

Michaił Bachtin

Zagadnienia stylistyki na lekcjach języka rosyjskiego w szkole średniej

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6 (71), 175-186

2001

Artykuł został 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.

Michaił BACHTIN

Zagadnienia stylistyki na lekcjach języka rosyjskiego w szkole średniej

Nie można zapoznawać się z formami gramatycznymi bez stałego uwzględniania ich roli stylistycznej. Gramatyka, oderwana od znaczeniowej i stylistycznej strony mowy, nieuchronnie wyradza się w scholastykę.

Twierdzenie to w jego ogólnym sformułowaniu dziś brzmi już jak truizm. Ale z jego konkretnym zastosowaniem w praktyce dydaktycznej rzecz przedstawia się nie najlepiej. W praktyce nauczyciel bardzo rzadko oświecła i potrafi oświecać stylistyczny walor poznawanych form gramatycznych. Czasami zajmuje się on jeszcze stylistyką na lekcjach deklamacji (zresztą bardzo mało i powierzchownie), lecz na lekcjach języka rosyjskiego – czystą gramatyką.

Problem polega na tym, że w naszej literaturze metodycznej brakuje jakiegokolwiek systematycznego opracowania dotyczącego stylistyki poszczególnych form gramatycznych^{1/}. Nawet samo zagadnienie pod tym kątem w naszej literaturze nigdy nie było i nie jest stawiane^{2/}. Aby wyjaśnić sobie stylistyczne znaczenie jakiejś formy gramatycznej – na przykład aspektów czasownika, imiesłowu przymiotnikowego i przysłówkowego – nauczyciel musi zwracać się do tak trudno dostępnych książek, jak *Z notatek o gramatyce rosyjskiej* Aleksandra Potiebni. Ale i tam znajdzie on choć bardzo głęboką, jednakże nie zawsze przydatną mu w działalność-

^{1/} Dawna próba W. Czernyszewa zbudowania takiej stylistyki jest nieudana i prawie nic nie może zaproponować naszemu nauczycielowi. Zob. W. Czernyszew *Prawilnost' i czistota russkoj rieczki (opyt russkoj stilistycznej grammatiki)*, Sankt-Pietierburg 1914-1915.

^{2/} Gramatyka stylistyczna (i jej podstawa: stylistyka lingwistyczna) jest najlepiej opracowana we Francji. Jej naukowe podstawy zostały ufundowane w pracach szkoły Ferdynanda de Saussure'a (Bally, Sechehaye, Thibaudet i in.). Istnieją świetnie opracowane pomoce dla szkolnej praktyki. W Niemczech tymi zagadnieniami zajmowała się szkoła Vosslera (Leo Spitzer, Lorck, Lerch i in.).

ci praktycznej odpowiedzi na swoje pytania. Systematycznego zaś oświetlenia zagadnień gramatyki stylistycznej w ogóle nigdzie on, powtórzmy, nie znajdzie.

Jest jasne, że podręczniki S. Barchudarowa oraz opracowania metodycznie wydane pod jego redakcją nie okazały nauczycielowi żadnej pomocy w tej dziedzinie³.

Każda forma gramatyczna jest jednocześnie środkiem przedstawienia artystycznego. Dlatego każdą taką formę można i powinno się oświetlić z punktu widzenia tkwiących w niej możliwości obrazowych i ekspresywnych, czyli oświetlić ją i ocenić stylistycznie. Zaś podczas poznawania niektórych działów składni – przy tym bardzo ważnych – tego rodzaju oświetlenie stylistyczne jest wręcz niezbędne. Przede wszystkim pojawia się to w czasie zapoznawania się z paralelnymi i substytucyjnymi formami syntaktycznymi, czyli wtedy, kiedy mówiący i piszący posiada możliwość wyboru spośród dwóch lub kilku równie gramatycznie poprawnych form składniowych. W tych przypadkach wybór już jest warunkowany nie przez gramatyczne, lecz przez czysto stylistyczne względy, czyli przez obrazową i ekspresywną skuteczność danych form. Nie sposób tu obejść się bez komentarzy stylistycznych.

Uczeń na przykład dowiaduje się, w jakich warunkach zdanie podrzędne przydawkowe może zostać zastąpione przez zwrot imiesłowny, a w jakich taka zamiana jest niemożliwa. Ale ani nauczyciele, ani podręczniki nic nie mówią uczniowi o tym, kiedy i po co dokonuje się ta zamiana. Mimo woli pojawia się pytanie: po co się ma on uczyć dokonywać takiej zamiany, jeśli nie rozumie jej celu? Wąsko gramatyczny punkt widzenia w tych przypadkach oczywiście jest całkowicie niewystarczający. Dwa zdania –

Novost', ktoruju ja segodnja usłyšal, menja očen' zainteresovala.

Novost', usłyšannaja mnoj segodnja, menja očen' zainteresovala.

[Nowina, którą dziś usłyszałem, bardzo mnie zainteresowała.]

[Nowina, usłyszana dziś przeze mnie, bardzo mnie zainteresowała.]

