jako pewien społeczny system wiedzy „użytecznej” wraz z umiejętnością posługiwania się nią, a zatem wiedzy akceptowanej i respektowanej. Nie są zatem kompetencje czymś psychicznym, jak to się zwykło było przyjmować. Pomijamy tu też problemy natywizmu, czyli pewnych dyspozycji wrodzonych, wymagają bowiem one rozważań daleko wykraczających poza temat tej książki.

Wyróżniamy trzy podstawowe składniki uczniowskiej kompetencji odbioru dzieł literackich:

- kompetencje dotyczące uchwytowania wartości estetycznych utworów literackich (w skrócie kompetencje E),
- kompetencje dotyczące uchwytowania wartości artystycznych utworów literackich (w skrócie: kompetencje A),

- kompetencje dotyczące uchwytowania wartości nadestetycznych utworów literackich (w skrócie: kompetencje N).

Wszystkie te kompetencje w różnym stopniu mogą być rozwijane i w różny sposób kodyfikowane, co jest sprawą teorii wychowania literackiego, programów nauczania, praktyki.

Fundamentem kształcenia KODL w klasach IV-VIII szkoły podstawowej jest rozwinięcie w klasach I-III pewnej elementarnej KODL, której składnikami powinny być co najmniej:

- umiejętność czytania utworów literackich, stanowiąca podstawę rozwijania kompetencji E, A i N;

- umiejętność intuicyjnego odróżniania świata dzieła literackiego jako fikcyjnego od świata realnego, stanowiąca głównie podstawę rozwijania kompetencji A;

- umiejętność rozumienia łatwych utworów literackich, stanowiąca podstawę kształcenia kompetencji N.

Umiejętności w naszym ujęciu są mniej lub bardziej złożonymi składnikami wiedzy, a konkretnie sądami dyrektywalnymi, wskazującymi, co należy czynić, aby osiągnąć określony cel (wartość); oddalamy się w ten sposób od ujmowania kompetencji jako czegoś psychicznego, składnika osobowości, co należy do często stosowanych praktyk w badaniach pedagogicznych. Umiejętności E, A, N są niezbędne w realizacji dwu podstawowych strategii wychowania: CKT i KTC, o których pisaliśmy. Zanim jednak podniesiemy problem wychowawczych celów (wartości) nauczania i uczenia się literatury, by użyć sformułowania tradycyjnego, odnotujmy najprzód kilka uwag wprowadzających.

Ricoeur (1989, s. 266 i 267), przeciwstawiając się romantycznemu pojmowaniu interpretacji dzieła literackiego, pisał:

„To, co czynimy swoim, co przyswajamy dla siebie, to nie cudze przeżycie ani odległy zamiar, lecz horyzont świata, ku któremu zmierza dzieło [...] Czytelnik rozumie sam siebie mając przed sobą tekst oraz świat dzieła. Rozumieć siebie w obliczu czegoś, wobec świata, to zgoła przeciwieństwo projektowania w tekst siebie, swoich przekonań i uprzedzeń; to raczej przyzwolenie, aby dzieło i jego świat poszerzało horyzont, w obrębie którego rozumiem siebie [...] Jeśli gdzieś jest projekt i projekcja, to jest to odniesienie dzieła, które jest projektem świata; w rezultacie czytelnik, przyjmując nowy sposób bycia od samego tekstu, zdobywa zwiększoną zdolność projektowania siebie”.

Co to znaczy „rozumieć siebie” i zdobyć „zwiększoną zdolność projektowania siebie”? Oznacza to - naszym zdaniem - rozpoznanie, uchwycenie sensu i zaakceptowanie norm i dyrektyw kulturowych, odnoszących się do różnych sfer egzystencji jednostki. To rozumienie siebie. Natomiast projektowanie

siebie to - mówiąc językiem psychologii - konstruowanie zadań dalekich, w naszym języku - akceptowanie wartości, głównie wartości ostatecznych (światopoglądowych).

