

## Aniela KSIAŻEK-SZCZEPANIKOWA

### Problem twórczego odbioru literatury w szkole współczesnej

Program nauczania języka polskiego z roku 1990 wpisał koncepcję edukacyjną zarówno w swoje cele, jak i w treści poznawcze oraz kształcące. Chodzi w nim przede wszystkim o „wychowanie dla kultury” — pojmowane podmiotowo, a nie przedmiotowo<sup>1</sup>. Podkreślono osobowościowe aspekty kształcenia, co wiąże się między innymi z percepcją i postawami wobec literatury. Postawę potraktowano podobnie jak Allport — jako psychiczne i nerwowe „nastawienie”, „stan gotowości”, zorganizowany przez doświadczenie, a wywierający ukierunkowany lub dynamiczny wpływ na reakcję jednostki w stosunku do określonych przedmiotów, zjawisk czy sytuacji<sup>2</sup>. Dodajmy, że ów „stan gotowości” jest silnie i wszechstronnie związany z człowiekiem. Warto też przywołać J. Reykowskiego<sup>3</sup>, który podkreśla względną stałość postaw w dłuższym okresie. Znaczenie tak pojętych psychicznych „nastawień” polega na tym, że za ich pośrednictwem ujawniają się ludzkie potrzeby, których przedmiotem może być wszystko. One to aktywizują czynności poznawcze i twórcze jednostki, a także dynamizują i ukierunkowują jej działania.

Postawy wywodzące się z estetyki wytyczają w procesie odbioru dzieła literackiego określone sposoby zachowań wobec tekstu. Stają się one — na co zwraca uwagę Jan Polakowski — „fundamentem innych jeszcze składników recepcji”<sup>4</sup>. W procesie szkolnej komunikacji literackiej nastawienie estetyczne

<sup>1</sup> MEN. *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum – język polski (dwie wersje)*. Warszawa 1990, s. 9.

<sup>2</sup> Allport, cyt. za: T. Mądrzycki: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa 1970, s. 14.

<sup>3</sup> J. Reykowski: *Postawy a osobowość*. Warszawa 1973, s. 95.

<sup>4</sup> J. Polakowski: *Badanie odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*. Kraków 1980, s. 26.

i „stan gotowości” twórczej kształtują się przede wszystkim w zależności od potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży. Nie mniej znaczące są też inne ich uwarunkowania, np. wpływ środowiska, oddziaływanie mass-mediów lub grupy nieformalnej.

Rozwój dziecka zakłada okresową dezintegrację ukształtowanych postaw. Na przykład wczesnoszkolne upodobania estetyczne ustępują miejsca innym. Po krótkim okresie „rozpadu” zainteresowań i przyzwyczajęń percepcyjnych do obrazków, ilustracji, komiksów itp. piątoklasiści usiłują już odbierać treści werbalne bez pomocy ikoniki, a ich myślenie, posługując się abstrakcją, pozwala werbalizować przeżycia literackie. W okresie dojrzewania obserwujemy z kolei zachwianie się lub całkowity rozpad stereotypów odbiorczych. Wiąże się to z występującym wtedy nieprzystosowaniem zewnętrznym i wewnętrznym, dotyczącym dynamizmu jednostki, jej uczuć i percypowania, a także zmian w sposobie zachowania wobec zjawisk kultury. Uczeń podatny jest wówczas na wszelkie wpływy. Nie broni ukształtowanych postaw własnych, nie traktuje ich jako sprawy osobiste i nienaruszalne. Skłonny jest do radykalnych zmian. Rozbudzone wcześniej nastawienia estetyczne stymulują jednak jego rozwój osobowy, powodując nowy kształt gotowości twórczej w ramach potrzeb kulturalnych.

Nauczyciel, wychowując dla kultury i traktując ucznia podmiotowo, musi liczyć się z istnieniem postaw estetycznych wyniesionych z domu przez dzieci i młodzież, a jednocześnie z okresową dezintegracją psychiczną uczniów — z zanikaniem ukształtowanych i pojawianiem się nowych stanów gotowości odbiorczej oraz twórczej. Konieczne jest również uwzględnienie wpływów środowiska.