– gramatycznie są jednakowo prawidłowe. Gramatyka pozwala używać obu form. Ale kiedy powinniśmy oddać pierwszeństwo jednej, a kiedy drugiej formie? Żeby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba rozumieć ich stylistyczne plusy i minusy, czyli specyfikę stylistyczną każdej z tych form. Nauczyciel powinien pokazać uczniom, co tracimy, a co zyskujemy, wybierając któreś z tych zdań. Powinien on wytłumaczyć im, że przeprowadzając zamianę zdania przydawkowego na zwrot imiesłowny, osłabiamy czasownikowość tego zdania, podkreślamy drugorzędność działania wyrażanego czasownikiem „usłyszałem” i zarazem osłabia się także znaczenie okolicznikowego słowa „dziś”; ale z drugiej strony podczas zamiany następuje koncentracja myśli i akcentu na głównym „bohaterze” tego zdania, na słowie „nowina”, jednocześnie dzięki temu osiąga się również większą zwięzłość wyrażenia.

^{3/} Niektóre ćwiczenia syntaktyczne w jego podręczniku wręcz dezorientują nauczyciela, jeśli chodzi o to zagadnienie.

Bachtin Zagadnienia stylistyki...

W pierwszym zdaniu mamy dwie działające postacie, jak gdyby dwóch bohaterów: „nowina” i „ja”, przy czym jedno słowo skupiają się wokół „nowiny” („bardzo”, „zainteresowała”, „mnie”), a inne – wokół „ja” („usłyszałem”, „dziś”); w drugim zdaniu jeden z bohaterów („ja”) schodzi ze sceny i wszystkie słowa grupują się teraz wokół pozostałego bohatera, „nowiny” (zamiast „usłyszałem”, „nowina usłyszana”). W związku z tym zmienia się też znaczeniowy ciężar gatunkowy poszczególnych słów składających się na dane zdanie. Żeby nakłonić uczniów do samodzielnego orientowania się w tym zagadnieniu, warto zadać im takie pytanie: czy można przeprowadzić zamianę, jeśli mówiący chce podkreślić, że to właśnie d z i ś usłyszał on tę nowinę? Dla uczniów od razu stanie się jasne, jak zmniejsza się ciężar gatunkowy tego słowa w trakcie zamiany. Należy im następnie pokazać, że czasownikowość zdania i ciężar gatunkowy słów okolicznikowych można jeszcze bardziej osłabić przez ulokowanie zwrotu okolicznikowego przed określanym słowem:

Usłyšannaja mnoj segodnja novost' očen' menja zainteresovala.
[Usłyszana przeze mnie dziś nowina, bardzo mnie zainteresowała.]

Dzięki właściwemu intonowaniu tego zdania pokażemy uczniom, że słowa „usłyszana przeze mnie dziś” są wymawiane w szybszym tempie i są prawie całkowicie pozbawione akcentu. Semantyczna waga tych słów gwałtownie się obniża; nasza intonacja jak gdyby niedbale przebiega obok nich, śpiesząc się do słowa „nowina” bez zatrzymywania się w drodze, bez pauzy. Uczniowie wyraźniej widzą stylistyczny sens umiejscowienia zwrotu imiesłowowego przed określanym słowem, który był dla nich całkowicie przesłonięty formalno-gramatycznym problemem przecinków. Nawiasem mówiąc, i to ostatnie zagadnienie stanie przed nimi w nowym świetle.

To, co zostało tu powiedziane, bynajmniej nie wyczerpuje stylistycznego oświetlenia naszych zdań. Ale dla naszych celów jest to wystarczające. Chcieliśmy jedynie ukazać na tym przykładzie absolutną konieczność stylistycznego oświetlenia wszystkich tego rodzaju form syntaktycznych. Niestety nasi wykładowcy bardzo często nie potrafią tego robić. Na pytania uczniów o to, kiedy i po co należy przeprowadzać zamianę (a tego rodzaju pytania są stawiane często i uporczywie), nauczyciel zazwyczaj ogranicza się do odpowiedzi, że należy unikać częstego powtórzenia słowa „który”, że należy kierować się względami eufonii. Tego rodzaju odpowiedzi są niewystarczające, w istocie są też niesłuszne.

Stylistyczne ujęcie jest całkowicie niezbędne przy omawianiu wszystkich zagadnień składni zdania złożonego, czyli całego kursu siódmej klasy. Wyłącznie gramatyczne rozpatrzenie tych zagadnień prowadzi do tego, że uczniowie w najlepszym wypadku nieźle opanowują tylko rozbiór gotowego zdania w gotowym cudzym tekście, potrafią jeszcze prawidłowo używać znaków interpunkcyjnych w dyktandach, ale ich własny język w mowie i w piśmie prawie nie wzbogaca się o nowe zwroty; wieloma znanymi im z gramatyki formami nie posługują się oni wcale, przy posługiwaniu się zaś innymi formami przejawiają całkowitą bezradność.

Omawianie składni bez kontekstu stylistycznego, bez wzbogacania mowy uczniów jest pozbawione wszelkiego t w ó r c z e g o znaczenia, nie pomaga im w tworzeniu własnej mowy, uczy ich jedynie orientacji w już stworzonej gotowej mowie cudzej. A przecież to już jest scholastyka. W niniejszej pracy chcemy zatrzymać się na bardziej szczegółowym oświetleniu stylistycznym tylko jednej formy – formy bezspójnikowego podrzędnie złożonego zdania. W dziele rozwijania twórczej mowy uczniów prawidłowe i głębokie poznanie tej formy posiada w naszej opinii wyjątkowo owocne znaczenie. Tymczasem zagadnienie to nie było wyczerpująco omówione w naszej literaturze. W pracach Potiebni, Szachmatowa, Pieszkowskiego jest, co prawda, wiele cennych obserwacji dotyczących rozmaitych postaci bezspójnikowej podrzędności, lecz obserwacje te nie są usystematyzowane i dalekie są od kompletności pod względem stylistycznym. Zagadnienie to interesuje tu nas oczywiście przede wszystkim w płaszczyźnie metodyki.