Pisaliśmy wcześniej, że akceptowanie i respektowanie norm i wartości kulturowych związane jest często - chociaż nie zawsze - z ich rozpoznaniem i zrozumieniem. Rozpoznanie to przyswojenie, aktualizacja znaczenia jako takiego, skierowanego do nas. Zdanie na przykład rozpoznajemy wiele razy, gdyż wyraża to samo, czyli określony sens. Językoznawcy nazywają to aktem lokucyjnym. Towarzyszą mu dwa inne akty: illokucyjny (uzewnętrznienie aktów mowy dzięki schematom gramatycznym, w żywej mowie dzięki mimice i gestom) oraz działanie prelokucyjne, gdzie tekst literacki występuje jako bodziec, siła energetyczna wywierająca głównie wpływ na emocje. Z tego punktu widzenia można mówić o wychowawczym oddziaływaniu tekstu literackiego. I nie potrzebny tu żaden „przekład” na język praktyki szkolnej. Przekład ten oddala bowiem możliwości bycia w świecie dzieła literackiego i w świecie referencji (odniesień przedmiotowych) otwieranych przez tekst, a więc także w świecie wartości nadestetycznych. Wychowanie zatem - jeszcze raz wracamy do myśli wielokrotnie już wyrażanej - to rozpoznawanie i rozumienie wartości, jakie niesie tekst literacki, wartości światopoglądowych, zmierzające do ich zaakceptowania i respektowania. Jakimi metodami? Na to pytanie odpowiemy w innym miejscu.

Wspomnieliśmy wyżej, że nabycie KODL wymaga przyswojenia pewnej wiedzy o dziele literackim i jego kontekście kulturowym. Wypada teraz dokładniej rozwinąć tę tezę.

Jeśli nie uczeń, to przynajmniej nauczyciel powinien wiedzieć, co to jest dzieło literackie. Spośród wielu określeń opowiadamy się za takim, według którego dzieło literackie jest wytworem dyskursu wprowadzającego relacje między dosłownym a domyślnym znaczeniem. Jest sekwencją dłuższą niż zdanie, jest poddany pewnej kodyfikacji, dzięki której można zaliczyć go do określonego rodzaju lub gatunku literackiego, „otrzymuje sobie tylko właściwą postać, która czyni zeń wytwór niepowtarzalny; jednostkowy i która nazywa się stylem” (P. Ricoeur, 1989, s. 232). Wciąż znana jest i ceniona w świecie teoria warstwowej budowy dzieła literackiego wybitnego polskiego fenomenologa R. Ingardena, według której dzieło literackie jest wielowarstwowym, intencjonalnym tworem. Podejmowane są próby określenia dzieła literackiego w kategoriach struktury lub czysto semantycznego punktu widzenia. Ta wiedza, wchodząca w skład teorii literatury, subdyscypliny literaturoznawczej, wykorzystywana jest jako narzędzie dotarcia do „tajemnic” dzieła

literackiego. Określa ona w pewnym stopniu, podobnie jak samo dzieło literackie, metody szkolnego nauczania i uczenia się.

Wykaz dzieł literackich przeznaczonych do szkolnego poznawania zawiera program nauczania. Wobec częstych zmian kanonu lektur szkolnych nie wyliczamy ich tutaj, odsyłając Czytelnika do programu nauczania, także ustawicznie (i często mechanicznie tylko!) zmienianego. Opowiadamy się w tym miejscu za umieszczaniem tekstów literackich w całości, a nie we fragmentach, jak to się często spotyka w naszym i innych krajach. Dzieło literackie jako niepowtarzalna całość przestaje być dziełem literackim w fragmencie. Zważmy także na „naturalny” porządek rzeczy: na ogół czyta się dzieła literackie z różnych motywów zresztą (poznawczych, ludycznych itp.) w całości, inna rzecz, że niekiedy opuszcza się podczas percepcji fragmenty nudne, niezrozumiałe, nie związane z doświadczeniem życiowym czytelnika); wyjątkowo wypożyczamy z biblioteki utwory literackie tylko dlatego, że chcemy przeczytać jakies ich fragmenty. Czytanie dzieł literackich w szkole we fragmentach może sprzyjać wytworzeniu nawyku fragmentarycznego właśnie ich czytania po ukończeniu szkoły.

