

Barbara Bogołębska

Z zagadnień teoretycznych stylistyki szkolnej dwudziestolecia międzywojennego

Prace Polonistyczne Studies in Polish Literature 33, 277-287

1977

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BARBARA BOGOŁĘBSKA

Z ZAGADNIENŃ TEORETYCZNYCH STYLISTYKI SZKOLNEJ DWUDZIESTOLECIA MIĘDZYWOJENNEGO

Stylistyka jako dyscyplina naukowa o charakterze opisowym zaczęła się rozwijać w Polsce na początku XX w. po przejściu fazy normatywnej¹. W latach dwudziestych prężny ruch naukowy w tej dziedzinie skoncentrował się wokół określenia metodologii badań stylistycznych. Międzywojenna stylistyka, określana mianem „filozoficznej”, podejmowała kwestię istoty stylu oraz miejsca tej dyscypliny w systemie nauk literaturoznawczych².

Dynamiczny rozwój metodologii badań literacko-stylistycznych decydująco stymulował powstanie teorii nauczania stylistyki w szkole średniej, czego dowodzą międzywojenne rozprawy metodyczne, programy i podręczniki szkolne³.

Różnice semantyczne pojęć „styl” i „stylistyka”, funkcjonujące w ówczesnej literaturze dydaktycznej, stają się bezpośrednim punktem wyjścia rozważenia aspektów metodycznych stylistyki. Międzywojenne encyklopedie i słowniki polskie definiowały „styl” jako indywidualny sposób wypowiedzi autora, „stylistykę” zaś interpretowały zarówno w wersji starszej, normatywnej, jak i bardziej współczesnej — jako naukę o środkach wyrażania

¹ Pisali o tym H. Gaertner, *Z metodologii stylistyki językowej*, „Język Polski” 1924, nr 3, s. 65—73; T. Milewski, *O zakresie i przedmiocie badań stylistycznych*, tamże 1939, s. 33—40, 73—80, 106—115. Pracę L. Komarnickiego — *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość*, Warszawa 1910 — uważa się powszechnie za pionierską w zakresie metodologii stylistyki w Polsce. W rozprawach K. Budzicka, S. Wędkiewicza i Z. Łempickiego w odniesieniu do stylistyki funkcjonowało określenie „teoretyczna” (w opozycji do praktycznej, czyli normatywnej).

² Por. Z. Łempicki: *Zagadnienie stylu*, [w:] L. Spitzer, K. Vossler, W. Winogradow, *Z zagadnień stylistyki*, Warszawa 1937, s. VII—XLVII; *Drogi i cele współczesnej stylistyki*, „Neofilolog” 1930, z. 3, s. 131—141.

³ Uwzględnione zostały gimnazja ogólnokształcące wszystkich wydziałów (matematyczno-przyrodniczy, humanistyczny, humanistyczny z łaciną i klasyczny).

uczuc i myśli⁴. Natomiast główne szkoły badawcze — neoidealistyczna, genewsko-francuska i rosyjska stylistyka formalna — których poglądy z różnym nasileniem przenikały do Polski międzywojennej, odmiennie określały przedmiot badań stylistyki⁵.

Na związki tej dyscypliny z językoznawstwem zwrócili uwagę pod wpływem prac Ch. Bally'ego i F. de Saussure'a⁶ — M. Rybarski, H. Gaertner oraz W. M. Żyrmunski i K. Vossler, którzy twierdzili, że gramatyka „jest dla stylistyki jakby siostrzycą”, że są to dwa punkty widzenia jednej nauki o języku oraz że stylistyka jest rodzajem poetyckiej lingwistyki, gramatyka zaś — „uschematyzowaną stylistyką”⁷. Na odrębną uwagę zasługują wypowiedzi K. Wóycickiego i W. Weintrauba, którzy wskazali konieczność uwzględniania metod i zdobyczy językoznawstwa przy

⁴ *Ilustrowana encyklopedia Trzaski, Everta i Michalskiego*, t. 5, Warszawa 1928, s. 252; *Nowoczesna encyklopedia ilustrowana M. Arcta*, Warszawa 1938, s. 1456; *M. Arcta słownik ilustrowany języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1929, s. 853, i inne.