Większość psychologów, pedagogów i dydaktyków, interesując się dziś postawami estetycznymi uczniów, uwzględnia przede wszystkim nastawienia odbiorcze wobec tekstów werbalnych, literatura stanowi punkt odniesienia. Wpływy wszechobecnych mass-mediów, a szczególnie audiowizualność nie są jeszcze dostatecznie poważnie brane pod uwagę. Brak np. badań nad przejmowaniem przez dorastającą młodzież stereotypów postaw życiowych prezentowanych przez telewizję, głównie przez popularne seriale. Stwierdzono już jednak, że korzystanie przez młodych odbiorców z telewizji i z innych mass-mediów warunkowane jest m.in. charakterystycznym — szczególnie dla dzieciństwa i wieku dorastania — poszukiwaniem informacji dotyczących sposobów działania w świecie, zachowania się w różnych sytuacjach<sup>5</sup>. Prawdziwe wydaje się być stwierdzenie, że telewizja jest czynnikiem inspirującym w pewnej mierze do późniejszego działania jednostki, a zatem wpływa na kształt potrzeb i utrwala postawy, nie tylko estetyczne.

<sup>5</sup> J. Koblewska: *Propaganda i wychowanie*. Warszawa 1974, s. 144.

Przekroczeniem pewnego progu w badaniach nad audiowizualnością na potrzeby dydaktyczne i pedagogiczne, zgodnie z wymogami kulturowymi naszego wieku, było spotkanie w roku 1968 pedagogów w Amiens. Tam właśnie sformułowano tezę, która zrobiła światową karierę: wychowanie powinno być „kształceniem dla istnienia”, uczeniem się po to, „żeby być”. Postulowano l’art de vivre<sup>6</sup>, sztukę jako podstawę sztuki życia. W wychowaniu estetycznym widziano konieczność łączenia postawy twórczej ze świadomie krytycznym stosunkiem do sztuki, formułując następujące zadania:

- kształcić umiejętność rozumienia treści przekazów otrzymanych od drugiego człowieka;
- kształcić nawyk akceptowania z upodobaniem do różnych przekazów;
- pobudzać typ komunikowania odwołujący się nie tyle do zdolności ekspresji, ile do umiejętności „odbioru”.<sup>7</sup>

W ten sposób rodziła się nowa koncepcja sztuki jako „instrumentu nie tyle wychowującego, bo ten termin wydawał się nazbyt tradycyjny, ile pobudzającego, sztuki jako stymulatora osobowości w warunkach swobodnego krążenia wielorakich wartości kultury<sup>8</sup>.” Zasady „twórczej aktywności” w pedagogice i dydaktyce sformułowano ostatecznie w roku 1973<sup>9</sup>. Termin „postawa twórcza” — nie ujęty jeszcze w słownikach francuskich w 1968 r. — pojawił się nagle i rozpowszechnił w pedagogice, dydaktyce, a także w socjologii kultury. Dawne *création* przeciwstawiono nowemu *créativité*<sup>10</sup>. Kształtowanie tej postawy uzależnione jest od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Wewnętrzne wciąż jeszcze badane są przez psychologów. Zewnętrzne dają się łatwo ustalić, są to: stosunki, wolność, środowisko.

Aktywność twórcza wynika — jak piszą R. Gloton i C. Clero — z równoległego działania składników psychospołecznych, sprawdzalnych naukowo. Wychowanie i nauczanie może oddziaływać na te składniki, tworzyć je, uaktywniać i rozwijać. Może czynić jednostki twórczymi, co w pewnych przypadkach daje motywacje wystarczające, by przejść od postawy twórczej do twórczości<sup>11</sup>.

Tempo przemian w świecie, nowe technologie, zawrotny bieg zdarzeń i informacji wymagają dziś postaw twórczych. Wobec komunikacyjnego natłoku i pośpiechu zagrożone są reguły sztuki. Ich zmienność wywołuje efekt nieufności i relatywizmu estetycznego. Komunikacja literacka w szkole z koniecz-

<sup>6</sup> I. Wojnar: *Wstęp*. W: R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa 1976, s. 15.

<sup>7</sup> Tamże, s. 16.

<sup>8</sup> Dokument sporządzony na zjeździe pedagogów w Amiens w 1968 r.: *Pour une école nouvelle, formation des maîtres et recherche en éducation. Actes du Colloque National*. Amiens—Paris 1969.

