

Synteza na lekcjach języka polskiego

* JAN COFALIK

Uniwersytet Śląski

1. ROZWAŻANIA WSTĘPNE

Spróbujmy nasamprzód określić, czym w istocie jest synteza i na czym polegają czynności intelektualne prowadzące do niej. Dogodne jako punkt wyjścia może być analizowanie wybranych stwierdzeń syntetyzujących dotyczących literatury. Jeśli — zgodnie z powszechnym rozumieniem wyrazu — syntetyzowanie to składanie w ustrukturowaną całość pewnych elementów i wypowiedzanie o tej całości uogólniających sądów, wtedy syntezy dotyczące np. dzieła literackiego lub zjawisk historycznoliterackich będą miały formę stwierdzeń, w których występują takie charakterystyczne wyrazy, jak: „wszystkie” („prawie wszystkie”), „niektóre”, „żaden”, „zawsze”, „często”, „zawsze gdy...” itp.!

Stwierdzeniem syntetyzującym jest więc taki zespół zdań: „Twórczość Kasprowicza (rozumie się cała lub prawie cała!) jest pełna sprzeczności. W okresie reakcji porewolucyjnej po roku 1905 poeta coraz częściej czynił tematem swoich wierszy problemy metafizyczne i odsuwał się od... ziemi i jej „żałości pełnych dróg”. Ale ich nigdy zupełnie nie opuścił. Poeta zawsze bowiem piętnował nieludzki charakter panujących stosunków”¹.

Podobnie syntetyzuje twórczość epoki pozytywizmu fragment następujący: „Język pisarzy tego okresu jest jasny i komunikatywny, rzeczowy i konkretny, zdolny zarówno do wyrażania uczuć i ukazywania dramatycznych spięć, jak i do przedstawiania sytuacji pełnych komizmu (...) Wystarczy przypomnieć *Lalkę*². Są to syntezy z podręczników szkolnych. Przytoczę więc jeszcze fragment syntezy z książki naukowej przeznaczonej dla ogółu wykształconych czytelników literatury pięknej:

„Cechą jego (stylu) najznamienniejszą było łączenie motywów zagadkowych i nieokreślonych, a więc tajemniczych symbolów z określo-

¹ J. Z. Jakubowski, *Zarys literatury polskiej na przelomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1957, s. 61.

² Z. Bogusławska, *Literatura okresu pozytywizmu i realizmu krytycznego*. Antologia i opracowanie dla kl. X. Warszawa 1960, s.

nymi aż do przejaskrawienia obrazami dotykanej rzeczywistości. Znamiennym odpowiednikiem tej metody stało się słownictwo, które od prerafinowanych, cieplarnianych nieraz subtelności, zwłaszcza w opisach przyrody i stanów psychicznych, sięgało aż po wulgarne wyzwiska brukowe, tam gdzie do głosu dochodził nakaz wiernego odtwarzania życia³.

Spróbujmy z kolei określić, jakie operacje myślowe (rodzaje rozumowań, sprawności umysłowe) znajdują się u podstaw niektórych przytoczonych stwierdzeń syntetyzujących. Zdanie: „Twórczość K. jest pełna sprzeczności” orzeka coś o całości zbioru dzieł poety. Dzieła te, pojawiające się w czasie, musiały być uporządkowane chronologicznie i porównane ze sobą. Uchwycono różnice i podobieństwa, co stało się podstawą do klasyfikacji w dwu kategoriach określających stosunek autora do rzeczywistości (związanie się z ziemią i odsunięcie od niej ku sprawom metafizycznym). Podstawowymi operacjami umysłowymi są tu: porządkowanie materiału, obserwacja skierowana na porównywanie (wykrywanie różnic i podobieństw), klasyfikacja (kategoryzacja), sformułowanie sądu uogólniającego — dotyczące całej twórczości. Klasyfikacja i wynikające z niej uogólnienie nie byłoby oczywiście możliwe, gdyby autor syntezy nie dysponował klasami ogólnymi określającymi postawy ludzkie i filozoficznymi rozróżnieniami idealizmu i realizmu.