⁵ Szkoła neoidealistyczna za przedmiot stylistyki uznała style indywidualne, pojmowane jako przejaw zmagania się indywidualności twórczej z pewną normą (B. Croce, L. Spitzer, K. Vossler, w Polsce — Z. Łempicki, S. Wędkiewicz i inni językoznawcy). Według genewsko-francuskiej szkoły stylistyka badała ekspresywne formy językowe (Ch. Bally, J. Marrouzeau, w Polsce — L. Komarnicki, T. Grabowski i K. Wóycicki). Rosyjska szkoła formalna za przedmiot badań uznała opis struktury językowej dzieła literackiego, chwytów artystyczne — czyli sposoby posługiwania się materiałem językowym — i ich systemy (W. W. Winogradow, W. M. Żyrmunski, na gruncie polskim — K. Budzyk). W Polsce międzywojennej rozwijały się też badania oryginalne nawiązujące do zdobyczy radzieckich. Przed I wojną światową badania formy utworu literackiego podjął K. Wóycicki, który stał na stanowisku autonomizmu utworu literackiego pojętego jako dzieło sztuki i strukturalnego ujęcia zjawisk literackich. Wśród jego uczniów — młodych polonistów warszawskich — zaznaczył się wpływ „szkoły formalnej” (F. Siedlecki, K. Budzyk i D. Hopensztand), przy czym korzystali oni także z doświadczeń strukturalistów czeskich. Konsekwencją tzw. estetycznej orientacji badawczej było zwrócenie zainteresowań badawczych ku samym dziełom i ich formie artystycznej. O metodzie ergocentrycznej (eidologicznej) w badaniach literackich pisał M. Kridl, *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, Wilno 1936 (wcześniej Z. Łempicki).

⁶ Ch. Bally, *Stylistique et linguistique générale* (1912). Wyd. polskie: *Stylistyka Bally'ego. Wybór tekstów*, Warszawa 1966; F. de Saussure, *Cours de linguistique générale* (1916). Wyd. polskie 1961.

⁷ M. Rybarski, *Podręczniki do nauki stylistyki i teorii literatury w szkole średniej*, „Przegląd Humanistyczny” 1922, s. 393; H. Gaertner, *Z teorii i praktyki językowo-stylistycznej*, „Język Polski” 1926, nr 5, s. 152; W. M. Żyrmunski, *Wstęp do poetyki*, tłum. J. Kulczycka i F. Siedlecki, Warszawa 1934, s. 37; Spitzer, Vossler, Winogradow, *op. cit.* Ponadto L. Spitzer utożsamiał stylistykę ze składnią. Na pewne zjawiska językowe nie podlegające kompetencji gramatyki zwracał też uwagę Komarnicki, *op. cit.*

badaniach stylistycznych⁸. Stylistyce wyznaczone zostały autonomiczne zadania badawcze — opis środków realizujących funkcję emocjonalną języka — w myśl poglądów Bally'ego.

Wśród teorii literatury (niekiedy utożsamianej z poetyką), a więc w kręgu nauki o literaturze, miejsce stylistyki upatrywali G. Korbut i T. Grabowski, nie wyodrębniając jednak jej szczegółowych działów⁹. Uporządkowaniem poglądów na przedmiot badań stylistyki zajął się rosyjski historyk i teoretyk literatury — B. Tomaszewski, który wyodrębnił trzy kierunki badawcze: leksykę rozpatrującą dobór słów, składnię zajmującą się zwrotami mowy i eufonię zajmującą się dźwiękową organizacją mowy¹⁰.

Zagadnienie indyferentnego funkcjonowania terminów „styl” i „stylistyka” egzemplifikują międzywojenne podręczniki stylistyki i teorii literatury — zarówno pierwsze wydanie, jak i wznowienie sprzed 1918 r. Daty ich edycji wskazują, że najbardziej ożywiony ruch wydawniczy w tym zakresie, któremu towarzyszyły również pozycje metodyczne podejmujące problem nauczania stylistyki w szkole, występuje w latach: 1921, 1922 i 1925. Podręczniki stylistyki i teorii literatury stanowiły jeden z ówczesnych działów podręczników polonistycznych i należały, według propozycji Ingardena, do grupy podręczników w węższym tego słowa znaczeniu, tj. zawierających wybór wiadomości o przedmiotach pewnej dziedziny¹¹. Zagadnienia stylistyczne występowały w pracach zawierających ćwiczenia stylistyczne, przykłady i metody rozbiorów literackich oraz w studiach nad stylem i językiem utworów i pisarzy. Jednak najciekawszym terenem badań są podręczniki stylistyki *sensu stricto*, z których w latach 1918—1939 ukazały się prace: C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej, H. Gallego, L. Komarnickiego oraz K. Wóycickiego¹².

⁸ K. Wóycicki, *Z pogranicza gramatyki i stylistyki (mowa zależna, niezależna i pozornie zależna)*, „Przegląd Humanistyczny” 1922, s. 75—100; W. Weintraub, *Z pogranicza fonetyki i stylistyki*, „Język Polski” 1930, z. 5, s. 145—148.

