

Jerzy Paszek

Polonistów płacz nieustanny, czyli o nauczaniu języka polskiego w szkole średniej

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6, 124-132

1972

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.

— Ilu uczniów rozumie przejmujące pragnienie Rolanda: „Nie trzeba, żeby o nas źle mówiono w pieśni...”?

— Brzmia ostatnie słowa: „I wrócę — milczącym faryzeuszem — po zabawie”. Widzę spłoszone spojrzenia, unikające pytania o znaczenie słowa, kluczowego przecież dla całości wiersza, słowa, którego związki potrącają o tak szerokie i trudne rejestry, że wymagałyby osobnej i długiej interpretacji.

— Jak dotrzeć do mądrej, smutnej głębi humoru Prusa?

— Jak unieść, żeby nie sprofanować, wiersze Baczyńskiego, pamiętnik Korczaka?

— I co zrobić, żeby uczeń nasz, stanąwszy przed mikrofonem, który mu podsunie życie, umiał znaleźć słowa — adekwatne — oszczędne, ale i nie skąpe, po to, żeby *Exegi monumentum* Horacego przenieść jeszcze raz w następną generację?

Brak do tego wszystkiego materiałów, bogatych, szeroko dostępnych uczniom. Tekst musi być przed oczami, na ławce, na własność, żeby go w każdej chwili można było przypomnieć, skonfrontować, skorygować.

Brak do tego czasu na czytanie, nieśpieszne, wspólne, bo język najczęściej musi zabrzmieć głośno, żeby usłyszana została najważniejsza jego nuta. Brak do tego świadomego, wszechstronnego przygotowania — bo polonista musi być lingwistą, historykiem kultury, filozofem, psychologiem i czym tam jeszcze. Brak w ogóle możliwości penetracji życia pozaliterackiego, pozalekcyjnego — a tylko tam, poza ławką można znaleźć punkt odniesienia dla tych wszystkich sublimacji.

Zubożeni do czterech godzin tygodniowo wobec masy materiału, który wypełniłyby cztery przedmioty...

„O zieleni można nieskończenie...”

Barbara Kryda

Polonistów płacz nieustanny, czyli o nauczaniu języka polskiego w szkole średniej

Na wakacyjnym kursie dla nauczycieli języka polskiego (Warszawa 1964) jeden z wykładowców analizując fragmenty *Wiatru od morza* szczerze zapłakał: „Bo to takie piękne...” Słuchacze, między sobą, po cichu, wyśmiali sentymentalnego naukowca, lecz samo „narzędzie” interpretacji dzieła literackiego (płacz) nikogo specjalnie nie zdziwiło, gdyż już od lat trzydziestych mówi się u nas wiele o przełomie metodologicznym w polonistyce, lecz bardzo mało z tych głośnych dyskusji przenika do codziennej praktyki szkolnej. (I to nie tylko na lekcje w klasach licealnych, lecz i na zajęcia prowadzone w aulach uniwersyteckich: ileż tu pusto-

słowania i przysłowiowej „wody” w pytaniach egzaminacyjnych z historii literatury, ileż nikomu niepotrzebnego przyczynkarstwa i serio traktowanej biografistyki w pracach magisterskich.)

W dydaktyce bowiem nie poniechano jeszcze metod tzw. *ideologiczno-publicystycznego literaturoznawstwa*¹, które prowadzą do rozlicznych uproszczeń w analizie dorobku pisarskiego. Dzieło literackie w szkole (por. szczególnie wszelkie wypracowania pisemne) stale jeszcze preparowane jest w ten sposób, by wyodrębnić z niego głównie li tylko fabułę i sens ideowy — „co poeta chciał tutaj powiedzieć?” Pomija się zupełnie — lub banalizuje — zjawiska bezpośrednio związane z językiem poetyckim przerabianych lektur. Na lekcjach języka polskiego nie ma czasu (decyduje o tym zbyt szeroki program „przerobu” obowiązujących tekstów) na zastanawianie się nad *zagadką*, którą wnosi wraz z sobą każdy prawdziwie artystyczny utwór (Winogradow, powołując się na słowa Potiebnii, mówi o tym, że dzieło literackie jest *zagadką*, którą czytelnik powinien dopełnić i rozwiązać²). Prowadzi to, moim zdaniem, do drugiego nieporozumienia.

