

# Jerzy Paszek, Władysław Słodkowski

---

## Literatura dla nauczycieli

---

Teksty : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 6, 146-150

---

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

rzeczowych i pochopnych wniosków. Dziwne, że sytuacja taka zdumiewa Prześwietną Komisję Egzaminacyjną. A przecież odpowiedź na to pytanie jest prosta i leży w systemie nauczania, który aprobują przecież wszyscy lub względnie wszyscy. Każda krytyka jest twórcza, jeśli postuluje jakieś zmiany i podaje sposób ich przeprowadzenia. Wydaje mi się, że postulaty takie zawarłem już w powyższym, zresztą nie jestem specjalistą w tym zakresie. Bliska mi jest sprawa uzdrowienia polonistyki w szkole średniej — bliska w dwojnasób. Niedawno opuściłem „ogólniak” i znam sytuację nie tylko zresztą od strony ławki, ale i od strony katedry. Studia polonistyczne, które rozpocząłem, każą myśleć o przyszłości, o szkole, w jakiej przyjdzie pracować. Czy będzie to szkoła prawdziwie nowoczesna — nie wiadomo. Z pewnością wiele się zmienia. Złe się dzieje, że zmiany te omijają przedmiot tak ważny jak język ojczysty.

Jedno jest pewne — jeśli ambitni nauczyciele rezygnują ze swoich zamiarów, to pozostaje im tylko gorycz i poczucie złe spełnianego obowiązku. Jest to czynnik demoralizujący — a środowisko pedagogiczne jest szczególnie podatne na wzajemne tarcia i animozje. Skutki ich są nieraz opłakane.

Miałem pisać o szkolnych lekturach. Napisałem o czymś zupełnie innym. Lekturki szkolne to tylko tło innych wydarzeń, o których nie wolno zapominać. Owo *Freedom* na murach szacownych budowli dziwnym jest symbolem. Czego?

Zbigniew Bauer

### Literatura dla nauczycieli

Władysław Słodkowski: *Dzieło literackie w szkole*. Wrocław 1972 Ossolineum, ss. 248.

We wstępie do książki Władysława Słodkowskiego, będącej „próbą całościowego, bardziej ogólnego ujęcia problematyki dzieła literackiego jako przedmiotu nauki w szkole średniej, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień teoriopoznawczych i założeń współczesności (sic!) dydaktycznej” (s. 5), znajduję dwa nieudolnie zamaskowane chwytły mające służyć do odpowiedniego nastawienia (czy raczej: „ustawienia”) czytelnika i wywarcia nań presji. Najpierw autor usiłuje chronić się za plecami swoich mistrzów (J. Gołębek, W. Borowy, J. Krzyżanowski) oraz aż czterech recenzentów (A. Hutnikiewicz, E. Sawrymowicz, J. Tokarski i S. Treugutt), by później przydusić i oszołomić czytającego zapowiedzią „pasjonujących zjawisk”, „misterium poznania” i „wielkiej pasji” (w tym przedziwnym nabożeństwie literackim Słodkowski czuje się powołanym kapłanem), z jakimi przyjdzie się zetknąć odbiorcy dzięki

lekturze tej właśnie pracy. Zastosowanie pierwszego chwytu (autorytety!) prowadzi do konkluzji, iż recenzentów „wnikliwie uwagi i oceny pozwoliły usunąć usterki, a poprawkami ulepszyć treść książki” (s. 6) — czyli, gdy nawet i usterki usunięto, nie masz ci tu już żadnej zmyłki a zmayı! Wyzyskanie drugiego chwytu — zasłona dymna „misterium” sztuki — pozwala autorowi na nie mniej wymowny szantaż: tylko ten może zrozumieć dzieło Słodkowskiego, kto podobnie (tu brak, niestety, ściślejszych danych) kocha literaturę jak autor: „Jeżeli czytający tę rozprawę *podobną miłość*<sup>1</sup> do literatury i sztuki nosi w sobie, to nie tylko zrozumie autora, ale i mu w tym przytaknie” (s. 6).