Stwierdzamy zatem, że pewne przekonania o charakterze naukowym, w tym przypadku wiedza o dziele literackim jako takim, są równie niezbędne jak przekonania światopoglądowe.

KODL byłyby bardzo wąskie, gdyby ograniczyły się tylko do wiedzy o samym dziele literackim, niezbędne jest także poznanie pewnych związków kulturowych, jakie łączą dzieło literackie z jego kontekstem społecznym, innymi dziedzinami sztuki, językiem, innymi dziełami literackimi, najszerszej pojętą rzeczywistością pozaliteracką. Spróbujmy zwięźle omówić te związki.

Związek między dziełem literackim a językiem traktowanym jako langue i jako parole. Związek z dydaktycznego punktu widzenia jest różnie ujmowany i rozumiany. W polskiej dydaktyce występuje tendencja łącznego, w ramach jednego przedmiotu, nauczania literatury i języka ojczystego. Mówi się tu o tzw. integracji, używając terminu potocznego zdecydowanie polisemicznego. Rozpatrywać też można ten problem w ramach semiotyki, czyli nauki o znakach i semantyki zajmującej się zdaniem i pojęciem sensu. Analiza języka dzieła literackiego, pełnego metafor, metonimi i symboli jest zdecydowanie odmienna pod wieloma względami niż analiza języka potocznego tak w wymiarze kodu, jak i w wymiarze wypowiedzi. Do języka potocznego wnosimy niejako nasze doświadczenie, odnosi się on zatem do tego, co jest, a nie do pewnych znaczeń idealnych. Używamy go po prostu dlatego, że mamy coś do powiedzenia. Na poziomie szkoły podstawowej najbardziej pożądane wydaje się uświadomienie przez uczniów zagadnienia pracy pisarza-artysty nad językiem oraz indywidualnej i specyficznej organizacji języka w dziele literackim.

Organizacja języka w dziele literackim najściślej powiązana jest z wiedzą o rodzajach i gatunkach literackich. Są one jakby środkami generatywnymi - jak pisze P. Ricoeur - wytwarzającymi nowe całości dyskursywne dłuższe niż zdanie, sterującymi ich wykonaniem. Opierają się na dość ściśle określonych regułach kompozycji.

Związek między dziełem literackim a rzeczywistością pozaliteracką. Dzieło literackie otwiera przed odbiorcami świat odniesień przedmiotowych. Teksty literackie mówią o czymś. Hermeneutyki i strukturaliści stwierdzają najczęściej, że dzieło literackie komunikuje samo siebie, to znaczy mówi o świecie, który jest światem samego dzieła. Dodajmy, mówi także o wartościach nadestetycznych (światopoglądowych, ostatecznych w naszej terminologii tu przyjętej), które są zakorzenione w dziele, ale wykraczają też poza nie. Prawdopodobnie świat tych wartości miał na myśli R. Ricoeur (1989, s. 264), gdy pisał:

„Tak więc, gdy mówimy o świecie starożytnej Grecji, to nie wskazujemy tego, co stanowiło sytuacje dla ludzi, którzy je przeżywali, lecz odnosimy do niesytuacyjnych referencji, które przetrwały, gdy tamte poszły w zapomnienie, i które odtąd następczą się jako możliwe sposoby bycia, jako możliwe symboliczne ramy naszego bytowania w świecie”.

Dzieło literackie nie jest zatem wystarczające do pełnego wyczerpania wartości nadestetycznych. Będąc w dziele - jak pisze W. Stróżewski - przekraczają je. Jest ono jedynie jednym z wielu „miejsz” ich realizacji.