⁹ G. Korbut, *Wstęp do literatury polskiej*, Warszawa 1924; T. Grabowski, *Wstęp do nauki literatury ze szczególnym uwzględnieniem literatury polskiej*, Lwów 1927. Termin „poetyka” funkcjonował jako synonim „teorii literatury” np. w pracach K. Wóycickiego, M. Kridla, S. Kawyna, B. Poletura i W. Szyszkowskiego. Określenie to używane było również na oznaczenie teorii poezji w przeciwieństwie do teorii prozy, czyli prozaiki (F. Próchnicki, H. Galle). Zdaniem B. Tomaszewskiego stylistyka stanowiła rodzaj wstępu do poetyki.

¹⁰ B. Tomaszewski, *Teoria literatury. Poetyka*, przekład pod red. T. Grabowskiego, Poznań 1935.

¹¹ R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, „Muzeum” 1939, z. 2, s. 69—96.

¹² C. Bogucka, C. Niewiadomska, *Nauka stylistyki oparta na przykładach i wzorach*, Warszawa 1908 (podaję daty 1. wydania); H. Galle: *Krótką stylistyka oraz teoria wierszowania*, Warszawa 1904;

W podręcznikach Gallego „styl” występował jako wyrażenie synonimiczne „wysłowienia”, sposobu wyrażania myśli za pomocą mowy, natomiast w pracy Boguckiej i Niewiadomskiej na definicji tego pojęcia, odniesionego do psychiki autora jako indywidualności twórczej, zaciążył wpływ psychologizmu, co potwierdza także przytoczenie tezy G. L. Buffona: „Le style c'est l'homme même...”¹³

Podręczniki owe poza definicjami istoty stylu zawierały próby ustalenia typologii naukowej, określenia wyznaczników rodzajowych i norm poprawnościowych, co często popierane było bogatą egzemplifikacją wybranych tekstów nie tylko literackich¹⁴. Tak zwanym przymiotom stylu odpowiadały bądź to pewne zwroty krasomówcze — retoryczne, bądź też przenośnie w szerokim tego słowa znaczeniu¹⁵. Poglądy Gallego, Boguckiej

Stylistyka, cz. 1: *Stylistyka i prozodia*, Warszawa 1903; L. Komarnicki, *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach*, Warszawa 1910; K. Wóycicki, *Stylistyka i rytmika polska*, Warszawa 1917. Podręczniki obejmujące ćwiczenia stylistyczne; K. Benoni, *Nauka stylu praktycznego dla szkół wydziałowych żeńskich*, Lwów 1906; H. Galle, *Wypisy polskie na klasę IV wraz z ćwiczeniami i rozbioremi stylistycznymi*, Warszawa 1922; H. Kien, *Cwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej*, Poznań 1938; J. Kulpa, *Cwiczenia stylistyczne w szkole powszechnej*, Cieszyn 1938; K. Wóycicki, *Cwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*, cz. 1—2, Warszawa—Kraków 1918. Podręczniki zawierające metody i przykłady rozbiórów literackich: T. Czapczyński: *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa—Kraków 1920; *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” H. Sienkiewicza*, Warszawa 1922; B. Poletur, *Rozbiór „Pana Tadeusza” jako zagadnienie nowej metody*, Warszawa 1925; K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*. Podręcznik dla nauczycieli, Warszawa 1920—1921; H. Życzyński: *Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej*, S. I, Cieszyn 1921; *Rozbiory literackie w przykładach*, S. II, Cieszyn 1925; S. Adamczewski: *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*, Lwów—Warszawa 1922. Zagadnienie języka i stylu utworów i pisarzy: I. Fik, *Uwagi nad językiem Cypriana Norwida*, Kraków 1930; W. Weintraub, *Styl Jana Kochanowskiego*, Kraków 1932. Na szczególną uwagę zasługują w tym zakresie nowatorskie prace S. Adamczewskiego: *Oblicze poetyckie Bartłomieja Zimorowicza*, Warszawa 1928; *Serce nienasycone. Książka o Zeromskim*, Poznań 1930. Tło porównawcze dla publikacji międzywojennych stanowią podręczniki stylistyki licznie wydawane w latach 1870—1917. Są to np. prace P. Chmielowskiego, A. Dygasińskiego, B. Grabowskiego, W. Kokowskiego, W. Korotyńskiego, W. Weychertówny, J. Warnkówny, A. Glińskiego, A. Jeskego, A. Krasnowolskiego, M. Niedźwieckiego oraz R. Sułowskiego.