Otóż w programach i podręcznikach szkolnych zbyt duży nacisk kładzie się na analizę tego, co ogólne (epoka, prąd literacki, fabuła, ideologia), a zbyt rzadko ukazuje się zjawiska szczegółowe, indywidualne, odrębne. Za często wtłacza się twórczość pisarzy w ramy szerszych całości (epok, prądów, rodzajów), a tylko wyjątkowo mówi się o charakterystycznych swoistościach pisarstwa analizowanych autorów; o tym, co ich odróżnia. Rezultat jest taki, że uczeń po paru latach (widać to już przy powtórkach w klasach maturalnych!) zapomina wszystko, co nie wiąże się z konkretem: utworem literackim. Tak np. z trójki nazwisk Krasicki — Krasiniński — Kraszewski (ta wspólna początkowa sylaba wprowadza b. znaczne utrudnienie) najlepiej utrwała się w pamięci uczniów sylwetka biskupa warmińskiego, gdyż natychmiast kojarzy się on z konkretem historyczno-literackim: bajkami. Natomiast Krasiniński i Kraszewski to najczęściej nazwy puste, bo nie łączą się z tak dokładnie analizowanymi tekstami, jak omawiane już od szkoły podstawowej bajki Krasickiego.

Wiele dobrego mogłyby w tej sytuacji zrobić napisane pod odpowiednim kątem podręczniki. Marzą mi się podręczniki — antologie najlepszych (niechby i obszernych) analiz, z których uczeń i nauczyciel mógłby zaczerpnąć wzorzec do interpretacji lektur nadobowiązkowych. Autor takiego podręcznika miałby wtedy skromniejszą — ale kto wie, czy nie bardziej odpowiedzialną — rolę: dobrze poinformowanego, pracowitego kompilatora, redaktora księgi skła-

¹ W. W.-Winogradow: *O teorii chudożestwiennoj rieczii*. Moskwa 1971, s. 28.

² *Op. cit.*, s. 9. Por. też np. J. Huizinga: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa 1967; R. Caillois: *Odpowiedzialność i styl*. Warszawa 1967.

dającej się z pereł rodzimej „sztuki interpretacji”. Na razie każdy twórca podręcznika szkolnego „musi” się znać gruntownie (w aspekcie dydaktycznym) na każdym pisarzu i każdym dziele opracowywanej przez siebie epoki, co nie zawsze jest zgodne z rzeczywistością, gdyż współczesna nauka charakteryzuje się znacznym zawężeniem zainteresowań badawczych poszczególnych historyków literatury (przykładowo: jeśli ktoś zajmuje się cały czas biografistyką, to jak może napisać coś sensownego o języku poetyckim badanego nawet przez siebie pisarza?). Żeby nie być gołosłownym, przedstawiam poniżej uwagi o dwóch podręcznikach do nauki języka polskiego w szkole średniej.

Pierwszy przykład: podręcznik dotyczący literatury okresu pozytywizmu³. Układ książki wygląda w ten sposób, że pierwszą połowę zajmuje charakterystyka ogólna epoki (s. 3—44) i sylwetki pisarzy (s. 45—152), a drugą (s. 153—292) — wypisy. Sylwetki pisarzy — bogato przetykane ilustracjami (co wydatnie zmniejsza rzeczywistą objętość tekstu) — składają się z życiorysu, krótkiej wzmianki o całokształcie twórczości danego pisarza oraz z bardzo pobieżnej analizy głównych lektur. Wystarczy nadmienić, że *Trylogię* Sienkiewicza omówiono wg następujących punktów:

1. W stronę powieści historycznych (s. 112—113),
2. Zagadnienie prawdy historycznej w *Trylogii* (s. 114—115),
3. Inne zarzuty stawiane powieściom (s. 115—116),
4. Obrona *Trylogii* (s. 116—118).

O nieudolności takiej „obrony” Sienkiewicza niechaj świadczy fakt, że o artyzmie słowa całego cyklu powieściowego mówią jedynie następujące zdania:

„I tu święcił triumf talent pisarski Sienkiewicza. Jego postaci ludzkie nie zaspokajały na pewno intelektualnych oczekiwań czytelników, ale zjednywały go sobie wyrazistością rysów, plastyką gestu, ruchu, zdecydowaną odrębnością sylwetki, swoistym temperamentem, swoistymi reakcjami uczuciowymi, a przede wszystkim *własnym, niepowtarzalnym* sposobem mówienia” (s. 117, podkr. J. P.).