Związki dzieła literackiego z szeroko pojętą rzeczywistością pozaliteracką, głównie z kulturą, należy rozpatrywać genetycznie i funkcjonalnie i pokazywać tylko te spośród nich, które ułatwiają jego rozeznanie, zrozumienie i interpretację (J. Trzynałowski, 1982). Dzieło literackie powszechnie rozumiane jest jako twór fikcyjny. „A jednak nie ma dyskursu aż tak fikcyjnego - pisze P. Ricoeur - który by nie sięgał rzeczywistości, jednakże na innym poziomie, bardziej podstawowym niż właściwy dla dyskursu opisowego, stwierdzającego, pouczającego, który nazywamy językiem codziennym” (P. Ricoeur, 1989, s. 40). Ten inny poziom to - zdaniem cytowanego autora - Heideggerowskie „bycie-w-świecie”. Nie eliminując tego punktu widzenia, niezmiernie trudnego do egzemplifikacji praktycznej, przyjmujemy jednocześnie, że wszelkie związki pozatekstowe dzieła literackiego wchodzą w skład potocznej lub profesjonalnej świadomości literackiej, wyrażających zbiory przekonań umożliwiających obiektywne funkcjonowanie wymienianym już wartościom estetycznym, nadestetycznym i artystycznym jako „efektom” praktyki literackiej. Przyjmuje się przy tym niekiedy, że relacje łączące społeczną świadomość literacką z indywidualną świadomością literacką i odpowiednio relacje łączące społeczną praktykę

literacką z indywidualną praktyką literacką są relacjami typu: idealizacja-konkretyzacja (A. Grzegorzczak, 1983). Zarówno jednak uwarunkowania społeczne dzieła, jak i jego uwarunkowania psychologiczne, autorskie nie tłumaczą do końca interesującej tu nas relacji między dziełem literackim a rzeczywistością pozaliteracką. Tekst rozrywa - używając sformułowania Gadamera - zarówno świat autora, jak i ów świat determinant historycznospołecznych, wykracza poza te genetyczne uwarunkowania, dzięki czemu otwiera się nieograniczony ciąg jego odczytań (P. Ricoeur 1989), które same z kolei zdeterminowane są czynnikami psychospołecznymi.

Na poziomie szkoły podstawowej szukamy głównie odniesień przedmiotowych dzieł literackich, a więc tego, czego one dotyczą i to odniesień bliskich lub przybliżanych uczniom dzięki perswazji. W ten sposób ułatwione staje się uchwycenie ich sensu.

Związek między dziełem literackim a autorem. We współczesnym literaturoznawstwie bardzo rzadko występuje pogląd, że dzieło literackie jest wyrazem psychicznych zachowań autora. Autor występuje głównie jako sprawca (rzemieślnik) dzieła językowego. Kategoria autora jest równocześnie kategorią interpretacji, współistnieje on z sensem dzieła, wpisany jest w to dzieło, podobnie jak potencjalny czytelnik tegoż dzieła. Autor nadaje jednak indywidualny kształt dziełu i z tego punktu widzenia jego umiejętności sprawcze (wartości artystyczne) może i powinien rozpatrywać uczeń. Tekst jednak uzyskuje niezależność od autora w chwili jego powstania, to co on znaczy nie pokrywa się z tym, co autor chciał powiedzieć, z jego intencją. Dzieło literackie nazywane bywa projektem świata, nie jest zatem czymś psychicznym. Okoliczności „osobowe” towarzyszące powstawaniu tekstów są jednak ważne z dydaktycznego i wychowawczego punktu widzenia. To często „materiał do naśladowania”. Jakkolwiek nie bez racji można postawić wiele zarzutów temu uproszczonemu punktowi widzenia, to zwłaszcza w klasach V i VI wydaje się on uprawomocniony psychicznymi potrzebami dzieci, szukających wzorów do naśladowania tak wśród bohaterów dzieł sztuki, jak i realnie żyjących ludzi. W każdym jednak przypadku należy pamiętać o związkach dwójakiego rodzaju: między autorem jako człowiekiem żywym a dziełem i między dziełem a autorem wyznaczonym przez dzieło i poznawanym przez to dzieło. „Autor jest wówczas widzianym w określonym aspekcie człowiekiem - pisarzem, jego wyodrębnioną rolę. Tak rozumianemu autorowi możemy przypisywać niektóre tylko informacje, informacje wynioskowane z dzieła” (S. Sawicki, 1981, s. 104).

Dzieło literackie jako twór indywidualny i niepowtarzalny nigdy nie jest wiernym odbiciem życia autora i jego mentalności, ale jego biografia może dostarczyć wiedzy pomocnej w rozumieniu dzieła i z tego punktu widzenia powinna być rozpatrywana i stanowić materiał nauczania.