¹³ Galle: *Krótką stylistyka*, Warszawa 1920; *Stylistyka*, Warszawa 1922; Bogucka, Niewiadomska, *Nauka stylistyki*, Warszawa 1920.

¹⁴ W podręcznikach Gallego oraz Boguckiej i Niewiadomskiej wystąpiły 44 rodzaje stylów.

¹⁵ Na uwagę zasługuje miejsce, jakie w tych podręcznikach wyznaczono tropom poetyckim na tle zwrotów krasomówczych. Nader ważnym i interesującym zagadnieniem byłoby porównanie rozumienia i zakresu wybranych kategorii stylistycznych, funkcjonujących w podręcznikach, z ujęciami metodologicznymi tych kwestii w dwudziestoleciu, jednak wy-

i Niewiadomskiej oraz Wóycickiego na istotę stylistyki reprezentują metodologiczny kompromis i wynikają z tradycyjnych ujęć normatywnych, sprowadzających zakres badań tej dyscypliny jedynie do prawideł stylu¹⁶, bądź w nowszych, opisowych, które nie tylko klasyfikowały środki „wystąpienia” i badały, jak w ich użyciu wyraża się indywidualność piszącego, ale także rozważały istotne funkcje estetyczne i poznawcze owych środków w utworze literackim¹⁷.

Zawartość naukowa omawianych podręczników przekraczała granice ścisłej stylistyki i często obejmowała elementy wersyfikacji (u H. Gallego, K. Wóycickiego, C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej) bądź problemy genologii i kompozycji (C. Bogucka i C. Niewiadomska). Sygnalizowały to już same tytuły i podtytuły, np. *Stylistyka*, cz. 1: *Stylistyka i prozodia*, *Stylistyka i rytmika polska*, *Krótką stylistyka oraz teoria wierszowania*¹⁸.

Kwestią istotną dla teorii nauczania stylistyki jest pytanie o jej cele i zasady dydaktyczne. Problem ten zainteresował już Adolfa Dygasińskiego jako autora podręczników szkolnych, który w 1889 r. stwierdził:

Stylu nikogo nauczyć nie można; nauczyciel powinien tylko ucznia wspierać w samodzielnym myśleniu i w porządnym wyrażeniu tegoż myślenia na piśmie. Prawideł stylistycznych nie ma żadnych, są tylko prawa myślenia¹⁹.

Diametralnie różne stanowisko w aspekcie dydaktyczno-teleologicznym zajęli autorzy omawianych podręczników, akcentując na początku lat dwudziestych m. in. zależność między nauczaniem stylistyki a kształtowaniem sprawności i wrażliwości estetyczno-językowej. Reprezentatywne jest tu stanowisko Wóycickiego:

magaloby to odrębnych rozważań. W tym okresie zwrócono uwagę, że zagadnienie obrazowości jest jedną z najważniejszych kwestii stylistycznych (K o m a r n i c k i, *Dotychczasowy stan...*).

¹⁶ „Stylistyka jest nauką, która wyjaśnia ogólne prawidła stylu, obowiązujące wszystkich piszących, stosownie do treści i przeznaczenia obranego przedmiotu” — G a l l e, *Krótką stylistyka*, s. 4. Z. Ł e m p i c k i stylistykę tradycyjną określił mianem „generalizującej”, nową zaś, w której dominował idyograficzny punkt widzenia — „indywidualizującą” (*Drugi i cele...*).

¹⁷ W ó y c i c k i, *Stylistyka*, Warszawa 1928.

¹⁸ Warto odnotowania jest fakt pojawienia się w dwudziestoleciu krytyki metodycznej wokół podręczników stylistyki pióra A. Szczygły, W. Borowego i M. Rybarskiego.

¹⁹ A. D y g a s i ń s k i, *Wskazówki do ćwiczeń stylistycznych polskich*, Warszawa 1889, s. 11. Podobnie pisał nieco później R. de G o u r m o n t (*Le Problème du style*, Paris 1902, s. 9): „On n'apprend pas à écrire, c'est-à-dire à acquérir un style personnel, sans quoi rien ne serait plus commun, et rien n'est plus rare. C'est le côté vain. Le véritable problème du style est une question de physiologie”.

Badanie stylu utworu [...] nie tylko bowiem zbliża się do utworu, przyczynia się do poznania organizacji psychofizycznej autora, ale przez wtajemniczenie uczniów w różnorodność wartości i piękności języka ojczystego budzi zrozumienie i ukochanie tego języka i jest dla uzdolnionych doskonałą szkołą sztuki pisarskiej²⁰.