Odsłońmy kulisy obu powyższych perswazyjnych zabiegów autora *Dzieła literackiego w szkole*. Otóż każdy, kto kiedykolwiek miał do czynienia z praktyką wydawniczą, świetnie zdaje sobie z tego sprawę, iż żaden recenzent nie „ulepszy” źle pomyślanej i wykonanej (w całości lub w przeważającej części) rozprawy, a nawet krótszego artykułu: zwykle trzeba napisać od nowa całą rzecz. Z drugiej strony zaś muszą się wstydliwie przyznać, że widocznie nie noszą w sobie „wielkiej pasji” i „rozumnej miłości do literatury”, bo podczas studiowania tej natchnionej chęcią zrozumienia „misterium” sztuki dysertacji zauważyłem w tekście wiele podstawowych (by nie rzec: szkolnych!) błędów terminologicznych oraz kilka poważniejszych niedopatrzeń i niekonsekwencji metodologicznych.

Zacznę od usterek (a jednak!) w terminologii teoretycznoliterackiej. Autor np. nadużywa słowa „struktura”, oznaczając nim raz zjawiska „formy” w przeciwstawieniu do „treści” (por. s. 162, w. 1 od góry oraz s. 83, w. 18 od góry), kiedy indziej na odwrót: „treść” w przeciwstawieniu do „formy” (s. 177, w. 15—16 od dołu), by wreszcie zastosować ten termin w odniesieniu do idei, a może i genologii (s. 201, w. 7 od góry: „krytyczna struktura powieści historycznej” Żeromskiego). Inny przykład. Mówiąc o „słuchowych i wzrokowych wrażeniach” oraz „muzyce słowa” w *Panu Tadeuszu* posługuje się terminami „konsonans i dysonans” (s. 182) tak, jak gdyby należały one do jakiejś jednej kategorii (gdy „konsonans” zrozumiemy tu jako odpowiednik „asonansu”, to „dysonans” też przeniesiemy do określeń z zakresu poetyki!).

W pokazowej analizie początkowego fragmentu *Popiołów* pojawia się termin „instrumentacja onomatopeiczna”, który ma odnosić się do następujących słów tekstu Żeromskiego: „echo grania”, „słabło”, „utonęło w milczeniu...” (s. 21), a przecie jasne jest dla każdego, że nie ma tu żadnych realnych (chyba „misteryjne”?) podstaw do mówienia o dźwiękonaśladownictwie (przytoczone wyrazy nie oddają — np. przez odpowiedni dobór fonemów — odgłosów szczekania ogarów). Ostatnie dwa przykłady nieporozumień terminologicznych: gdy spotykam się z informacją, że „do poezji wkracza teoria

<sup>1</sup> Wszystkie wyróżnienia w przytoczeniach pochodzą od autora omówienia.

znaku i statystyka matematyczna” (s. 54), to niecierpliwie zaczynam poszukiwać na półce bibliotecznej wierszy układanych np. przez biegłych księgowych na specjalnych, pokrytych rubrykami, formularzach... Gdy zaś Słodkowski stwierdza, iż „w recepcji dzieła literackiego nie można oddzielić słowa, jego brzmienia i znaczeń od zapisu alfabetem głoskowym” (s. 73), to najpierw współczuję Japończykom i Chińczykom, którzy nie mając alfabetu głoskowego nie mogą brać udziału w „misterium” literatury, a potem dziwię się wszystkim słuchaczom recytowanej poezji, jak oni percypują wiersze bez odtwarzania sobie kaligrafii liter.

Do takich bowiem zdziwień i zamyśleń stale przywodzą mnie fragmenty naukowej rozprawy, w których potoczność mowy i próby efektownych aforyzmów zdominowały semantykę komunikatu i adekwatność terminologii.

Jeśli wszystkie wymienione usterki można jeszcze było rzeczywiście usunąć w trakcie redakcyjnego opracowywania książki, to niedociągnięcia, do których teraz przechodzę, nie tak łatwo dadzą się wyeliminować z rozprawy. Chodzi mianowicie o stosunek narratora *Dzieła literackiego w szkole* do czytelnika-nauczyciela (A) oraz o hiatus między zakładanym przez autora a realizowanym przezeń poziomem analizy stylistycznej dzieła literackiego w szkole (B).