Związek między dziełami literackimi tego samego autora i różnych autorów, wchodzących w zakres lektury szkolnej. Dzieła literackie są i mogą być porównywalne pod wieloma względami. Jest to czynność dydaktyczna wysoce kształcząca, jak świadczą o tym między innymi badania J. Piageta i jego uczniów.

Związek między dziełami literackimi a innymi dziedzinami sztuki: malarstwem, muzyką, teatrem, telewizją, utworami filmowymi i radiowymi. I te dzieła sztuki dają się porównywać przy koniecznym podkreśleniu ich odmienności, specyfiki tworzywa, wartości artystycznych.

Związek między różnymi składnikami dzieła literackiego, na przykład między fabułą a bohaterem literackim, ideą dzieła a charakterystyką bohaterów, językiem artystycznym a ideą, podmiotem mówiącym a innymi elementami dzieła, „odbiorcą wirtualnym” a strukturą utworu itp. Rozpatrując tę kategorię związków należy wskazać na nadrzędną rolę koncepcji dzieła literackiego, której uchwycenie i opisanie najlepiej tłumaczy związki między różnymi jego elementami (S. Sawicki, 1981); w danym ujęciu idzie tu o uchwycenie globalnego sensu dzieła. Podzielając ten punkt widzenia wysuwamy w dalszych częściach pracy ideę stawiania tzw. problemu ogólnego, stanowiącego swego rodzaju pytanie o ów globalny sens dzieła. Czynność ta służy zarówno kształceniu kompetencji A, jak i kompetencji N oraz E.

Rzeczony kompetencje nie mogą być rozwijane bez przyswojenia przez uczniów określonego programem nauczania zespołu pojęć teoretycznoliterackich. Nie o samo przyswojenie zresztą tu idzie, lecz o sprawność w określaniu ich funkcji w dziele literackim, o rozumienie ich „sprawstwa” artystycznego.

Tę samą uwagę należy odnieść do innych dzieł sztuki poznawanych przez uczniów zgodnie z programem nauczania: wybranych filmów, dzieł plastycznych, telewizyjnych, muzycznych, radiowych; w miarę możliwości – jak wspominaliśmy – w związku z dziełami literackimi.

KODL wprowadzie wspierają się na wiedzy, ale nie mogą się do niej ograniczać. Kompetencje są strukturą dynamiczną i funkcjonalną, to akceptowana i respektowana wiedza użyteczna wraz z umiejętnością posługiwania się nią. Stosownie do tradycji dydaktycznych sensowne zatem jest pytanie o cele – umiejętności kształcenia literackiego. Zanim podejmiemy próbę odpowiedzi na

nie, zajmiemy się - najściślej związanymi z niniejszymi rozważaniami teleologicznymi - kwestiami tzw. metainformacji i metaumiejętności, szeroko rozwiniętymi w pracy „Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego” (W. Pasterniak, 1977). Metainformacje są to takie wiadomości ogólne, które ułatwiają zdobywanie innych informacji. W tym sensie metainformacje mogą być nazwane informacjami podstawowymi. Oto na przykład informacje dotyczące rodzajów i gatunków literackich są właśnie takimi metainformacjami, usprawniają bowiem pracę nad konkretnymi utworami literackimi, pozwalają lepiej rozpoznawać właściwości dzieł literackich, ułatwiają ich opis, analizę i interpretację. Metainformacjami są także - podajmy kolejny przykład - wszelkie informacje z zakresu metodologii badań literackich, jak również z zakresu teorii literatury i poetyki. Mają bowiem charakter ogólny, nie odnoszą się do jednego tylko desygnatu (np. pojedynczego utworu lub jego cechy), przydatne są w wielu sytuacjach poznawczych. Wszystko to uzasadnia potrzebę wiedzy teoretyczno-literackiej w programach szkolnych i co za tym idzie w procesie edukacyjnym, jak też konieczność zdobywania kompetencji A. Należy jednak unikać niebezpieczeństwa dydaktyki urposzczonego literaturoznawstwa, o czym pisaliśmy wyżej.