Mamy nadzieję, że na przykładzie analizy stylistycznej tego cząstkowego zagadnienia gramatycznego lepiej wyjaśnimy nasze ogólne twierdzenie o roli gramatyki na lekcjach języka rosyjskiego.

Bezspójnikowe zdanie podrzędnie złożone (we wszystkich jego odmianach) w samodzielnych wypowiedziach pisemnych uczniów starszych klas (VIII, IX, X) spotyka się nadzwyczaj rzadko. Zna to ze swego doświadczenia każdy nauczyciel. Specjalnie przejrzałem wszystkie wypracowania domowe i klasowe uczniów z dwóch równoległych oddziałów siódmej klasy za pierwsze półrocze, w sumie około t r z y s t u prac. I oto we wszystkich tych pracach znalazły się tylko t r z y przypadki użycia bezspójnikowego zdania podrzędnie złożonego (oczywiście oprócz cytat)! W tym samym celu przejrzałem około o s i e m d z i e s i ę c i u wypracowań uczniów z X klasy za ten sam okres. Było w nich jedynie s i e d e m przypadków użycia tych form. Rozmowy z nauczycielami z innych szkół potwierdziły moje obserwacje. Na początku drugiego półrocza urządziłem w VIII i X klasie specjalne dyktanda z bezspójnikowych zdań złożonych podrzędnie. Wyniki dyktand były całkiem zadowalające – błędów interpunkcyjnych w zdaniu bezspójnikowym złożonym podrzędnie znalazło się niewiele.

Dyktanda i następujące po nich rozmowy przekonały mnie, że – spotykając się z bezspójnikowym zdaniem złożonym podrzędnie w cudzym gotowym tekście – uczniowie nieźle sobie z nim radzili, pamiętali reguły i prawie nie robili błędów w stawianiu znaków interpunkcyjnych. Ale jednocześnie zupełnie nie potrafili posługiwać się tą formą we własnych pracach pisemnych, nie potrafili jej twórczo wykorzystywać. Wynikało to z tego, że w VII klasie stylistyczne znaczenie tej wyjątkowej formy nie było należycie objaśnione. Uczniowie nie poznali się na niej. Trzeba było odślonić im jej wartość. Drogą drobiazgowej stylistycznej analizy osobliwości i walorów tej formy trzeba było zaszczyć uczniom zamilowanie do posługiwania się nią, sprawić, aby polubili bezspójnikowe zdanie złożone podrzędnie i docenili je jako znakomity środek językowej ekspresywności. Ale jak to zrobić?

Bachtin Zagadnienia stylistyki...

Oto jak – zgodnie z moimi obserwacjami i doświadczeniem – należałoby zorganizować tę pracę. Jej podstawą uczynimy szczegółową analizę trzech następujących zdań:

Peəalen ja: so mnoju druga net (A. Puszkina, *19 października*)
[Smutnym: nie ma ze mną przyjaciela.]

On zasmeeetsja – vse chochoəut (A. Puszkina, *Eugeniusz Oniegin*, rozdz. V, XVIII).
[On się zaśmieje – wszyscy rechoczą.]

Prosnulsja: pjat ´ stancij ubeəalo nazad (M. Gogol, *Martwe dusze*, t. 1, rozdz. XI)
[Obudziłem się: pięć stacji uciekło do tyłu.]

Przystępując do analizy pierwszego zdania, przede wszystkim odczytujemy je z maksymalną ekspresywnością, nawet nieco przesadzamy z uwydatnianiem jego struktury intonacyjnej, zaś za pomocą mimiki i gestu wzmacniamy tkwiący w tym zdaniu element dramatyzmu; bardzo ważne jest nakłonienie uczniów, aby usłyszeli i ocenili te momenty ekspresywności (przede wszystkim – emocjonalnej), które znikną podczas przekształcenia konstrukcji bezspójnikowej w zwykłą spójnikową podrzędność; niech poczują dominującą rolę intonacji w zdaniach tego typu; niech odczuwają i zobaczą, z jaką wewnętrzną koniecznością w czasie wygłaszania tego wersu Puszkina intonacja łączy się z mimiką i gestem. Kiedy zdanie zostało już u s ł y s z a n e przez uczniów, doprowadzone do ich bezpośredniej recepcji artystycznej, można przystąpić do analizy tych środków, dzięki którym osiąga się jego efekt artystyczny, jego ekspresywność. Tę analizę należy prowadzić w takim porządku:

1) Przekształcamy analizowane zdanie w zwykłe zdanie złożone podrzędnie ze spójnikiem „ponieważ”. Spróbujmy najpierw wprowadzić spójnik mechanicznie, nie zmieniając zdania:

Peəalen ja, tak kak so mnoju druga net.
[Smutnym, skoro nie ma ze mną przyjaciela.]