„Sienkiewicz, *czarodziej słowa*, stwarza wtędy (w czasie pokoju) możliwość ucieczki do «innych światów», w których wszystko jest jasne, proste, oczywiste i w których człowiek znowu zaczyna wierzyć w życie” (s. 118, podkr. J. P.).

Tak więc, uczeń musi zawierzyć autorkom, że Sienkiewicz jest „czarodziejem słowa”, bo nie potrafiły (a nawet nie próbowały!) mu tego ukazać! (Przy omawianiu *Krzyżaków* zabrakło tu i takich stwierdzeń!) Cały balast szczegółowej analizy spada na barki nauczyciela, który — nie chcąc być werbalistą — powinien znaleźć czas

³ J. Kulczycka-Saloni, A. Nofer-Ładyka: *Literatura polska drugiej połowy XIX wieku. Realizm i naturalizm. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*. Wyd. 1. Warszawa 1969.

na przestudiowanie bardziej instruktywnych publikacji, by móc niebanalnie uwydatnić artyzm języka Sienkiewicza.

Nieco więcej natomiast informacji o stronie artystycznej pisarstwa Sienkiewicza dostrzec można w wydanym o rok wcześniej przez te same autorki podręczniku, który jednak nie ma ściśle określonego adresata⁴. Wspominają w nim autorki o wpływie lektur poezji wieszczej na twórcę *Ogniem i mieczem* (s. 123), o wyrazistości w kreowaniu postaci powieściowych (s. 125), o niezwykłym talencie narratora, plastyce obrazowania, umiejętności konstruowania interesującej akcji, niezwykłej elegancji i bogactwie słownictwa (s. 126), o naśladowaniu Dumasa (s. 128), o misternych „szwach” i nienaturalnych sposobach wiązania poszczególnych fragmentów fabuły (s. 129), o elementach epiki rycerskiej — Homer, Tasso (s. 131), o związkach z *Pamiętnikami* Paska i z gawędą szlachecką (s. 131), o „malowaniu słowem” i obrazowym prowadzeniu narracji (s. 133). Ale, niestety, znów jeno wyliczono tu te wszystkie problemy, bez żadnych ściślejszych wyjaśnień i szerszych analiz. Dla czytelnika niewtajemniczonego — to o wiele za mało! Dla studentów polonistyki zaś — wszystko to zbyt znane...

Wspomniałem o tym drugim podręczniku po to, by dać pewien pouczający przykład tendencji upupiania 17-letniego ucznia. Otóż, w podręczniku z 1968 roku udało się autorkom ciekawie naświetlić problem dwuwarstwowej budowy *Nad Niemnem*: pierwszy plan — to opowieść współczesna o zniwach na litewskiej wsi, oparta na motywie sporu między najbliższymi sąsiadami i konflikcie „ojców i dzieci” (s. 102); drugi plan — to zbudowane na aluzjach i niedopowiedzeniach (tajemnicza mogiła, wieści o jakiejś bitwie, nieprzypadkowe jąkanie się Benedykta) „mroczne wspomnienie powstania styczniowego” (s. 103). Autorki wskazały wyraźnie warstwę realistyczną oraz warstwę symboli, znaków i aluzji w powieści. Dzięki temu zabiegowi interpretacyjnemu interesująco umotywowano tak nużące dla młodego czytelnika obszerne opisy przyrody: pełnią one w pewnym stopniu funkcję kamuflującą i maskującą dla ważniejszych treści (s. 103). Autorki stawiają też inspirującą myśl o przewyciężeniu przez Orzeszkową motywacji realistycznej dzięki wprowadzeniu elementów symbolicznych (s. 105).