Warto w tym miejscu wypowiedzieć pewną refleksję ogólną, że metainformacje ułatwiają lub ułatwiać mogą wszelkie zachowania się jednostki w ramach dwu wymienionych wyżej strategii wychowawczych: CTK, KTC. Ta wartość użyteczności wskazuje na ich nierozzerwalną więź z metaumiejętnościami, a więc tymi umiejętnościami nadrzędnymi, których przydatność w kształceniu innych umiejętności jest niewątpliwa. Co to są metaumiejętności? Najogólniej rzecz biorąc, w sensie praktycznym są to pewne zachowania, w naszym przypadku uczniów, zachowania wyuczone, a zatem zaakceptowane i respektowane. Natomiast w sensie teoretycznym metaumiejętności są ogólnymi dyrektywami (przekonaniami dyrektywalnymi), mówiącymi o tym, co należy czynić, aby osiągnąć pewien założony cel. Umiejętności odznaczają się większym lub mniejszym poziomem „automatyzacji”, tzn. wyćwiczenia, w ten sposób w większym lub odpowiednio mniejszym stopniu zbliżają się do nawyków czy przyzwyczajzeń, które już zdaniem myślicieli starożytnych są podstawą wszelkiego wychowania.

Mówiąc o przyzwyczajeniach wkraczamy w ten sposób w krąg celów wychowawczych w tradycyjnym ujęciu. Zwykle wyrażane były one w kategoriach psychologicznych, głównie w kategoriach postaw i ideałów, ale także wartości. Stoimy na stanowisku, że procesy edukacyjne można ujmować z różnych punktów widzenia i opisywać z perspektywy dorobku wielu dyscyplin naukowych. Z semantycznego punktu widzenia, który dominuje w tej pracy, cele wychowawcze to nic innego

jak społecznie akceptowane wartości - sensy działalności wychowawczej i działalności samowychowawczej odbywającej się w ramach procesów poznawania, interpretacji dzieł literackich. Dzięki interpretacji podmiot (uczeń) zyskuje nowe możliwości poznania siebie odkrywając w dziełach sztuki nowe sposoby bycia. Odkrywa przede wszystkim świat wartości ostatecznych, zwanych niekiedy przez nas światopoglądowymi lub po prostu wychowawczymi. Jakież to wartości? Przede wszystkim - jak pisaliśmy - wartości istnienia, sacrum prawdy, dobra, piękna, pokoju, wolności. Nie są one rzeczami, a są „przedmiotami nierzeczywistymi” - według sformułowania Ortegi y Gasset (1980) - w naszym ujęciu pewnymi sensami, którym podporządkowane jest całe życie i działalność człowieka. Przywoływaliśmy wcześniej pogląd, że cała energia ludzkiego postępowania płynie z przeżycia wartości. Ukształtowanie zatem tych wartości, to znaczy ich rozpoznanie, zrozumienie, zaakceptowanie i respektowanie jest właśnie wychowaniem.

Pisząc o celach poznawania literatury nie możemy z horyzontu naszych rozważań tracić ucznia, będącego podmiotem konkretnym, „zakorzenionym” w życiu, w określonej kulturze i pewnym momencie historycznym. Celem poznania literatury jest także wspomniane wyżej samopoznanie. Przyjmujemy tu stanowisko, że uczeń nie zna dobrze siebie, a najlepszą drogą do poznania i samopoznania ucznia są jego wytwory, to, co on czyni, co mówi, co pisze. W samopoznaniu pomaga uczniowi nauczyciel - interpretator wytworów ucznia. Samopoznanie nie jest tu rozumieniem w sensie Diltheyowskim psychologicznym. Odsłania ono pragnienie bycia i wysiłek istnienia w sensie nadrzędnym - ontologicznym, a także w sensie epistemologicznym. Jest jednocześnie rozumieniem i wyjaśnianiem. Są to bowiem w naszym ujęciu procedury uzupełniające się, komplementarne: rozumienie nakierowane jest na rozpoznanie intencjonalności (sensu) dzieła literackiego, wyjaśnianie sens ten tłumaczy poprzez analizę struktury tekstu.