Natomiast szkolne programy ministerialne z lat trzydziestych celem poznania dydaktycznego stylistyki czyniły wykształcenie umiejętności odczuwania wartości formalnych dzieła literackiego, co potwierdzały wprowadzone tamże urzędowo specjalne metodyczne ćwiczenia stylistyczne, które miały umożliwić wniknięcie w wartości obrazowe, uczuciowe i pojęciowe języka literackiego i uświadomić różnorodność środków stylistycznych²¹. Teoretyczny punkt widzenia — bardziej naukowy — polegający na racjonalizowaniu procesu przyswajania stylistyki szkolnej drogą obserwacji i opisu, kojarzenia i wnioskowania, a także i zaznajamiania ucznia i osiągnięciami teoretycznymi, reprezentował Komarnicki²². Analizowane poglądy i materiały pozwalają stwierdzić, że w zakresie celów dydaktycznych nie doceniono jeszcze wówczas w pełni instrumentalnego znaczenia wiedzy stylistycznej²³.

Kształtowanie się dydaktyczno-teleologicznych tendencji w teorii nauczania stylistyki wyraźnie implikowało rozwój określonych prawidłowości w procesie nauczania języka polskiego i literatury.

W szkolnictwie międzywojennym panowała w przeciwieństwie do okresu poprzedniego zasada okazjonalnego nauczania stylistyki, której zwolennikiem był m. in. Konstanty Wojciechowski²⁴. Została ona zastosowana w programach gimnazjalnych z lat 1933—1934, 1937—1938, które podkreślały, iż mają to być wiadomości wprowadzane w powiązaniu z lekturą.

Odębne zasady postulowali badacze literatury — S. Kawyn

²⁰ Wóycicki, *Rozbiór literacki*, s. 84.

²¹ *Program nauki w gimnazjach państwowych. Język polski (projekt)*, Lwów 1933.

²² Komarnicki, *Stylistyka polska*, Warszawa 1922. Niewątpliwą zaletą analizowanych podręczników, zwłaszcza K. Wóycickiego i L. Komarnickiego, na co słusznie zwracali uwagę międzywojenni krytycy, była dążność do „naukowienia” stylistyki szkolnej (na podstawie prac np. Ch. Bally’ego i R. M. Meyera) i dostosowania jej do ówczesnych poglądów dydaktycznych. Największy stopień trudności dla uczniów stanowił podręcznik Komarnickiego, najbardziej zaś przystępna była praca Boguckiej i Niewiadomskiej.

²³ Przed 1921 r. w kl. IV gimnazjum wyższego we wszystkich jego działach realizowany był systematyczny kurs stylistyki i teorii literatury, np. w *Programie naukowym szkoły średniej*, Warszawa 1919.

²⁴ *Wskazówki metodyczne do programu gimnazjum państwowego. Język polski (Gimnazjum wyższe)*, Warszawa 1923. Napisał K. Wojciechowski z udziałem S. Szobera i B. Nawroczyńskiego.

i S. Skwarczyńska²⁵. Stefan Kawyn w ramach polonistyki szkolnej proponował roczny systematyczny wykład z tego zakresu w klasie VI (III) gimnazjum wyższego typu klasycznego i humanistycznego, natomiast Stefania Skwarczyńska postulowała cykliczne nauczanie teorii literatury, tworzące logiczną całość, zamkniętą w obrębie dwóch lat szkolnej edukacji. Możliwość realizacji propagowanych zasad i modeli programowych na tle ówczesnego stanu badań z zakresu teorii literatury zanegował Eugeniusz Kucharski²⁶.

Zgodnie z zasadą przystępności wiedzy pojawiały się głosy, iż analizę właściwości stylistycznych utworu należy przewidzieć w klasach najwyższych, gdyż odczucie wartości formalnych występuje powyżej 17 roku życia (W. Szyszkowski, K. Wojciechowski)²⁷.

Ówczesne programy i podręczniki szkolne, prace metodyczne i rozprawy metodologiczne aprobeowały także zasadę łącznego traktowania zagadnień treści i formy, co było skutkiem poglądów na problem dychotomizacji dzieła literackiego. Tradycyjny dualizm treści i formy krytykowali spośród badaczy zagranicznych: O. Walzel, W. M. Zyrmunski, B. Croce, B. M. Eichenbaum, J. N. Tynianow; natomiast na polskim gruncie w 20-leciu międzywojennym m. in. J. Kleiner, T. Grabowski, K. Wóycicki, M. Rybarski, T. Czapczyński, Z. Łempicki, M. Kridl i K. Wojciechowski. Ukazywanie związku tych korelatów w procesie dydaktycznym literatury zalecały programy nauczania z lat 1933, 1937—1938, przy czym objaśnianie właściwości stylistycznych następować miało po zrozumieniu przez uczniów treści utworu — „co” miało poprzedzać „jak”²⁸. Jednak teoria dydaktyczna nie zawsze odzwierciedlała panujące poglądy literaturoznawczo-metodologiczne, o czym świadczą „rozbiory”²⁹ K. Wóycickiego, L. Bandury oraz H. Życzynskiego³⁰, w których występuje rozdzielenie treści i formy.