W o rok tylko późniejszym podręczniku szkolnym nic z tych interesujących uwag nie pozostało: na ich miejsce wkraczają natomiast porównania *Nad Niemnem* z *Panem Tadeuszem*, akcent pada na epopeiczość (czyli znów kategoria ogólniejsza i nieco nieokreślona wypiera analizę cech swoistych tekstu Orzeszkowej). Zamiast dwuplanowości utworu — wskazano na świadectwa społecznego i moralnego rozpadu ziemiaństwa (s. 63). W tej drugiej interpretacji przyroda nie pełni już funkcji szyfru; teraz jest jedynie decydują-

⁴ J. Kulczycka-Saloni, A. Nofer-Ładyka: *Literatura polska okresu realizmu i naturalizmu*. Warszawa 1968.

cym czynnikiem wpływającym na obyczaj i moralność mieszkańców nadniemeńskiej okolicy (s. 61).

W tym miejscu dodam, że skrótową próbę opisu immanentnych wartości artystycznych *Nad Niemnem* zawiera np. pochodzący z 1930 roku podręcznik Mariana Szyjkowskiego, w którym pojawiają się m.in. następujące dyspozycje:

„Jakimi środkami posługuje się autorka w charakteryzacji? Czym już zewnętrznie różnią się mieszkańcy dworu od «okolicy»? A czy są może rysy im wspólne — i skąd ta wspólność pochodzi?

Jakie poszczególne rysy obejmuje charakterystyka? Czy zaznacza także różnice w dykcji, sposobie wyrażania się, geście? (np. co czyni Janek, gdy jest zakłopotany?). Jąką mową posługują się mieszkańcy «okolicy»? (...)

Jak wygląda krajobraz nad Niemnem i w jakim oświetleniu najchętniej przedstawia go autorka? Przypomnij opisy dojrzałych łąków, żółtych ściernisk, ulubioną florę pól i łąk, brzegi Niemna, las, sad wiejski i ogród dworski, Niemen i życie na nim, krótkotrwałą i nieszkodliwą burzę”⁵.

Tak więc, autorki na użytek szkoły wybrały *bardziej infantylną mutację* swoich opracowań. Bo w szkole przyzwyczajono się już do „lania wody” i nikt (?) nie jest zainteresowany w odkrywaniu nowych perspektyw odczytania mocno nudnawej w tradycyjnym oświetleniu lektury⁶.

Przykład drugi: podręcznik dotyczący literatury okresu Młodej Polski⁷. Omawiany podręcznik nawiązuje w wielu fragmentach do znanego i prekursorskiego w naszej dydaktyce polonistycznej opracowania z lat trzydziestych — do książki Manfreda Kridla⁸. I Kridl, i Jakubowski cytują np. fragmenty wspomnień Tetmajera *U nas w Ludźmierzu...* oraz Reymonta *Dzieciństwo miałem dość smutne...* (K. s. 132, J. s. 205—208); powołują się przy analizie Krzaku *dzikiej róży* na interpretację Stefana Kołaczkowskiego (K. s. 53, J. s. 109), a przy opisie języka *Chłopów* na zdanie Kazimierza Nitscha (K. s.

⁵ M. Szykowski: *Literatura współczesna. Pozytywizm — Młoda Polska. Dla użytku szkół średnich*. Poznań 1930, s. 34. Por. też tutaj odkrywczą (jak na obyczaje panujące w szkolnictwie), całostronicową analizę *Latarnika*, gdzie szczególną uwagę zwrócono na takie elementy stylu, jak ruch, barwa i dźwięk w opisach arcydzieła Sienkiewicza.

⁶ Obrazoburczym gestem byłoby tu zapewne odwołanie się do nowszych prób interpretacji, np. do artykułu J. Cieślakowskiego: «*Nad Niemnem*» *Elizy Orzeszkowej. Rozważania nad semiotyką mitów religijnych*. „Pamiętnik Literacki” 1969 nr 2.

⁷ J. Z. Jakubowski: *Literatura polska okresu Młodej Polski. Podręcznik dla klasy III liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*. Wyd. 6. Warszawa 1969. W dalszym ciągu podręcznik ten cytuję podając w nawiasie pierwszą literę nazwiska i odpowiednią stronę.

⁸ M. Kridl: *Literatura polska wieku XIX*. Część V, vol. 2: *Młoda Polska*. Warszawa 1933. W dalszym ciągu podręcznik ten cytuję podając w nawiasie pierwszą literę nazwiska i odpowiednią stronę.

143, J. s. 221); omawiając *Akropolis* przytaczają te same strofy (K. s. 168, J. s. 260) itp.