Rozważając cele poznawania dzieł literackich w szkole, nie możemy także tracić z oczu ich jednostkowego, kulturowego, społecznego i historycznego rodowodu. Z punktu widzenia jednostki tworzącej, autora, dzieło literackie może być uważane za samoekspresję, z punktu widzenia społecznego, kulturowego i historycznego jest zobiektywizowanym, semantycznie istniejącym tekstem, z punktu widzenia odbiorcy - może być traktowane jako środek poznania samego siebie, inaczej: jako środek kreowania własnej osoby w ramach strategii KTC, ale też jako bodziec własnej twórczości, własnego uczestnictwa i współtworzenia kultury w ramach strategii CTK.

7. Materiał kształcenia literackiego

Wielokrotnie wspominaliśmy o materiale programowym kształcenia literackiego. Zgodnie z przyjętym w tej pracy założeniem powinien to być materiał maksymalnie sprzyjający wymienianym tu dwu strategiom wychowania, strategii CKT i strategii KTC. Z tego punktu widzenia, patrząc na obowiązujący program nauczania języka polskiego w szkole podstawowej, wypada zgłosić pod jego adresem wiele uwag krytycznych. Szczegółowe ich formułowanie wydaje się jednak zbędne - trud ten podjęliśmy zresztą w innym miejscu (W. Pasterniak, 1984) - gdyż w chwili pisania tego szkicu podjęte zostały poważne prace nad zasadniczą zmianą programu nauczania literatury i języka ojczystego. W jakim pójdą one kierunku, to trudno przewidzieć. Na pewno treści programowe zostaną znacznie zredukowane, może także lepiej dostosuje się je do poziomu rozwoju psychicznego uczniów, zrezygnuje się z umieszczania w programie fragmentów utworów, większą uwagę zwróci się na wychowanie literackie, weźmie się rozbrat z przewagą strategii KTC nad strategią CTK, widoczną w obowiązującym programie. Uczyni się go wreszcie bardziej przejrzystym i operatywnym, zaopatrzonem w kompetentne uwagi o jego realizacji.

Osiągnięcie bowiem wyżej wymienionych celów jest utrudnione lub zgoła niemożliwe przy obowiązującym programie nauczania, treściowo przeładowanym, niewykonalnym, nastawionym na kształcenie przede wszystkim badaczy literatury a nie rozmiłowanych, odczuwających potrzebę czytania literatury czytelników.

Materiał nauczania nie może być spisem wybranych lektur i haseł. Podobnie jak cele nauczania i uczenia się powinien integralnie być konsekwencją określonej teorii dydaktycznej, to znaczy teorii kształcenia literackiego. Teoria powinna sterować doбором treści nauczania.

W doborze materiału literackiego z punktu widzenia strategii KTC i strategii CTK nie można opierać się na dawnych strategiach ustalania treści kształcenia: na materializmie dydaktycznym, prowadzącym nieuchronnie do „przeładowania” informacyjnego, czy na formalizmie dydaktycznym, akcentującym rozwijanie i pogłębianie zdolności i zainteresowań uczniów, utylitaryzmie, teorii problemowo-kompleksowej B. Suchodolskiego, strukturalizmie czy materializmie funkcjonalnym. Wydaje się, że istnieje potrzeba opracowania nowej globalnej strategii doboru treści kształcenia zgodnej ze wzajemnie powiązаныmi strategiami KTC i CTK. Najbliżej tego ewentualnego nowego ujęcia znajduje się koncepcja W. Okonia, mieszcząca się w teorii wielostronnego nauczania i uczenia się (W. Okoń, 1964). Idzie tu głównie o wyeksponowanie relacji między

kulturą a jej odbiorem i współtworzeniem z uwzględnieniem możliwości poznawczych uczniów, materiału nauczania (głównie tekstów literackich), właściwości poznawania tegoż materiału, instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych sytuacji dydaktycznych, przez które rozumiemy aktualny poziom rozpoznania, rozumienia, akceptowania i respektowania ponadindywidualnych norm i dyrektyw kulturowych tak przez uczniów, jak i przez nauczycieli. Zwarcamy uwagę, że materiał nauczania występuje tu jako składnik szerszej sytuacji, nazwijmy ją kulturową, a nie jako względnie autonomiczna całość warunkująca dobór metod jego poznawania.