A. W trakcie rozważań o niektórych prostych sprawach (radio, telewizja) autor wpada w manierę „unaukowanego” opisu znanych i oczywistych faktów. Czytając więc np. „o tym, co dla radia i telewizji jest osobliwe i tylko im właściwe” (s. 81), zdziwiony nauczyciel znajduje m.in. takie rewelacyjne wiadomości o radiosłuchaczu: „Odbiera je («różnobodźcowe dźwięki») dzisiaj w radiodbiorniku, będącym docelową stacją radia, które *działa dzięki rozbudowanej technicznie rozgłośni i aparaturze, urządzeniom studia i radiostacji* (...) Przekaz radiowy może być jedynie *słyszalny*, mówiącej osoby czy grającej na instrumencie, wykonawców dialogu lub scen zbiorowych *nie widzi się, lecz słyszy*. (...) radio (...) na co dzień, choćby niezbyt wiele dając tego, co jest w istocie przekazem artystycznym, *staje się swoistą, w kategoriach technicznego dziwu* (sic!), syntetyczną *dawką poznania*” (s. 82).

O telewizji mówi autor w tymże stylu rewelacyjno-mentorskim. Przytaczam tylko jeden przykład: „Projekcja obrazu telewizyjnego upodabnia się, zależnie od treści i formy przekazu, do obrazu kształtowanego przez teatr lub przez film, nieraz też zbliża się do cech obrazu malarskiego, choć *malarskość telewizji ma charakter dynamiczny*” (s. 87).

Podobne popisy pseudoerudycji znajdują się w dużym zagęszczeniu na stronicach poświęconych „Miejscu i roli literatury wśród innych sztuk”. Spotyka się tu kilka zbędnych dygresji, zawierających całostronicowe wyliczenia przykładów „wzajemnych usług” poetów i muzyków (s. 70—71), katalogi „realistycznych” i „fikcyjnych”

obrazów malarskich (s. 62), przy czym uogólnienia mają np. taki charakter: „Wspólne motywy treści nie upodabniają jeszcze do siebie w pełni dzieł jednorodziejowej sztuki. *Krzyżacy* Kraszewskiego *to nie to samo*, co *Krzyżacy* Sienkiewicza” (s. 56) lub: „Ujejski w utworach poetyckich *zinterpretował treściowo* niektóre mazurki, kołysankę i marsz żałobny Chopina” (s. 70) bądź: „Jest nawet obraz J. Tintoretta pt. *Rymom do wtóru*, *ilustrujący* w malarstwie ówczesne tendencje muzyczne” (s. 71).

Myszę, że większość przekazanych w rozdziale I (pkt. 3 i 4) informacji to znane i banalne sprawy, a chęć nadania im naukowego brzmienia i wiele urobionych *ad hoc* uogólnień sprawia jedynie humorystyczny efekt. Jest to najlepszy przykład infantylnego i upupiającego stylu przemawiania do nauczycieli (mówi się o rzeczach dobrze znanych, ale istota tkwi w tym, by powiedzieć to innym, „naukowym” językiem).

**B.** Najbardziej zaskakującym faktem w lekturze dysertacji Słodkowskiego jest przepaść dzieląca wstępne rozważania na temat trzech szkół stylistyki (s. 16—17: 1) „tradycyjna stylistyka”, 2) „współczesna poetyka opisowa”, 3) stylistyka badająca tekst „z pozycji strukturalizmu językowego”) i późniejsze zastosowanie w praktyce narzędzi analitycznych tych szkół (s. 183—184).