Ba, uważny czytelnik może odnaleźć pewne intrygujące paralelizmy stylistyczne w tych dwóch książkach. Oto kilka wybranych przykładów:

1. „Przedem wszystkim przeżywa on (Kasprowicz) każde uczucie i każdy problemat o wiele silniej i *intensywniej* (...) Poezję Kasprowicza cechuje *żywiotowość, wybuchowość, buntowniczość, prometeizm* (...) A przez to wszystko przebija się wiecznie *żywy i czujny zmysł moralny*, każący mu cierpieć nad światem, ale i nad sobą, brać w siebie *wszystkie cierpienia ludzkości*, czynić się jej *przedstawicielem* (...)” (K. s. 70—71).

2. „Oto w opowiadaniu pt. *Zmierzch* dwoje ludzi (...) Oto znowu biedny chłop Obala z rozpaczny kradnie kilka desek (...) *zostaje za to pobity do krwi* (...) Oto np. panna Stanisława Bzowska (...) Oto Raduski z *Promienia*, który przyjeżdża po latach (...)” (K. s. 114).

3. „(...) Żeromski nie stawia w swojej powieści (*Ludziach bezdomnych*) żadnego programu, nie daje żadnych *wskazówek, jak postępować w życiu* (nie jest to rzeczą artysty) — daje tylko pewien typ człowieka, daje wizję duszy ludzkiej, cierpiącej i łamiącej się (K. s. 122—123).

4. „Znajomość faktów autentycznych powinna nam raczej pomóc do zrozumienia, jak poeta (w *Weselu*) mocą wyobraźni *twórczej przetworzył* ten materiał (...) *Wielu tam było gości z inteligencji, literatów i artystów*; żaden jednak nie dojrzał w *weselu bronowickim* tego, co Wyspiański, żadnemu nie ułożyło się ono w dramat, *w dzieło sztuki*” (K. s. 158).

„Pamiętamy, że te wszystkie uczucia poety cechowała *gwałtowność, intensywność, duch buntu*. W *Hymnach* przemówił Kasprowicz jakby *w imieniu wszystkich krzywd i nieszczęść ludzkości*. Słychać tu echa *prometeizmu*, jaki znamy z poezji romantycznej (...) *Żywy zmysł społeczno-moralny* odnajdujemy i w tych utworach, których nie mogliśmy poznać” (J. s. 124).

„Oto np. opowiadanie *Siłaczka*, historia (...) uzdolnionej nauczycielki (...) Oto nowela *Doktor Piotr*, historia (...) Oto *Zapomnienie*, oraz z życia chłopskiego *nędzarza Obali*, który *zostaje pobity do krwi*, bo zabrał deski (...)” (J. s. 180).

„Żeromski postawił (w *Ludziach bezdomnych*) problem trudny (...) Nie napisał książki, która by *dawała wskazówki, jak żyć* (J. s. 184).

I znów przypomnijmy, że Żeromski nie napisał książki, która by *dawała łatwą receptę na życie*” (J. s. 185—186).

„Ale zastanówmy się teraz jak Wyspiański *przetworzył* rzeczywistość w dzieło literackie. (...) Na *weselu Rydla* było *wielu artystów*, ale jeden Wyspiański *przetworzył* autentyczny obraz życia w *dzieło sztuki* (...)” (J. s. 249).

Jak widać z powyższych przytoczeń, autor współczesnego podręcznika znalazł wartościowe źródło inspiracji w książce Kridla. Czy jednak wykorzystał je w pełni? Czy rozwinął Kridlowskie analizy języka poetyckiego poszczególnych tekstów? Oto np. podsumowanie wiadomości o poetyce Tetmajera u Jakubowskiego:

„Tetmajer wyraził te wszystkie niepokoje «końca wieku» środkami artystycznymi odmiennymi od tych, jakimi posługiwała się poezja epoki poprzedniej. Cechy charakterystyczne jego wierszy to: subiektywizm, nastrojowa muzyczność, sugestywność w ukazywaniu wyjątkowych stanów duchowych, subtelne opisywanie piękna przyrody” (s. 98—99).