BIBLIOGRAFIA

1. Benedict G., Wzory kultury, Warszawa 1966.
2. Człowiek w poszukiwaniu utraconej tożsamości, red. T. Styczeń, Lublin 1987.
3. Dilthey W., O istocie filozofii, Warszawa 1987.
4. Dzieło literackie w szkole, red. W. Pasterniak, Zielona Góra 1979.
5. Gołaszewska M., O naturze wartości estetycznych, Kraków 1986.
6. Grzegorzczak A., Mała propedeutika filozofii naukowej, Warszawa 1989.
7. Grzegorzczak A., Nomotetyczne modele rozwoju literatury, Warszawa 1983.
8. Hessen S., Studia z filozofii kultury, Warszawa 1968.
9. Ingarden R., Książeczka o człowieku, Kraków 1973.
10. Ingarden R., Przeżycie. Dzieło. Wartość, Kraków 1966.
11. Jakobson R., W poszukiwaniu istoty języka, Warszawa 1989.
12. Kluckhohn C., Value and Value - Organizations in the Theory of Action, [w:] Toward a General Theory of Action, red. T. Parsons, E. Shils, Cambridge, Massachusetts 1967.
13. Kołakowski L., Kultura i fetysze, Warszawa 1967.
14. Kmita J., Kultura i poznanie, Warszawa 1985.
15. Lauwers J. A., Education and Philosophical Mind, London 1957.
16. Marczuk S., Problemy klasyfikacji wartości, „Studia Filozoficzne”, 1987, nr 6.
17. Obuchowski K., Adaptacja twórcza. Warszawa 1985.
18. Okoń W., Podstawy wykształcenia ogólnego, Warszawa 1969.
19. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.
20. Ossowski S., Dzieła, t. 2, Warszawa 1967.
21. Ortega y Gasset, Dehumanizacja sztuki, Warszawa 1980.
22. Pasterniak W., Metodologia dydaktyki literatury, Warszawa 1984.

23. Pasterniak L., Podstawowe błędy nauczycieli polonistów, „Studia i materiały”, Zielona Góra 1981.
24. Pasterniak W., Związki i zależności między fazami procesu poznawania lektury szkolnej, Rzeszów 1970.
25. Pawłowski T., Wartości estetyczne, Warszawa 1986.
26. Ricoeur P., Język. Tekst. Interpretacja, Warszawa 1989.
27. Sawicki S., Poetyka. Interpretacja. Sacrum, Warszawa 1981.
28. Stróżewski W., Wartości estetyczne i nadestetyczne, [w:] O wartościowaniu w badaniach literackich, Lublin 1986.
29. Suchodolski B., Kim jest człowiek?, Warszawa 1974.
30. Suchodolski B., Wojnar I., Humanizm i edukacja humanistyczna, Warszawa 1988.
31. Szczepański J., Sprawy ludzkie, Warszawa 1988.
32. Trzynadłowski J., Sztuka słowa i obrazu, Wrocław 1982.
33. Wojtyła K., Osoba i czyn, Kraków 1969.
34. Znaniecki F., Wstęp do socjologii, Poznań 1922.
35. Żółkiewski S., Wiedza o kulturze literackiej, Warszawa 1980.

Wojciech Pasterniak, Lilla Pasterniak

FROM THE PROBLEMS OF TELEOLOGY OF VALUES DIDACTICS.
THE OBJECTIVES AND MATERIAL OF LITERARY EDUCATION.

Summary

The paper is concerned with the aims and materials of the literary education. It discusses two basic strategies of education, namely the strategy called „culture makes man” and the strategy described as „man makes culture”.

The paper stresses that the final result of the literary existence and education is „the humanity”.

The detailed discussion of the philosophy of education constitutes the background for presenting the following objectives of the literary education realized in -recognizing, - comprehending, - accepting and - respecting the artistic, aesthetic and beyond - aesthetic values.