²⁵ S. Kawyn, *Nauki poetyki w szkole średniej*, „Ogniwo” 1929, nr 7, s. 288—291; S. Skwarczyńska, *Teoria literatury w liceum ogólnokształcącym*, „Prace Polonistyczne” 1938, S. II, 415—434.

²⁶ Był to głos w dyskusji zamieszczony w *Sprawozdaniu ze Zjazdu Naukowego im. Ignacego Kraciskiego we Lwowie w dn. 8—10 czerwca 1935*, [w zbiorze:] *Księga referatów*, red. L. Bernacki, cz. 3, Lwów 1936, s. 705.

²⁷ *Wskazówki metodyczne...*

²⁸ Wóycicki, *Rozbiór literacki*.

²⁹ Termin „rozbiór” wprowadził pierwszy bodaj F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów 1885: „przez rozbiór rozumieć należy wyświecenie zdania, jakie sobie autor wytknął i poznanie środków, jakich do tego użył” (s. 37).

³⁰ Wóycicki, *Rozbiór literacki*; Życzynski: *Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru*; L. Bandura, rozbiory zawarte w „Przyjacielu Szkoły” 1927, nr 7, 10, 16.

Konsekwencją zasady rozpatrywania elementów stylistycznych ze stanowiska całości utworu (np. w podręczniku Komarnickiego)³¹ było wydobycie w toku analizy aspektu funkcjonalnego, bowiem — jak pisała Skwarczyńska —

Młodzież musi czuć w dziele sztuki nie szereg odrębnych elementów (tradycyjna analiza szkolna), lecz całość, której elementy pozostają w stosunku zależności³².

Pominięcie aspektu funkcjonalnego i ograniczenie się do wyodrębniania pojęć teoretycznoliterackich groziło werbalizmem, przed którym przestrzegał w swej relacji Jan Biliński:

Słyszałem, jak mi uczniowie recytowali gotowe formułki z podręcznika Gallego, ale o rzeczy samej pojęcia nie mieli, bo została im z zewnątrz narzucona³³.

Podobnie i program gimnazjalny z 1927 r. zalecał podawanie „suchych” określeń stylistycznych³⁴.

Zagadnienie celów nauczania stylistyki inspiruje konsekwentnie pytanie o koncepcję nauczania, czyli o dobór treści w zakresie nauki o środkach ekspresji językowej w podręcznikach i programach międzywojennych; genetycznie dobór ten uzasadniała metodologia oraz omówione aspekty metodyczne. Praca Wóycickiego uwzględnia najpierw środki językowe najprostsze (synonimika), potem zaś wyrażające uczucie w stylu zawarte, natomiast Komarnicki uznając za przedmiot stylistyki uczucie i sposoby jego wyrażania (pod wpływem Bally'ego) w układzie podręcznika posłużył się stopniem zawartości uczuciowej środków ekspresji językowej. Podręczniki stylistyki ograniczały się do analizy dwóch warstw dzieła literackiego: językowych tworów brzmieniowych oraz tworów znaczeniowych, a więc badały stylistykę dźwięku, wyrazu oraz składni.

Zakres treści stylistycznych, preferowanych przez programy 20-lecia, uwidacznia się w działach: „Ćwiczenia stylistyczne”, „Uwagi metodyczne do programu”, „Nauka o języku”. Są to jednak zagadnienia dość przypadkowo zestawione i zawężone do stylistyki wyrazu (zwłaszcza zaś synonimy, porównania oraz gwary ludowe, archaizmy i neologizmy jako środki ekspresji

³¹ Prace Gallego oraz Boguckiej i Niewiadomskiej klasyfikują jedynie zjawiska stylistyczne. Refleksja stylistyczna uległa tutaj zawężeniu w porównaniu np. z reprezentującą stylistykę naukową pracą P. Chmielowskiego. *Stylistyka polska wraz z nauką kompozycji pisarskiej*, Warszawa 1903.