Czyż taki werbalistyczny opis (wyliczenie abstrakcyjnych cech) mówi coś uczniowi? Czyż można taką „syntezę” zapamiętać? O wiele lepiej, moim zdaniem, podstawową sprawę dla poetyki modernistycznej — postawę subiektywną — wyjaśnił Kridl, pisząc o liryce Tetmajera następująco:

„Stosunek do *przyrody* jest też specjalnego rodzaju. Jest tam zachwyt dla jej piękna, żywe i głębokie odczucie jej czarów — ale jest też tendencja do ujmowania jej nie jako *czegoś niezależnego od człowieka*, ale jako *stanu podmiotowego jego duszy*. Zjawiska przyrody, krajobrazy, objawy sił elementarnych nabierają przeważnie zabarwienia czysto *subiektywnego*, stają się stanami *uczuć* transponowanymi, *przenoszonymi w przyrodę*. (...) Przyroda staje się tym sposobem często jednym wielkim *symbolem*, wyrazicielką życia duchowego; jej zjawiska stają się *znakami stanów psychicznych*, wypowiadającymi w sposób obrazowy to, co się w duszy dzieje. Rzadko tylko zjawiska te ujmowane są w sposób *obiektywniejszy*, przedstawiane «same w sobie» niejako, i bez elementu *lirycznego*” (s. 39—40).

Ale nie tylko w ujęciach syntetycznych przeważa we współczesnym podręczniku werbalizm. Dotyczy to w całej rozciągłości także analiz poszczególnych wierszy lub fragmentów prozy. Np. przy omawianiu *Końca wieku XIX* Tetmajera nie ma tu ani jednego słowa o języku, o stronie formalnej wiersza (J. s. 84—85), podczas gdy u Kridla padają pytania:

„Co powiemy o stylu obu tych utworów? Czy zauważyliśmy jakieś niezwykle, oryginalne określenia, metafory, obrazy? Co w nich przeważa: pierwiastek pojęciowy czy obrazowy, malarski?” (K. s. 24).

Jakubowski najczęściej pomija takie kwestie lub je zaledwie sygnalizuje. Pisząc o nowelach autora *Zmierzchu* twierdzi, że Żeromski „ukazywał z *niezwykłym artyzmem* doświadczenia ludzkie” (J. s. 180), ale zdanie to nie ma dalszego ciągu logicznego, tzn. próby ukazania tego „niezwykłego artyzmu”. Bo przecież nie jest nią formuła zapożyczona z Wacława Borowego:

„Stronice napisane przez niego (Żeromskiego) mają własny, oryginalny styl. Nie pomylimy ich nigdy ze stronicami, jakie wyszły np. spod pióra Sienkie-

wicza lub Prusa. Przemawiał on zawsze do czytelnika w sposób żarliwy i poruszał do głębi jego uczucia” (J. s. 188—189).

Podręcznik Jakubowskiego, podobnie jak omawiany poprzednio podręcznik Kulczyckiej-Saloni i Nofer-Ładyki, nie podjął prawie w ogóle tematyki analitycznej wskazywanej już przez opracowania Kridla i Szyjkowskiego. Autorzy współcześni nie uwzględniają w szerszym zakresie faktu, że przez 40 lat, jakie upłynęły od chwili opublikowania książek Kridla i Szyjkowskiego, nasza nauka o literaturze przyniosła wiele interpretacji potwierdzających i rozwijających tezę o językowym charakterze dzieła literackiego. Wiąże się z tym nierozzerwalnie pewna istotna konsekwencja: nacisk na stylistyczne analizy tekstu.

Wyrobienie umiejętności rozbioru stylistycznego utworów literackich powinno bowiem przede wszystkim łączyć się z historią literatury, a nie — jak to się dzieje obecnie — należeć do zagadnień gramatycznych. Skutkiem takiego niefortunnego podziału (stylistyka jako część gramatyki), po pierwsze, wszelkie cenne wiadomości zawarte w podręczniku Stanisława Skorupki⁹ są przekazywane abstrakcyjnie, teoretycznie, nie łączą się wprost z konkretnymi problemami języka artystycznego (np. takie punkty z rozdziału „Słownictwo”, jak wieloznaczność wyrazów, realne i etymologiczne znaczenie wyrazu, zależność znaczenia wyrazu od kontekstu i sytuacji, historyczna zmienność znaczenia i barwy uczuciowej wyrazu; jak cały rozdział o stylizacji językowej: archaizacji, dialektyzacji, stylizacji środowiskowej; jak rozdział o środkach stylistycznych: fonetycznych, leksykalnych, słowotwórczych i składniowych); po drugie zaś, wykorzystując nawet wiadomości z podręcznika Skorupki w analizie tekstu poetyckiego — częstokroć upraszcza się sprawę do nazwania danego zjawiska (np. archaizm, neologizm, przenośnia, metonimia, etymologiczne znaczenie wyrazu itp.), nie mówiąc nic o *funkcji* tych chwytów stylistycznych.