Pisząc dla „wykazania się” swoimi horyzontami naukowymi (habilitacja!), używa Słodkowski mniej lub bardziej szczęśliwie współczesnej terminologii teoretycznoliterackiej, o której zapomina jednak w chwili pokazywania, jak należy odczytywać lekturę szkolną na lekcji języka polskiego. Oto np. autor kreśli wizerunek badacza, strukturalisty, pochylonego nad początkowymi zdaniami *Popiołów*:

„(...) uzna przede wszystkim, że zostały zastosowane tu przez pisarza dwa zabiegi postępowania językowego: wybór znaków i znaczeń oraz ich kombinacja. W wyborze tym dużą rolę odegrała ekwiwalencja synonimiczna. Zastanowi się jednak, czy wszystkie komponenty i ich konotacje są równie oczywiste dla nadawcy i odbiorcy, czy zachodzi konieczny dla komunikacji językowej fakt wspólnego dla obu stron kodu. Uznając istnienie funkcji poetyckiej, rozpatrzy pod tym względem zdania *Popiołów* jako komunikat językowy” (s. 17)

Oczywiście, popisowe nagromadzenie tych wszystkich strukturalistycznych terminów daje w wyniku nieco karykaturalny obraz współczesnego badacza stylu literackiego, ale nie mniej śmieszny jest upór włączania analiz szkolnych w dawno zużyty już uniform tradycyjnej stylistyki. Bo tak właśnie nakazuje autor interpretować styl szkolnych lektur. Przytacza jako wzór — własny rozbiór *Janka Muzykanta* Henryka Sienkiewicza (s. 183—184):

„Słabość fizyczną chłopca podkreślają celne epitety i przenośnie: „złotą główkę”, „rozczochną główkę” (...) Podobnie stany psychiczne Janka i jego matki uwydatniają środki wyrazu, jak epitety, przenośnie i porównania: „twarz

dziecka była jakby zasłuchana w odgłosy wiejskie". (...) „padła twarzą”, „zaczęła ryczeć” (...) Jankowi wszystko grało, cała przyroda towarzyszyła mu we wszystkich zamierzeniach: księżyc, wiatr, drzewa, łopuchy (...)

Nowela *Janko Muzykant* jest arcydziełem w doborze środków językowo-stylistycznych, zadziwia trafnością ich zastosowania, zgody znaku i znaczenia (...)

Myślę, że taka właśnie tradycyjna stylistyka, jaką zaleca tu autor, nie potrafi udokumentować zacytowanego wniosku („*Janko Muzykant* jest arcydziełem”). Teza pozostaje gołosłowna, poparta byle jakimi argumentami (bo przecież — wbrew twierdzeniom Słodkowskiego — „złota główka” nie ma nic wspólnego z fizyczną słabością Janka, a wyrażenie „zaczęła ryczeć” — nie jest przenośnią!). Brak tu bowiem nie tyle „zbyt trudnych” niby terminów współczesnej stylistyki, lecz spojrzenia na analizowany tekst nie z perspektywy belferskiego samouwielbienia (wyliczania epitetów i porównań), a z punktu widzenia czytelnika potrafiącego zachwycić się (ale i wskazać przesłanki tego zachwyty) znanym utworem tak, jak gdyby go czytał po raz pierwszy. Wtedy, być może, znalazłyby się inne, niebanalne znamiona arcydzielności noweli Sienkiewicza<sup>2</sup>. Może wówczas warto byłoby przywrócić w nauczaniu i uczeniu się literatury właściwe miejsce aktywności umysłowej, a nie polegać li tylko na podejściu emocjonalnym (por. s. 152, w. 8—10 od dołu). Wtedy Słodkowski nie musiałby z jednej strony namawiać nauczyciela do „stałego korzystania z osiągnięć naukowych”, a jednocześnie z drugiej — „w praktyce polonistycznej stosować mocno zwężone co do zakresu i wydatnie zmniejszone co do ilości kryteria i narzędzia analizy dzieła literackiego” (s. 98).

Dotychczas wyróżniano w historii piśmiennictwa zjawisko „literatury dla ludu”. Książka Słodkowskiego należy do całej serii dzieł, które przyszły historyk będzie mógł określić mianem „literatury dla nauczycieli”.

Jerzy Paszek

---

<sup>2</sup> Por. np. J. Krzyżanowski: *Twórczość Henryka Sienkiewicza*. Warszawa 1970, s. 90, 106; T. Bujnicki: *Pierwszy okres twórczości Henryka Sienkiewicza*. Kraków 1968, s. 341, 357.