<sup>9</sup> *L'éducation esthétique luxe ou nécessité*. Red. L. Porcher. Paris 1973 — sformułowano tu założenia nowej teorii wychowania estetycznego. Podaję za I. Wojnar: *Wstęp...*, s. 17.

<sup>10</sup> I. Wojnar: *Wstęp...*, s. 35.

<sup>11</sup> Tamże.

ności stać się dziś musi nowym typem komunikacji. Zdaniem Maryli Hopfinger „[...] społeczny zasięg literatury w naszych czasach zmienił się. W wymiarze potencjalnym osiągnął skalę niemal maksymalną, w wymiarze realnym znacznie się rozszerzył, w wymiarze proporcjonalnym okazuje się funkcją ogólnej aktywności oraz sprawności kulturowej.”<sup>12</sup>

Kształcąc postawy twórcze młodzieży, przygotowujemy ją do sytuacji, w której nastąpi dostrzegalna zmiana pozycji literatury w kulturze. Już dziś próby rozszerzenia pojęcia literatury dokonują się na płaszczyźnie adaptacji, a co ciekawsze na płaszczyźnie pisarstwa specjalnie przeznaczonego dla technik audiowizualnych. Możemy zapytać, czy cechy syntaktyczne, wewnątrztekstowe pozwalają mówić o nowym typie utworów literackich — literaturze scenariuszowej? Nieważna jest jednak odpowiedź, ważne jest samo pytanie — jedno z wielu, jakie zada naszej młodzieży najbliższa przyszłość. Tylko utrwalone postawy twórcze wydają się zapewniać dzisiejszym uczniom ich jutrzejsze reakcje na nowe zjawiska kultury, wiążące się z twórczym odbiorem m.in. dzieł literackich.

Stajemy zatem przed problemem kształtowania osobowości ucznia do twórczego odbioru i twórczego przekazu wartości kulturowych. Jak to osiągnąć w szkole współczesnej? Poradniki metodyczne, „zadania do lektury” robią obecnie zawrotną karierę. Rzemiosło dydaktyczne kwitnie. Czy o to właśnie chodzi? Czy wszelkie „pomoce dydaktyczne”, których domagają się nauczyciele, to właściwa droga, aby „wychować dla kultury” przez kształcenie literackie? Dydaktyczne żądania i oczekiwania nauczycieli świadczą o brakach wyniesionych nie tylko ze studiów. Postawy młodych polonistów to w większości kultywowanie wiedzy o literaturze, a nie świadomość literacka związana z odbiorem. Nauczyciele zasugerowani wypowiedziami profesjonalistów przyjmują obcy odbiór za własny, nie odczuwają nawet potrzeby osobistego ustosunkowania się do poszczególnych pozycji literackich. Powielają wiedzę o literaturze, mówiąc o tym, co nie poznane, nie odebrane, nie przemyślane i nie przeżyte.

Nie jesteśmy w stanie przebić pierścienia nawyków i ograniczenia potrzeb, szukamy ciągle przewodnika — nigdy nie jesteśmy pewni, czy mamy rację. Nie wystarcza nam program szkolny, trzeba go obwarować instrukcjami i „dydaktycznymi brykami”. W ten właśnie sposób objawia się bierność, przeciwieństwo twórczego nastawienia wobec wszelkiego działania. Ta bierność utrwalona w postawach występuje również jako:

- uprzedzanie i planowanie potrzeb nauczyciela,
- instruktaż dydaktyczny zamiast otwartej informacji,
- ingerencja w potrzeby ucznia,
- kierowanie czynnościami uczniów.

Polonista, którego potrzeby zaplanowano i uprzedzono, który otrzymuje instruktaż dydaktyczny zamiast otwartej informacji, traci wiarę we własne siły.

<sup>12</sup> M. Hopfinger: *Kultura współczesna – audiowizualność*. Warszawa 1985, s. 204—205.

Realizując konspekty podsuwane mu przez różnego typu poradniki, pokonuje wysiłek narzuconej mu „rzeczy cudzej”, uboży też autentyzm i szczerłość procesu lekcyjnego. Z czasem jedynym tekstem przemawiającym do polonisty staje się dydaktyczny tekst instruktażowy.