Układ współczesnych podręczników szkolnych do historii literatury, w których nie ma miejsca na rozbudowane interpretacje stylistyki¹⁰ i kompozycji dzieła artystycznego, prowadzi w rezultacie do tego, że pojęcie stylu łączy się w wyobraźni ucznia przede wszystkim z kategoriami „dobrego stylu” i stylów rodzajowych (§ 18 i 19 podręcznika Skorupki).

Inna sprawa, że dominujący obecnie model nauczania języka pol-

⁹ S. Skorupka: *Język polski. Wiadomości i ćwiczenia z zakresu słownictwa, frazeologii i stylistyki. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego, techników i liceów zawodowych*. Wyd. 4. Warszawa 1970.

¹⁰ Pewien wyjątek stanowią tu analizy Stanisława Jerschiny zawarte w: S. Jerschina, Z. Libera, E. Sawrymowicz: *Literatura polska okresu romantyzmu. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych*. Wyd. 4. Warszawa 1971.

skiego w szkole średniej uwydatnia przede wszystkim odtwórcze, pamięciowe opanowanie materiału określonego programem. Stąd zalew biografistyki w podręczniku (wyłomu w tej materii próbowały dokonać Kulczycka-Saloni i Nofer-Ładyka w swoim podręczniku z 1968 r., w którym przesunęły sylwetki pisarzy do aneksu, ale widocznie była to zbyt wielka rewolucja, bo książka z 1969 r. nic z tych innowacji nie zawiera!), w „wykładach” lekcyjnych, we wszelkiego rodzaju wypowiedziach uczniowskich. Niektórzy nauczyciele nawet „samodzielnie” i „twórczo” uzupełniają dane biograficzne o pisarzach, czerpiąc z rozmaitych publikacji (tych plotkarskich także) bądź też ze swoich notatek studenckich.

A przecież można zrobić z nauczania polonistycznego rzecz tak samo twórczą i rozwijającą logikę myślenia, jak czyni się to z przedmiotami przyrodniczymi. Można nauczać i wymagać od ucznia nie samych jedynie interpretacji ideologicznych, streszczeń fabuł z dodatkiem banalnych i (przynajmy) bełkotliwych uwag o artyzmie utworów... Ale wtedy trzeba byłoby przekształcić cały model naszej polonistyki. Przekształcić w ten sposób, by budowa dzieła literackiego nie była zawężana jedynie do „dachu”, ale by obejmowała również „piwnice, parter i poszczególne piętra” warstwowej struktury wytworu artystycznego. Jednym słowem, trzeba byłoby zacząć nauczać prawdziwej analizy dzieła literackiego, a pozostawić wszelkie formy współ-czucia, współ-przeżywania i płaczu w lamusie interpretacyjnym. Reformy wymaga już szkoła średnia, bo w uczelniach tylko nieliczna garstka studentów filologii może (gdy natrafi na nowocześniejszych wykładowców) zetknąć się z rzeczywistymi problemami interpretacyjnymi. Brak zaś odpowiednich wytycznych w programie szkolnym i jaskrawe braki podręczników (w omawianej dziedzinie) powodują, że nauczyciel — były student, szybko zapomina o swoich umiejętnościach analitycznych, wszedłszy w biografistyczno-streszczeniowy kierat szkoły średniej.

To wszystko „trzeba by” zrobić dopiero, a na razie słychać jeno polonistów płacz nieustanny...

Jerzy Paszek

Młodzież a lektury szkolne

Spróbujmy w niniejszym artykule uchwycić stereotypy myślenia młodzieży o lekturach szkolnych, czyli powtórzmy za przeciętnymi uczniami *przeciętne* zdania o książkach. Są one często powodem zgorznięcia tych polonistów, którzy nie liczą się z recepcją lektury szkolnej, lecz wierzą w automatyczne przyswajanie piękna. Wiara taka jest bardzo często przyczyną rozdźwięku