W trakcie dyskusji z uczniami dochodzimy do wniosku, że zdania tego w takim kształcie pozostawić nie wolno. Skutkiem wprowadzonego przez nas spójnika Puszkiniowska inwersja staje się czymś niewłaściwym i słowom należy przywrócić ich zwykły, prosty, „logiczny” szyk.

Ja peəalen, tak kak so mnoju net druga.
[Jestem smutny, skoro nie ma ze mną przyjaciela.]

albo:

Ja peəalen, potomu ətə so mnoju net druga.
[Jestem smutny, dlatego że nie ma ze mną przyjaciela.]

Oba zdania zarówno gramatycznie, jak i stylistycznie są całkowicie prawidłowe. Uczniowie przy okazji przekonali się, że opuszczenie bądź przywrócenie spójnika nie jest prostą mechaniczną czynnością – określa ono porządek słów w zdaniu, a zatem i rozkład akcentów pomiędzy słowami.

2) Stawiamy uczniom pytanie: czym się różni zbudowane przez nas zdanie spójnikowe od bezspójnikowego zdania Puszkina? Bez trudu otrzymujemy od nich odpowiedź, że w naszej przeróbce została utracona emocjonalna ekspresywność zdania Puszkina, że w przerobionej postaci stało się ono bardziej chłodne, suche, logiczne.

Przekonujemy się następnie, razem z uczniami, że całkowicie znikł element dramatyczny zdania – ta intonacja, mimika i gest, za pomocą których jakbyśmy rozgrywali tę wewnętrzną dramatyczność w trakcie wykonywania tekstu Puszkina, podczas czytania naszej przeróbki staje się wyraźnie nie na miejscu. Zdanie, według słów uczniów, stało się bardziej książkowe, nieme, przeznaczone do cichego czytania – nie domaga się ono już więcej żywego głosu. W ogóle, jak się przekonują uczniowie, bardzo wiele straciliśmy z punktu widzenia ekspresywności, zastąpiwszy bezspójnikową konstrukcję – spójnikową.

3) Zaczynamy konsekwentne wyjaśnianie przyczyn utraty ekspresywności w zmienionym zdaniu. Przede wszystkim zatrzymujemy się na analizie spójników podrzędnych „tak kak” i „potomu”. Zwracamy uwagę uczniów na pewną c i ę z - k o ś c i brak eufonii w tych spójnikach. Pokazujemy na przykładach, jak się psuje mowa przy obfitości w niej takich ciężkich słów; jakiego książkowego, suchego i niemile brzmiącego charakteru nabiera ona przy częstym używaniu tych spójników. Dlatego artyści słowa zawsze starali się sprowadzić ich użycie do minimum. Opowiadamy uczniom, jak w ciągu całego XIX i nawet jeszcze w XX wieku (u takich archaizujących poetów, jak Władysław Iwanow) nadal były używane (zwłaszcza w języku wierszy) archaiczne cerkiewno-słowiańskie spójniki „ibo”, „zanie”; były używane właśnie dlatego, że były krótsze i milej brzmiące od ciężkich „tak kak” i „potomu”. Opowieść tę ilustrujemy przykładami.

Następnie przechodzimy do osobliwości s e m a n t y k i spójników podrzędnych, tłumaczymy uczniom, co to są słowa służebne; jak spójniki podrzędne – oznaczające c z y s t o l o g i c z n e relacje pomiędzy zdaniami – są całkowicie pozbawione elementu poglądowego, obrazowego; przeciwieństwo ich znaczenia nie da się w żaden sposób wyobrazić sobie w poglądowo-obrazowej formie; dlatego nigdy w naszej mowie nie mogą one nabrać metaforycznego znaczenia, nie można ich użyć w formie ironicznej, na nich nie może oprzeć się intonacja emocjonalna (mówiąc po prostu, nie można ich wymawiać z uczuciem), są zatem zupełnie wyprane z tego bogatego i różnorodnego życia, którym żyją w naszej mowie słowa z przedmiotowym, obrazowym znaczeniem. Są to spójniki czysto logiczne, oczywiście, niezbędne w naszej mowie, lecz zimne, bezduszne słowa.

4) Po analizie spójników podrzędnych przechodzimy do zagadnienia ich wpływu na cały otaczający kontekst. Przede wszystkim wyjaśniamy uczniom stylistyczne znaczenie porządku słów w zdaniu (a ściślej, odświeżamy tę sprawę w ich

Bachtin Zagadnienia stylistyki...

pamięci, gdyż powinni oni już ją znać). Pokazujemy (na przykładach) szczególne intonacyjne znaczenie pierwszego słowa w zdaniu (po pauzie). Krótki spójnik, stojący na początku zdania, nie zajmuje szczególnego intonacyjnego miejsca, lecz spójniki złożone „tak kak” i „potomu” nieproduktywnie zapełniają to pierwsze miejsce (nie nosząc na sobie akcentu) i przez to osłabiają całą intonacyjną strukturę zdania. Dalej, semantyczna natura tych spójników, ich specyficzny chłód wywierają wpływ na cały porządek słów w zdaniu: inwersja emocjonalna staje się niemożliwa. Porównując zdanie Puszkina z naszą przeróbką, ukazujemy uczniom, jak obniżyła się na skutek przemieszczenia intonacyjna waga słowa „smutnym” w pierwszej części zdania złożonego i słowa „ze mną” – w drugiej, jak gwałtownie osłabia się emocjonalne zabarwienie słowa „nie ma”.