Obserwujemy dziś, jak dawne beznamienne wypowiedzi uczniów, dotyczące ideologii i pozaliterackich rozważań na marginesie dzieł literackich, zmieniły się w równie obojętne „odmienianie przez przypadki” pojęć: podmiot liryczny bądź narrator. Czy o to chodziło Bożenie Chrzastowskiej i innym?

Zmiana koncepcji nauczania literatury wydaje się „trafiać obok”. Brak postaw twórczych nauczycieli wobec tej koncepcji powoduje nową schematyzację, nowe pozorantstwo i nowe dydaktyczne uniki. Świat przedstawiony w dziele literackim dalej nie ewokuje sobą, nie tworzy świadomości istnienia zmiennych w czasie, indywidualnych przekazów zwielokrotniających wiedzę o rzeczywistości wirtualnego czytelnika, przekazów inspirujących, rozszerzających horyzonty kulturowe, dających olśnienia ingerujące osobowościowo, zmuszające do zajmowania postaw twórczych. Pole świadomości literackiej ucznia rozbudowuje się, ale nie poszerza. Jego horyzonty, o których tak celnie pisze Ryszard Handke<sup>13</sup>, pozostają nienaruszone. Wyuczenie ciągle jeszcze zastępuje uczniowski odbiór dzieła literackiego.

Przestały być modne badania czytelnictwa<sup>14</sup>, ułatwiające nauczycielom diagnozę odbioru tekstów literackich. Sama diagnoza, wkraczając w osobowość ucznia, nie leży w kręgu zainteresowań szkoły, dla której jedynie wymierna jest wiedza oraz umiejętności sprawdzalne na egzaminach wstępnych i innych. Obraz lekcyjnej komunikacji literackiej, mającej kształtować aktywne postawy odbiorcze uczniów, jest wciąż jeszcze mało czytelny. Przypomina nałożone na siebie dwa kadry filmowe — znaną dobrze przeszłość i mgliste marzenia o przyszłości. Stąd biorą się wybuchy nauczycielskiego gniewu na nowe podręczniki, na zmiany w doborze lektur, na minimum programowe itp.

Uznano już potrzebę generalnego poszerzenia asortymentu narzędzi badawczych i twórczych w procesie lekcyjnym, ale nade wszystko konieczna jest zmiana wewnętrznych warunków pracy szkolnej poprzez:

- stosunki (interpersonalne),
- wolność (brak sterowania),
- środowisko (jego przychylność)<sup>15</sup>.

W każdej edukacji, a więc również literackiej, najważniejszy jest nauczyciel. Poradnictwo metodyczne sterujące człowiekiem, który nie jest twórczy i nie ma

<sup>13</sup> R. Handke: *Kategoria oczekiwań horyzontu odbiorcy*. W: *Problemy odbioru i odbiorcy*. Red. T. Bujnicki. Wrocław 1977.

<sup>14</sup> W połowie lat siedemdziesiątych wydają się słabnąć zainteresowania badaniami nad czytelnictwem. Liczącą się książką z tych lat to E. E. Lipiński-Wnuk: *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*. Warszawa 1975.

<sup>15</sup> R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność...*, s. 48—49.

odwagi nim być, to zasadnicza przyczyna słabości szkoły. A przecież bywało inaczej. Mamy piękne tradycje współpracy badawczej nauczycieli i naukowców okresu międzywojennego. Wtedy nowatorstwo rodziło się „u podstaw”, przechodząc stopniowo swój rozwój ku uogólnieniu, teorii i normie naukowej. Wspomnijmy, że np. L. Komarnicki był czynnym nauczycielem, również J. Kleiner i inni rozpoczynali karierę naukową od pracy w szkole.

Po roku 1945 każdy pedagog stawał się w naszym kraju wyłącznie wykonawcą poleceń programowych i innych. Wysiłki badawcze i twórcze nie były doceniane, mogły bowiem prowadzić do odkryć i wniosków nie chcianych. Dziś również w wielu przypadkach polonista wydaje się być wyłącznie wykonawcą pracy, narzędziem sposobionym z zewnątrz. Lekceważenie jego podmiotowości uderza bezpośrednio w podmiotowość ucznia. Podmiotowość ta, w warunkach swobodnego krążenia wielorakich wartości kultury, ujawnia się w szczególny sposób i stawia konkretne wymagania dydaktyczne. Przede wszystkim domaga się kształcenia umiejętności rozumienia treści przekazów otrzymanych od innego człowieka. Okazuje się, że nie jest to wcale łatwe — aby rozumieć i odbierać, trzeba umieć słuchać. Ta — jakby się zdawało prosta umiejętność — okazuje się trudna. Słuchamy poleceń, nie słuchamy przekazów. Wynika to z depersonalizacji postaw społeczeństwa postsocjalistycznego. Nieufność jednostki, której wmówiono, że jest „zerem i bzdurą”, zaowocowała lekceważeniem przekazów innych ludzi, jeśli nie reprezentują sobą autorytetu władzy. Wiąże się to również z irracjonalnym lękiem przed wyłamaniem się z grupy — stąd poszukiwanie oparcia i pośredników.