Zdania drugiego fragmentu dotyczą języka literatury realistycznej. Wstępny etap syntezy musiało stanowić zestawienie sensownie wybranych dość licznych tekstów przynajmniej wszystkich wybitnych pisarzy tego okresu. Kolejne porównywanie tych tekstów pozwoliło na wyodrębnienie cech wspólnych przynajmniej w zakresie słownictwa i składni. Również w tym wypadku autor musi dysponować pewnym zasobem kategorii (albo musi go w toku obserwacji wytworzyć), bez którego nie mógłby odnaleźć w tekście podobieństw znaczących. Są to np. kategorie: jasność, komunikatywność, rzeczowość i ewentualne ich przeciwieństwa. Można mieć oczywiście wątpliwości, czy wyliczone w naszym tekście kategorie są naukowo ścisłe i czy mogą sprostac opisanej rzeczywistości językowej.

Czynności syntetyzujące w uogólnieniach Krzyżanowskiego są bardziej skomplikowane. Zmierzają one w kierunku ustalenia tzw. stylu epoki, a więc pojęcia obejmującego wielki obszar zjawisk kulturowych, nie tylko języka. Autor musiał posłużyć się kategoriami (już istniejącymi lub wytworzonymi przez siebie) określającymi dwa podstawowe sposoby konstruowania świata przedstawionego: symboliczno-kreacyjnego i realistycznego (mimetycznego), odwzorowującego wiernie świat rzeczywisty (symbolizm—naturalizm). Po zastosowaniu owych kategorii do

³ J. Krzyżanowski, *Neoromantyzm polski*. Warszawa 1963, s. 340.

motywów obrazowych buduje nowe uogólnienie, przeprowadzając paralelę ze zjawiskami językowymi. Takie paralele są bardzo charakterystyczne dla syntetyzujących opisów dotyczących zjawiska literackiego.

Ponieważ takie zjawiska mają charakter dynamiczny, w toku obserwacji winno się uchwycić kierunek i jakość zachodzących zmian, zauważyć narastanie (potęgowanie się ilościowe zjawisk, przybywanie lub ubywanie elementów itd.) i zanikanie. U Krzyżanowskiego zostało to w ten sposób sformułowane: „Miał on (dorobek neoromantyzmu — przyp. J. C.) (...) wspólny kierunek i rytm (...) wyszedłszy od życia jednostkowego, po przełamaniu lub przynajmniej otamowaniu uproszczeń indywidualistycznych, zmierzała ku życiu zbiorowemu, od przeżyć osobniczych, psychologicznych przechodząc ku zbiorowym, socjologicznym, kult śmierci, znamieny dla osobników chorobliwych, zastępując apoteozę życia jako podstawy istnienia zbiorowości”⁴.

W syntezie J. Krzyżanowskiego jest również miejsce na tłumaczenie (wyjaśnianie) owych wszechobecnych, powszechnych zjawisk, do których dotarła integrująca i uogólniająca myśl bądź w formie uogólniających rozważań genetycznych (odkrycie wspólnych determinant), bądź ustalenia wspólnych odniesień do rzeczywistości pozaliterackiej — politycznej i społecznej.

Charakterystyczne dla uogólnień w zakresie zjawisk humanistycznych są również uogólnienia wartościujące: „Z biegiem bowiem czasu spowszedniała muzyka słowa (...) wyblakły i opatrzyły się obrazy (...) Pierwotna świeżość i spontaniczność niepostrzeżenie przerodziło się w manierę”⁵. Tego rodzaju oceny uogólniające wymagają nie tylko wrażliwości i specyficznych sprawności intelektualnych, ale poza tym umiejętności operowania bogatym repertuarem kategorii estetycznych, moralnych, a nawet logicznych.

Podsumowując można wyróżnić w syntetyzowaniu następujące główne czynności poznawcze:

1. Wyznaczenie pola eksploracji i planowej obserwacji (określenie zakresu zjawisk stanowiących przedmiot syntezy, ich dobór na podstawie intuicyjnego przeświadczenia o ich ważności, reprezentatywności).
2. Pierwszą próbę klasyfikacji, na razie w kategoriach znanych, np. według rodzajów, gatunków, rzucających się w oczy konwencji.
3. Wykonywanie stosownych operacji syntetyzujących:
 - a) obserwacje zmierzające do wykrycia przede wszystkim podobieństw, a również znaczących różnic,
 - b) kategoryzujące nazywanie podobieństw czy tożsamości, np. wy-

⁴ Tamże, s. 341.

⁵ Tamże.