5) Doprowadzamy uczniów do samodzielnego sformułowania wniosków wpływających z naszej analizy. Oto są te wnioski. W rezultacie zamiany bezspójnikowego zdania Puszkina na zdanie spójnikowe nastąpiły następujące zmiany stylistyczne:

- a) l o g i c z n a relacja między prostymi zdaniami, ujawniwszy się i wysunąwszy na plan pierwszy, osłabiła emocjonalną i dramatyczną relację między poetą i nieobecnością przyjaciela;
- b) gwałtownie zmniejszyło się intonacyjne obciążenie zarówno każdego oddzielnego słowa, jak i całego zdania – rolę intonacji przejął teraz bezduszny spójnik logiczny; słów w zdaniu zrobiło się więcej, lecz przestrzeni dla intonacji – znacznie mniej;
- c) dramatyzacja słowa poprzez mimikę i gest stała się niemożliwa;
- d) zmniejszyła się obrazowość mowy;
- e) zdanie przeszło jak gdyby do niemego rejestru, stało się bardziej przystosowane do cichego czytania, niżli do sugestywnego czytania głośnego;
- f) zdanie utraciło swoją zwięzłość i ucierpiała też jego eufonia.

Analizę drugiego zdania Puszkina można przeprowadzić – opierając się na wszystkich wcześniej poczynionych uwagach – znacznie krócej. Trzeba skupić uwagę uczniów tylko na tym, co jest nowe w drugim zdaniu. Przede wszystkim przypomina, że ma tu miejsce już inna relacja logiczna między prostymi zdaniami; znajduje to swój wyraz również w innym znaku interpunkcyjnym. Następnie przechodzimy do zamiany danej bezspójnikowej konstrukcji na spójnikową. Napotyka my tutaj od razu na trudności. Zdanie „Kiedy się on zaśmieje, to wszyscy rechoczą” zupełnie nie zadowala uczniów. Wszyscy czują, że traci się tu jakiś istotny odcień sensu. Zaczynamy objaśniać. Jedni proponują wersję: „Za każdym razem, gdy się on zaśmieje, rechoczą wszyscy”, inni – „Tylko wówczas, kiedy się on zaśmieje, ośmielają się rechotać wszyscy”, jeszcze inni – „Wystarczy, że się zaśmieje, a wszyscy zaczynają służalczo rechotać”. Ostatnie zdanie wszyscy znajdują jako najbardziej adekwatne pod względem sensu, choć ono zbyt swobodnie parafrazuje tekst Puszkina. Po dyskusji z uczniami dochodzimy do wniosku, że słowa „za każdym razem”, „tylko wówczas, kiedy”, „wystarczy, że... a” i nawet słowa „ośmielają się” oraz „służal-

czo” oddają różne odcienie sensu zdania Puszkina i pod tym względem wszystkie są potrzebne, lecz też stwierdzamy, że wszystkie wzięte razem nie wyczerpują całej pełni tego sensu, tak mocno jest on złączony z formą słownego wyrazu.

Nim przejdziemy do dalszej analizy, warto zapoznać uczniów z semantycznymi osobliwościami wyrażen o funkcji spójnikowej, które pojawiają się w trakcie zamiany danego typu zdania. Wyrażenia te w odróżnieniu od spójników właściwych nie są pozbawione elementu obrazowego, lecz ta ich obrazowość jest mocno osłabiona i dlatego pozbawiona siły metaforycznej; dopuszczają one także pewne (bardzo słabe) zabarwienie emocjonalne. Obecność w zdaniu tych wyrażen (szczególnie ciężkich) logizuje jego strukturę, choć nie w takim stopniu, jak obecność złożonych spójników podrzędnych.

W dalszej analizie uwydatniamy następujące momenty.

1) Dla drugiego zdania Puszkina charakterystyczna jest dramatyczność, lecz nie emocjonalna, jak w pierwszym, tylko *d y n a m i c z n a*. Akcja jak na scenie rozwija się przed naszymi oczyma; drugie proste zdanie („wszyscy rechoczą”) dosłownie jest odpowiedzią na pierwsze („on się zaśmieje”). Przed nami nie opowieść o akcji, lecz jak gdyby sama akcja. Tę dynamiczną dramatyczność osiąga się przede wszystkim poprzez ścisły paralelizm w budowie obu zdań: „on” – „wszyscy”, „zaśmieje się” – „rechoczą”; drugie zdanie jest jak gdyby zwierciadlanym odbiciem pierwszego, podobnie jak rechot gości jest rzeczywistym odbiciem śmiechu Oniegina. Budowa wypowiedzi w ten sposób dramatycznie odtwarza to zdarzenie, którego ta wypowiedź dotyczy. Zwracamy uwagę uczniów również na formę czasu przyszłego czasownika w pierwszym zdaniu („zaśmieje się”); wzmacnia ona dramatyczność akcji i jednocześnie wyraża jego wielokrotność (przekazywaną za pomocą wyrażenia o funkcji spójnikowej „za każdym razem gdy”).