Odbiór literatury wymaga odważnej postawy *face to face* i tylko absolutna nieudolność odbiorców upoważnia do ingerencji osób trzecich. Czy pokonamy zatem utrwaloną wychowaniem i wykształceniem bierność nauczycielską, dyktując jak „przerabiać” taki czy inny utwór, podpowiadając tok lekcji, jej cele i treści? W ramach postaw twórczych występuje też nawyk akceptacji różnych przekazów. Wymaga on wielu ćwiczeń i wysokiej kultury odbioru, co już stanowi niebagatelne zadanie dydaktyczne. Rzadko występuje uczniowska „kontemplacja” tekstu literackiego, jeszcze rzadziej daje ona autentyczne „olśnienie” — czytelnicze, tak ważne przy poszerzaniu horyzontów świadomości literackiej. Nie jest łatwo o intymne obcowanie z dziełem literackim, szczególnie w przypadku audiowizualnych uzależnień, występujących u dzieci i młodzieży. Jak prowokować literackie olśnienia? Jak prowokować twórczy odbiór?

Twórcza postawa wobec literatury oznacza pobudzanie typu komunikowania odwołującego się nie tyle do ekspresji, ile do odbioru. Ekspresja, nie mniej ważna, jest wypowiedzaniem siebie, odbiór twórczy pogłębia widzenie sztuki i wpływa na rozwój osobowy samym faktem dekodowania tego co cudze, inne, często niepojęte. Żywiłowy, nawet arogancki bunt przeciwko inności towarzyszy bardzo często próbom samodzielnego młodzieżowego odbioru. Jest on znakiem rodzącej się postawy twórczej, stanowi przeciwny biegun olśnienia.

Pozwolić wypowiedzieć bunt to duży krok naprzód w twórczym komunikowaniu na lekcjach języka polskiego.

Istnieje jeszcze — oprócz pośrednictwa, ekspresji i akceptacji — konsumpcja literacka. Daje biernie „spożycie” tego, co przekazane. Ta bierna postawy poddaje odbiorcę licznym nieodpowiednim wpływom, uzależnia przez brak krytycyzmu. Bierny odbiór często łączono (i wciąż łączy się) ze strategią dydaktyczną — A — „przez podawanie”<sup>16</sup>. Nie jest to słuszne. Strategia ta może mieć nie mniejsze oddziaływanie osobowościowe niż zgłębianie badawcze, emocja czy działanie lekcyjne. To dydaktyczne pomyłki i nadopiekuńczość nauczyciela zdolne są — niestety — uczynić biernym nawet badanie, emocję lub działanie uczniowskie. Warunkiem twórczej pracy z uczniem jest wspólna umiejętność słuchania (nauczyciela i ucznia), a także wspólne tworzenie procesu lekcyjnego (zaplanowany kształt lekcji powinien zakładać wolność młodych odbiorców i margines zmian). Samodzielnie zgłębiać tekst, słuchać siebie nawzajem i wspólnie tworzyć strukturę lekcji to tylko połowa tego, czego wymaga twórczy odbiór literatury w szkolnym procesie lekcyjnym. Druga połowa to umiejętność mówienia.