³² Skwarczyńska, *op. cit.*, s. 424.

³³ J. Biliński, *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i wyższych klasach szkół podstawowych*, t. 1, Poznań 1929, s. 23.

³⁴ Program gimnazjum państwowego. *Gimnazjum niższe. Język polski, język obcy, historia*, Warszawa 1927.

językowej) i składni (głównie inwersja). Panuje w tej kwestii rozbieżność między programami, gdyż niektóre z nich bliżej nie precyzują doboru treści stylistycznych, ograniczając się do enigmatycznego stwierdzenia: „Przygodne rozważanie charakterystycznych wyrazów i zwrotów, przy pomocy których autor maluje obrazy, przedstawia zdarzenia i postaci, wyraża uczucia, myśli”³⁵, inne natomiast podają zestawy tematów przeznaczonych do indywidualnej pracy młodzieży, np. „Styl jako odzwierciedlenie osobowości jednostki”³⁶. Dodatkowy aspekt zyskać mogą treści stylistyczne dzięki wprowadzeniu zasady korelacji — zgodnie z propozycją Waleriana Kwiatkowskiego, żeby

jednocześnie też same style, też same upodobania poszczególnych okresów ludzkości omawiane były we wszystkich literaturach studiowanych w szkole oraz na lekcjach rysunków i śpiewu³⁷.

Na pozytywistyczną proveniencję nauki stylu, podręczników i ćwiczeń stylistycznych wskazuje Skwarczyńska, twierdząc, że są one

konsekwencją pozytywistycznego poglądu na istotę języka dzieła literackiego, na jego styl. Filozofia stylu doby pozytywistycznej ma na uwadze moment celu. Stoi na stanowisku praktycznej użyteczności języka w dziele literackim i w imię tego domaga się stylistyki, która by zebrała w jedno, w całość naukową i w zbiór norm stwierdzenia i zalecenia rozproszone po różnych retorykach³⁸.

Podręczniki stylistyki, programy nauczania i publikacje metodyczne lat 1918—1939 wypracowały elementy teorii nauczania stylistyki w szkole średniej zwłaszcza w obrębie określenia celów poznawczych i kształcących oraz zasad i doboru treści. Poczesne miejsce przypada w tym zakresie podręcznikom popularyzującym badania stylistyczne, zawierającym nie tylko przegląd i klasyfikacje stylów językowych oraz opis chwytów językowych, ale również przykładowo pokazującym ich funkcjono-

³⁵ Np. *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934.

³⁶ *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938. Daje się tutaj zauważyć wpływ stanowiska neoidealistycznego w zakresie stylistyki.

³⁷ W. Kwiatkowski, *Dezyderaty w sprawie korelacji historii i języka polskiego z pokrewnymi im przedmiotami* [w zbiorze:] *Zagadnienia z dziedziny metod pracy w Korpusie Kadetów*, cz. 3, Lwów 1932, s. 53. Swoistą koncepcję w zakresie nauczania stylistyki reprezentował Poletur, proponując wyodrębnienie w ramach polonistyki szkolnej: 1) lektury estetycznej i ćwiczeń w wygłaszaniu estetycznym, 2) estetyki, 3) historii literatury, 4) gramatyki i stylistyki praktycznej, przy czym przedmiotów tych uczyliby specjaliści (B. Poletur: *Poetyka jako środek kształcenia intuicji bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*, „Ogniwo” 1936, z. 1, s. 2—7; *Rozbiór „Pana Tadeusza”*...).

³⁸ S. Skwarczyńska, *Systematyka głównych kierunków w badaniach literackich*, t. 1, Łódź 1948, s. 96.

wanie. Nie uczyły one natomiast analizy dzieła literackiego pod względem jego budowy stylistycznej, wobec czego kształcenie wiedzy stylistycznej młodzieży odbywało się drogą wprowadzania pojęć teoretycznych.

Niektóre spośród międzywojennych doświadczeń z zakresu metodyki stylistyki nie tracą na aktualności, np. przeciwstawienie się tendencjom werbalistycznym oraz traktowanie funkcjonalne elementów stylistycznych. Jednakże sądzić należy, iż w przenoszeniu nowych zdobyczy metodologicznych do praktyki szkolnej przeszkadzało niezbyt precyzyjne określenie roli teorii literatury i stylistyki w nauczaniu³⁹. Z drugiej strony zaważył na tym stanie rzeczy również eklektyzm metodologiczny w zakresie stylistyki⁴⁰.