2) Zwracamy uwagę uczniów na wyjątkową lakoniczność Puszkiniowskiego zdania – dwa proste nierozwinięte zdania, wszystkiego cztery słowa, a z jaką pełnią ukazują rolę Oniegina w tym zgromadzeniu potworów, jego przytłaczającą autorytatywność! Zaznaczamy również, że przez wybór dla Oniegina czasownika „zaśmieje się”, a dla poczwar – „rechoczą” wyrażenie zostało ukazane, jak prymitywnie naśladują oni działania swego rozkazodawcy, chcąc mu się przypodobać.

3) Doprowadzamy uczniów do końcowego wniosku naszej analizy: Puszkiniowskie zdanie bezspójnikowe nie opowiada o zdarzeniu, lecz dramatycznie rozgrywa je przed nami poprzez formę swojej budowy. Kiedy próbujemy przekazać jego sens za pomocą spójnikowej formy podrzędności, to przechodzimy od pokazu do opowiadania i dlatego niezależnie od tego, ile dodatkowych słów nie wprowadzalibyśmy, nigdy nie oddamy całej konkretnej pełni tego, co zostało pokazane. Logizując przez wprowadzenie wyrażen o funkcji spójnikowej relację między prostymi zdaniami, burzimy obrazową i żywą dynamiczną dramatyczność Puszkiniowskiego zdania.

Rozbiór trzeciego przykładu po tym, co powiedzieliśmy, nie powinien nastęrczać trudności. Znany już nam dynamiczny dramatyzm u Gogoła został wyrażony jeszcze ostrzej, choć też nieco inaczej. Trzeba koniecznie przy czytaniu tekstu Go-

Bachtin Zagadnienia stylistyki...

gola nieco przesadnie oddać intonację przyjemnego zdziwienia podróżnego, który się przebudził. Pauza pomiędzy prostymi zdaniami (zaznaczona myślnikiem) wypełniona jest tu napiętym oczekiwaniem na niespodziankę. To trzeba wyrazić w głośnym czytaniu za pomocą intonacji, mimiki i gestu, a następnie z wesołym zdziwieniem przeczytać drugie zdanie ze szczególnym akcentowaniem wyrazu „pięć” (aż pięć!). Mimika i gest same się narzucają przy wypowiedzianiu tego zdania – nie można tu ich powstrzymać! Widzimy przed sobą tego podróżnego, ze zdziwieniem przecierającego zaspane oczy i z przyjemnym zaskoczeniem dowiadującego się, że w czasie swojej podróży przejechał pięć stacji. Kiedy zaś próbujemy przekazać to za pomocą spójnikowej podrzędności, wpadamy w wielosłowne opowiadanie, lecz mimo wszystko nie jesteśmy w stanie oddać całej pełni tego, co zostało pokazane, dramatycznie rozegrane przed naszymi oczyma. Po rozmowie z uczniami zatrzymujemy się na następującej zamianie: „Kiedy się obudziłem, to się okazało, że już pięć stacji ucieкло do tyłu”.

Kiedy zdanie to zostało sformułowane i zapisane na tablicy, zwracam uwagę uczniów na śmiałe metaforyczne wyrażenie, prawie personifikację, użyte przez Gogola: „pięć stacji ucieкло do tyłu”. Przecież nie stacje uciekały do tyłu, lecz podróżny jechał do przodu (choć tak jest bezpośrednio wrażenie jadącego). Pytamy uczniów, czy dobrze brzmi to wyrażenie w naszej przeróbce Gogolowskiego zdania (u Gogola brzmiało ono znakomicie), czy pasuje ono do spójnikowej podrzędności. Uczniowie zgadzają się ze mną, że wyrażenie to nieco narusza logiczny styl naszego zdania i że należy zastąpić je bardziej trzeźwym i racjonalnym, lecz mniej obrazowym i dynamicznym wyrażeniem: „przejechałem już pięć stacji”. W rezultacie przeróbek otrzymaliśmy całkowicie poprawne, lecz suche i bezbarwne zdanie – z Gogolowskiej dynamicznej dramatyczności, z porywającego i śmiałego Gogolowskiego gestu zupełnie nic nie zostało.

Na podstawie rozpatrzonego przykładu, sięgając także po dodatkowy materiał, wyjaśniamy uczniom, że w chłodnej atmosferze, wytwarzanej przez spójniki podrzędne i wyrażenia o funkcji spójnikowej, wędną i blakną wszystkie jaskrawe metaforyczne wyrażenia, zwroty i porównania, że w warunkach trzeźwej spójnikowej podrzędności ulubione Gogolowskie hiperboliczne porównania i metafory, a czasem i jawne alogizmy, byłyby tu zupełnie niemożliwe. Następnie nieco poszerzamy te konstatacje i pokazujemy na przykładach, jak w warunkach zdania złożonego podrzędnie ze spójnikami (zwłaszcza w przyczynowym) następuje rygorystyczna selekcja leksykalna: usuwa się słowa o silnym zabarwieniu emocjonalnym, zbyt śmiałe metafory, jak również słowa niedostatecznie „literackie” (w węższym rozumieniu tego słowa), słowa gminne, związane z prostym życiem codziennym, specyficzne wyrażenia związane z językiem kolokwialnym. Zdanie złożone podrzędnie ze spójnikami ciąży ku stylowi literacko-książkowemu i jest obce żywości i niewymuszonej mowy potocznej.