Wydaje się, że jest to jedno z pierwszych zadań na lekcjach języka ojczystego. Od słuchania zależy umiejętność mówienia, rozpoczynająca stawianie pytań przez uczniów. Zwykle jednak pytanie kojarzy się nam z nauczycielem. To jemu podpowiadają pytania lekcyjne autorzy dydaktycznych poradników. Zatem wciąż jeszcze w słownym porozumieniu między uczniem i nauczycielem zwycięża herbartyzm<sup>17</sup>. Za czasów Herbart istniał jednak osobny przedmiot uczący sztuki mówienia — retoryka. Dziś zakładamy, że mówić nauczymy się „po drodze”, między jedną lekturą a drugą, przez pytania nauczyciela, przy marginalnym zajmowaniu się problematyką języka. Bardziej zajmujemy się tym, czym teoretycznie jest akt mowy niż realnym nadawcą, odbiorcą i ich wzajemnym kontaktem, ujawnianym również przez postawy wobec tekstów, wytworów aktu mowy<sup>18</sup>. Sprawność językowa w dobie wielorakich znaków komunikacyjnych, usprawnionych i wyeksponowanych dzięki technice, jest z pewnością tym celem dydaktycznym, który zapewnia swobodę porozumienia, a kształtując postawy, wpływa na rozwój osobowy ucznia. Postawy twórcze poza komunikacją słowną dotyczą raczej ułomności niż pełni rozwoju.

Biorąc pod uwagę wartości literatury pięknej, ich bezsprzeczną ponadczasowość powinniśmy zdawać sobie sprawę, że w szkole potrzeba wypowiadania się słowem musi być bardziej pielęgnowana. Wiąże się to również z rozrostem i bogaceniem audiowizualnego kontekstu kultury współczesnej. Sprawność słowna, umiejętność pięknego mówienia daje w naszej erze bardzo wiele

<sup>16</sup> W. O k o Ń: *Zarys dydaktyki*. Warszawa 1957.

<sup>17</sup> Pedagogika rygorów, której przeciwstawiono w wychowaniu i nauczaniu „nowe wychowanie”.

<sup>18</sup> MEN. *Program...*, s. 22.

praktycznych korzyści, stających się również poważną motywacją przy nauce języka. Sprawnie, a nawet pięknie mówić powinien menedżer, prawnik, polityk, dziennikarz, spiker, prezenter itd. Odbiór i krytyka zjawisk kultury też wymagają tej umiejętności. Jednak przede wszystkim powinien ją posiadać sam nauczyciel. Polonista musi pamiętać, że twórczy odbiór literatury wyraża się najpełniej przez sztukę mówienia.

Widoczną i łatwo uchwytłą formą, określającą postawy wobec literatury, jest w szkole wypowiedź pisemna. Łącząc się nierozzerwalnie z kształceniem językowym, wyjaśnia praktycznie teoretyczne zjawisko tekstu jako aktu mowy. Program podkreśla tę sprawę w dziale „ćwiczenia w mówieniu i pisanu”. Wypada jednak zwrócić uwagę na pewne przyzwyczajenia dydaktyczne, które tę formę wypowiedzi twórczej schematyzują i skutecznie obrzydzają uczniom. Są to:

- narzucanie formy wypowiedzi, tematu, tytułu,
- nadmiar poleceń strukturalnych, treściowych, nawet językowych,
- schematyczne i regularne kończenie pracy nad lekturą pisemnym wypracowaniem,
- ocenianie postępów ucznia przede wszystkim na podstawie tego, co napisane,
- bagatelizowanie potrzeby twórczości własnej w ramach ćwiczeń w mówieniu i pisanu,
- zbyt mało konkursów, plebiscytów lekcyjnych i różnorodnych form zachęty do wypowiadania się w swobodnej formie pisemnej.

Wypracowanie pisemne pojawiło się w szkole dla celów sprawnościowych i praktycznych, ale bardzo szybko stało się formą wypowiedzi własnej, zyskało rangę twórczą. Szkoła herbartowska ukierunkowywała tę twórczość, ale metodyka „nowej szkoły” pozwalała uczniom „tworzyć” bez ograniczeń. Tak właśnie pojmować trzeba szkolne „pisanie” dzieci i młodzieży.

Nie sposób wymienić wszystkie szczegółowe problemy związane z twórczym odbiorem literatury. Wypada jednak podkreślić takie funkcje postaw twórczych wobec literatury, jak: motywacja, inspiracja, integracja, krytycyzm, kreatywność, wartościowanie. Postawa twórcza jako wartość związana ściśle z pojęciem osobowości pojawia się w końcu naszego wieku jako wyraźny cel działań edukacyjnych i wychowawczych, zapewniając aktywny odbiór sztuki i powszechną mobilność kulturową. Jest ona symptomem końca ery konsumpcji i konsumentów w kulturze, a także w szkolnej komunikacji literackiej.