Pytanie o wpływ dorobku metodycznego w zakresie stylistyki na nauczanie międzywojenne pozostaje w przedstawionym zarysie bez jednoznacznej i wyczerpującej odpowiedzi ze względu na niedostatek wszechstronnych badań naukowych. Dotyczyłyby one zwłaszcza zbadania relacji, jaka w dwudziestoleciu istniała między dydaktyką a praktyką szkolną, zagadnienia recepcji teorii dydaktycznych, a także głębszego rozważenia następujących problemów: metodologia literaturoznawcza a stylistyka szkolna, ewolucja metodologii a teoria nauczania stylistyki, pozycja stylistyki w szkole zaborczej (zwłaszcza rosyjskiej i galicyjskiej) i wpływ ten tradycji na dydaktykę stylistyki po 1918 r.⁴¹ Ponadto jest rzeczą niezbędną szersze zbadanie szkolnych podręczników tego zakresu, jak również określenie wzajemnych relacji teorii nauczania stylistyki i gramatyki oraz nauki mówienia i pisania.

Sądzić należy, iż słusznym rozwiązaniem byłby kompromis między wiedzą teoretyczno-poznawczą a praktyczno-normatywną (w okresie międzywojennym w tym zakresie panował brak

³⁹ O wpływach metodologii na dydaktykę pisał L. Langholz, *Dydaktyka literatury polskiej a metodologia badań literackich*, „Polonista” 1936, z. 1, s. 2—7.

⁴⁰ Gaertner, *Z metodologii stylistyki*, dyscyplinie tej nadawał miano „proteuszowej nauki”.

⁴¹ Np. na terenie Galicji ożywienie w zakresie wydawania podręczników, m. in. stylistyki, wiąże się z działalnością powstałej w 1868 r. Rady Szkolnej Galicyjskiej. Prace F. Olpińskiego, M. Bugny, J. Glińskiego i F. Próchnickiego wspierały praktyczną naukę stylu w galicyjskich szkołach ludowych. Zaznaczył się silnie na tym terenie wpływ metodologii i metodyki niemieckiej, np. Gliński korzystał z pracy K. Geeringa. Na gruncie polskim znalazły także oddźwięk niemieckie prace stylistyczne z lat 1906—1913: J. I. Volkelta, R. M. Meyera i E. Elstera. Por. A. Szcówna, *Historia nauczania języka polskiego*, [w zbiorze:] *Prądy w nauczaniu języka ojczystego*, red. S. Szober, A. Szcówna, W. Weychertówna, Warszawa 1908, s. 13—73; W. Szyszkowski, *Literatura*, [w zbiorze:] *Metodyka nauczania języka polskiego w szkole średniej*, red. W. Szyszkowski i Z. Liibera, Warszawa 1968, s. 20—107.

zdecydowania), chodziłoby bowiem o wykorzystanie wiadomości stylistycznych do konstruowania własnych wypowiedzi i interpretowania utworu literackiego. Poznawaniu zagadnień stylistycznych od strony praktycznej winny towarzyszyć teoretyczne uogólnienia, przy czym ćwiczenia stylistyczne powinny występować w całym okresie edukacji polonistycznej, wzbogacane pojęciami teoretycznoliterackimi w związku z omawianiem lektury, natomiast łączenie tych elementów w jedną całość powinno wystąpić w programie klas najstarszych⁴². Współczesnym postulatem byłoby wydanie podręcznika, w którym należne miejsce przydałoby stylistyce (po wojnie powstają z tego zakresu jedynie prace na poziomie akademickim)⁴³.

⁴² Por. Język polski. Wstępna wersja programu dziesięcioletniej szkoły średniej. Klasy IV—X, Warszawa 1975.

⁴³ Konieczność wydania podręcznika z zakresu teorii literatury lub encyklopedii naukowo-literackiej postulowali już w dwudziestoleciu: S. Skwarczyńska (*Teoria literatury...*), S. Kawyn (*Nauka poetyki...*) i K. Irzykowski (*Sprawozdanie ze Zjazdu Naukowego im. I. Krasickiego*). Postulaty te wynikały z niejasności pojęć z zakresu wiedzy o literaturze i potrzeby jej skodyfikowania.

Podręczniki stylistyki wydane po 1945 r. i przeznaczone dla studentów: M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Zarys teorii literatury*, Warszawa 1967 (cz. III); E. Miodońska-Brookes, A. Kulawik, M. Tatara, *Zarys poetyki*, Warszawa 1972 (cz. II); *Stylistyka polska. Wybór tekstów*, oprac. E. Miodońska-Brookes, A. Kulawik, M. Tatara, Warszawa 1973; J. Paszek, *Stylistyka. Przewodnik metodyczny*, Katowice 1971.