Można tu w przystępnej formie opowiedzieć uczniom o znaczeniu form syntaktycznych podrzędnych, wyrażonych bez pomocy spójników w historii rosyjskiego języka literackiego; pokazać im, jak złożone hipotaktyczne okresy XVIII wieku,

chłodne i retoryczne, hamowały zbliżenie języka książkowo-literackiego z żywym językiem kolokwialnym; pokazać, że walka archaicznego książkowego żywołu z żywym kolokwialnym w języku literackim była ściśle związana z walką złożonych (okresowych) konstrukcji z prostymi – głównie bezspójnikowymi – formami składni kolokwialnej. Warto zilustrować te twierdzenia przykładami składni kolokwialnej z Kryłowa (nadzwyczaj zresztą dynamicznego), warto też zestawić styl Karamzina w złożonych hipotaktycznych okresach jego *Historii państwa rosyjskiego* ze stylem jego sentymentalnych opowieści.

Tego rodzaju ekskursje historyczne można robić nie tylko w ósmej, ale przy dobrym składzie i w siódmej klasie.

Zakończywszy analizę wybranych przez nas trzech przykładów z dzieł klasyków, należy pokazać uczniom, jak częste są formy podrzędności w naszej codziennej mowie. Należy przeanalizować na przykład takie zdanie: „Bardzo się zmęczyłem: mam zbyt dużo roboty”. Zestawiwszy je ze zdaniem: „Bardzo się zmęczyłem, ponieważ mam zbyt dużo roboty”, należy pokazać, jak się obniża w drugim przypadku żywość i wyrazistość mowy. Odsłoniwszy olbrzymie znaczenie w naszej mowie form bezspójnikowej podrzędności, ukazawszy ich zalety w porównaniu z odpowiednimi formami spójnikowymi, należy jednak wskazać uczniom na naturalność i niezbędność również tych ostatnich form w języku; trzeba pokazać nie tylko wielkie znaczenie spójnikowej podrzędności w języku praktycznym i naukowym, lecz także ich niezbywalność w literaturze pięknej. Uczniowie powinni rozumieć, że formy podrzędności bezspójnikowej nie zawsze dają się zastosować.

Następnie razem z uczniami podsumowujemy rezultaty całej pracy stylistycznej, którą wykonaliśmy. Przy tym nauczyciel sprawdza, w jakim stopniu osiągnął on wyznaczony przez siebie cel – czy udało mu się zaszczepić uczniom zamiłowanie do stosowania bezspójnikowej podrzędności, czy uczniowie potrafili rzeczywiście docenić wyrazistość i żywość tych form. Jeżeli cel ten został osiągnięty, to nauczycielowi pozostaje tylko kierowanie praktycznym opanowaniem tych form przez uczniów w mowie i w piśmie.

Te zajęcia praktyczne prowadziłem w następujący sposób: przede wszystkim wykonaliśmy szereg specjalnych ćwiczeń, w których na zadane tematy budowaliśmy różnorodne warianty spójnikowych i bezspójnikowych zdań złożonych podrzędnie, starannie rozważając stylistyczną fortunność i celowość danej formy. Następnie podczas sprawdzania prac domowych i klasowych zwracałem szczególną uwagę na wszystkie przypadki, w których celowa była zamiana spójnikowej formy podrzędności na bezspójnikową, dokonując w zeszytach odpowiedniej przeróbki stylistycznej. W czasie omawiania tych prac w klasie wszystkie te zdania były odczytywane i dyskutowane, przy czym „autorzy” czasami nie zgadzali się z moją redakcją, pojawiały się ożywione i ciekawe spory. Oczywiście były też i przypadki, kiedy niektórzy uczniowie nadużywali form bezspójnikowych, posługując się nimi nie zawsze zgodnie z ich przeznaczeniem.

Bachtin Zagadnienia stylistyki...

Wyniki całej tej pracy były całkiem zadowalające. Budowa syntaktyczna mowy uczniów znacznie się poprawiła. W dwustu wypracowaniach z VIII klasy za drugie półrocze pojawiło się już ponad siedemdziesiąt przypadków użycia bezspójnikowych zdań złożonych podrzędnie. W X klasie wyniki były jeszcze lepsze – prawie w każdym wypracowaniu można było spotkać ze dwa-trzy takie zdania. Zmiana budowy składniowej doprowadziła do ogólnej poprawy stylu uczniów; styl stał się żywszy, bardziej obrazowy, emocjonalny, a – najważniejsze – zaczęło się w nim odsłaniać indywidualne oblicze piszącego, zaczęła brzmieć jego żywa indywidualna intonacja. Lekcje ze stylistyki nie poszły na marne.

Należy na zakończenie zauważyć, że analizy stylistyczne, nawet najbardziej subtelne i wyrafinowane, są dostępne uczniom i podobają się im pod warunkiem że są one prowadzone w sposób żywy i jeśli sami uczniowie są włączeni do aktywnej pracy. Analizy wyłącznie gramatyczne są nudne, podczas gdy analizy i ćwiczenia stylistyczne są zajmujące. Co więcej, analizy te, prawidłowo zorganizowane, napełniają w oczach uczniów sensem gramatykę – suche formy gramatyczne, oświetlone ich znaczeniem stylistycznym, na nowo ożywają dla uczniów, stają się dla nich bardziej zrozumiałe i ciekawe.