Wszystkie propozycje lekcji „twórczych” podkreślają zbliżenie dzisiejszego odbioru sztuki do postawy samego twórcy<sup>19</sup>. Nie proponują uczniowi gotowych dawek „paczkowanej” wiedzy i informacji z różnych dziedzin, lecz „zmuszają” go do uczestnictwa w procesie dydaktycznym i do współtworzenia. W ten sposób stymuluje się również aktywność nauczyciela-polonisty, któremu jednak nie wolno być jedynym twórcą na lekcji kształcenia literackiego.

<sup>19</sup> Patrz W. Okoń: *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa 1987.



## ПРОБЛЕМА ТВОРЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

### Резюме

В статье подхвачено проблему творческого восприятия литературы, исходя из программных предпосылок. „Воспитание для культуры” как концепция, вписанная в программу обучения польского языка осуществляется посредством активности ученических и учительских подходов. Представляя вкратце понятие „подход” пишущая — наподобие ведущих педагогов нашего века — высказывается за „творческий подход” в отношении литературы (*creatinité*).

В дидактической практике всё ещё отдаётся предпочтение „знанию литературы”, а не „восприятию литературы”, несущемуся за собой литературное сознание. Состояние это кажется соединяться с прошлой эпохой, целенаправленно программирующей восприятие произведений, а также с аудиовизуальным контекстом современной культуры. Давние привычки и новые зависимости восприятия вызывают пассивность ученика и учителя. Ученик неохотно читает литературные произведения, ожидая готового знания литературы, учитель ищет помощи литературы предмета, считая это за более целенаправленным чем собственный труд во время урока.

В начальной и средней школах, воспитывая для культуры, мы стимулируем развитие ученика посредством восприятия. Этим целям должны также служить как дидактическая литература, так и всякие дидактические пособия. Будущее этого рода литературы зависит от результативности вдохновения, а не поучения и давания готовых образцов. Должна она служить „творческим подходом” как ученика, так и учителя, а также исполнять функции этих подходов — мотивирующую, вдохновляющую, креативную, интеграционную, критическую.

Напор технических аудиовизуальных датчиков в современной культуре вызывает необходимость ревизии дидактических подходов, как в отношении обучения языку, так и литературе. Рациональное обоснование этой необходимости составляет изменение положения литературы в современном мире, сигнализированном социологией культуры, антропологией и воспитательной психологией.

Aniela Książek-Szczepanikowa

## THE PROBLEM OF CREATIVE RECEPTION OF LITERATURE IN THE CONTEMPORARY SCHOOL

### Summary

The problem matter considered here is that of the creative reception of literature, starting from the programme principles. „Education for culture” as a conception written into the Polish language teaching programme is implemented by means of the active attitudes of pupils and teachers.

Presenting briefly the conception of „attitude”, writing in a manner similar to that of the leading pedagogues of our century, we range ourselves on the side of the „creative stance” as regards literature (créativité).

In didactic practice preference is still given to „knowledge of literature”, rather than to the „reception of literature”, bearing in themselves literature awareness. This state would appear to be bound up with the past epoch, internationally programming the perception of the literary works, and also with the audiovisual context of contemporary culture. Old customs and new subordinating conditions are the cause of passive attitudes of both pupils and teachers. The pupil unwillingly reads the literary work, waiting for a ready digested knowledge of literature, the teacher seeks the help of the literature of the subject, regarding this as more useful than his own active presentation of the lesson subjects.

In the primary and secondary school, by educating for culture we stimulate the pupil's development through perception. These objectives should also be served both by didactic literature and by didactic handbooks of every kind. The future of this type of publication depends on the effectiveness of inspiration, and not the instruction and „feeding” of ready-made models. It should serve the „active attitudes” of both the pupil and the teacher and also fulfil the functions of these attitudes — motivational, inspirational, creative, integrational, critical.

The weight of technical audiovisual stimulation in contemporary culture causes the necessity of revision of didactic attitudes both as regards teaching of the language and of literature. Rational justification of this necessity represents a change in the position of literature in the contemporary world, signalled by the sociology of culture, anthropology and tutelary psychology.