Nauczyciele języka rosyjskiego wiedzą z doświadczenia, że w języku pisemnym uczniów dokonuje się zazwyczaj bardzo istotny przełom. W młodszych klasach między mową ustną i pisemną dzieci nie ma ostrego rozdzarcia. Wypracowań na tematy literackie i rozpraw jeszcze uczniowie nie piszą, zaś w swoich pracach twórczych o charakterze opisowym i narracyjnym zachowują się pod względem języka w sposób dość niewymuszony; dlatego też język tych prac, choć często chropawy, jest żywy, obrazowy i emocjonalny; składnia dzieci jest bliska kolokwialnej; o prawidłowość konstrukcji jeszcze nie bardzo się troszczą, dlatego budują dosyć śmiałe zdania, czasem nawet bardzo wyraziste. Nie stosują jeszcze żadnej selekcji leksykalnej, dlatego ich leksyka jest pstrokata, bezstylowa, ale jednocześnie wyrazista i śmiała. W tym dziecięcym języku przejawia się, choć niezdarne, indywidualność piszącego; język jeszcze nie został odpersonalizowany.

Później dokonuje się przełom. Zaczyna się on zazwyczaj w końcu VII klasy, ale swoje apogeum osiąga w VIII i IX klasie. Uczniowie zaczynają pisać wyjątkowo literacko-książkowym językiem. Wzorcem dla nich staje się sztamkowy język podręczników z literatury; przecież w istocie ich pierwsze wypracowania z literatury sprowadzają się do prostych podręcznikowych referatów. Ale pod ich niedoświadczonym piórem język podręczników staje się jeszcze bardziej sztamkowy i bezosobowy. Uczniowie zaczynają się bać jakiegokolwiek oryginalnego wyrażenia, zwrotu niepodobnego do żadnej znanej im książkowej sztamki. Piszą oni dla oczu i nie sprawdzają głosem, intonacją, gestem tego, co napisali. Język ich, co prawda, staje się pod względem formalnym bardziej prawidłowy, lecz jest to język bezosobowy, bezbarwny i blady. Książkowość tego języka, jego rozejście się z żywą i niewymuszoną mową wydaje się uczniom czymś pozytywnym.

I właśnie tutaj potrzebna jest poważna praca nauczyciela. Trzeba walczyć o nowy przełom w pisemnym języku uczniów; trzeba znowu zbliżyć go do żywej i wyrazistej mowy, do języka życia. Ale to zbliżenie powinno dokonać się na wyższym poziomie rozwoju kulturalnego – potrzebna jest nie dziecięca, naiwna niewymuszonosc mowy, lecz męska pewność i odwaga języka wykształconego na wzorcach klasycznych.

Prawidłowe ustawienie pracy w VII klasie ma decydujące znaczenie dla całej naszej sprawy. Składnię zdania złożonego powinno się od samego początku oświetlać analizą stylistyczną. Dostarczy to uczniom dobrej zapobiegawczej szczepionki przeciwko grożącej im chorobie dziecięcej – wyjątkowej książkowości ich języka pisemnego. Chorobę tę zniosą oni znacznie łatwiej i pozbędą się jej szybciej.

Pracę stylistyczną trzeba kontynuować z takim samym natężeniem również w klasie VIII. W IX klasie należy dojść do pełnego przełomu, należy wyprowadzić uczniów ze ślepego zaułka książkowości na drogę rozwiniętego, kulturalnego i zarazem żywego, śmiałego oraz twórczego języka życia. Odpersonalizowany, abstrakcyjnie książkowy język – w dodatku naiwnie kokietujący swoją przesadną książkowością – to cecha ćwierćinteligenta. W pełni kulturalny, dojrzały człowiek posługuje się nie takim językiem.

Ale przecież język wywiera potężny wpływ na myślenie osoby mówiącej. W okowach odpersonalizowanego, sztamkowego, pozbawionego obrazowości, abstrakcyjnie książkowego języka nie może się rozwijać myśl twórcza, oryginalna, badawcza, nieuciekająca od bogactwa i złożoności życia. Z jakim językiem opuści młody człowiek mury szkoły średniej – od tego w znacznej mierze zależy dalszy los jego twórczych zdolności. A za to odpowiada nauczyciel.

Pomyślnie rozwiązanie zadania, polegającego na włączeniu ucznia do żywego t w ó r c z e g o języka narodowego, wymaga oczywiście stosowania w pracy wielu różnorodnych form i chwytów. Wśród tych form istotne miejsce zajmuje także opisana wyżej praca nad bezspójnikową podrzędnością. W walce z bezosobowym językiem książkowym te bezspójnikowe zdania złożone stanowią mocną broń – w nich, jak już to widzieliśmy, najpełniej manifestuje się indywidualne oblicze mówiącego, najwyraźniej brzmi jego żywa intonacja. Gdy tylko uda się wdrożyć te zdania do pisemnego języka uczniów, zaczynają one wpływać również na inne formy tego języka, na cały jego styl, wokół tych form zaczyna się proces burzenia bezosobowych książkowych sztam, wszędzie zaczyna przebiegać się indywidualna intonacja piszącego. Nauczycielowi pozostaje tylko wspomaganie tego procesu narodzin językowej indywidualności ucznia elastycznym i ostrożnym instruktazem.

przełożył Bogusław Żyłko