- stępowanie tych samych motywów, podobnego bohatera, ta sama konwencja literacka itd., podobne układy kompozycyjne,
- c) formułowanie pojedynczych sądów uogólniających,
 - d) dostrzeganie zjawisk równoległych, próby układania paralelnych szeregów (np. współzależność między elementami dzieła: jakość świata przedstawionego a język utworu), paralelizmy uwydatniające współzależność między różnymi dziedzinami sztuki (poezja a muzyka, poezja a malarstwo itd.),
 - e) tworzenie szeregów (przy syntezie procesu historycznoliterackiego) ukazujących zmienność (przybywanie i ubywanie elementów, narastanie i zanikanie, potęgowanie i osłabianie tendencji),
 - f) wyjaśnianie (tłumaczenie) powszechności pewnych zjawisk, stwierdzonej w uogólnieniach,
 - g) czynności wartościujące dzieło lub proces historycznoliteracki, stosowanie takich kategorii, jak: wzbogacenie i zubożenie, zgodność i niezgodność, piękno i brzydota, pospolitość i wzniosłość itp.,
 - h) zintegrowanie i zhierarchizowanie poszczególnych sądów syntetyzujących w logicznie spójną całość (dostrzeganie wzajemnych zależności i różnych relacji logicznych, np. powiązań przyczynowych, nadrzędności i podrzędności, pierwotności i wtórności).

Jak widać, dochodzenie do syntez jest procesem złożonym, wymagającym licznych sprawności umysłowych, a również wielu specyficznych „strategii”, wreszcie sporej wiedzy ogólnej, umożliwiającej ujmowanie zjawisk w pewne kategorie. Bez bogatych i różnorodnych zespołów pojęć syntezy (uogólnienia) będą jałowe i bezpłodne, tzn. nie będą stanowiły istotnie nowej wiedzy.

Syntezy mogą mieć oczywiście różną wartość poznawczą. Mówi się o syntezach błędnych, pochopnych, zbyt śmiałych, jałowych itd. Ich niedostatki wynikają z różnych przyczyn: przede wszystkim z takiego doboru (często nieświadomego) materiału, który z góry przesądza o trafności pewnego uogólnienia, na zbyt szczupłym wyborze materiału do syntezy, na braku sprawdzenia uogólnień za pomocą dalszych przypadków, konfrontacji z innymi syntezami, na przyjmowaniu niezbyt precyzyjnych założeń filozoficznych lub kategorii klasyfikacyjnych.

Niektóre śmiałe syntezy dotyczące zjawisk kulturowych, np. synteza sprowadzająca przemiany w dziedzinie sztuki i obyczajowości do dwurymtu: klasycyzm—romantyzm spełnia wprawdzie postulat idealnej prostoty naukowej, ale zbyt mało mówi o tym, co się na przestrzeni wieków w kulturze naprawdę działo.

2. SYNTEZA W SZKOLE

Z powyższych — bardzo niepełnych z natury rzeczy — rozważań spróbujemy wysnuć kilka wskazówek dla syntezy jako ćwiczenia szkolnego. Ale najpierw garść uwag na temat dotychczasowej praktyki szkolnej. Ponieważ synteza jest zabiegiem czasochłonnym, wymagającym wyćwiczenia wielu „strategii”, a poza tym dobrego pamięciowego opanowania rzetelnie opracowanego materiału, w szkole zadomowiły się pewne uproszczone sposoby dochodzenia do syntez, modele nie całkiem pozbawione wartości dydaktycznej, ale szkodliwe, jeśli nie są stosowane twórczo.

Rozważania i sądy syntetyzujące uczniowie (a również studenci) przyswajają z podręczników historii literatury, czasem z monografii poświęconych pisarzom lub epokom. Syntezy te są nierzadko dziełem wybitnych specjalistów. Studiowanie ich wnikliwych uogólnień, a zwłaszcza „podglądanie” ich naukowego warsztatu może być dla ucznia bardzo pożyteczne. Wartość tych syntez polega nie tylko na tym, że rzucają światło na duże obszary kultury, wiążą ze sobą sprawy odległe, ukazują związki i zależności dotąd nie zauważone, ale i na tym, że uświadamiają doniosłość i sposób myślenia syntetyzującego.

Jednak studiowanie i przyswajanie wartościowych syntez staje się w pełni użyteczne dopiero po osiągnięciu pewnego stopnia rozwoju umysłowego, gdy uczący się dysponuje już znacznym zasobem wiedzy i intelektualnych sprawności. Na niższym stopniu nauczania (jeszcze w pierwszych klasach liceum) uczniowie tylko pozornie albo zbyt powierzchownie rozumieją uogólnienia syntetyzujące z tej prostej przyczyny, że nie znają mechanizmów ich powstawania ani też nie posiadają tej wiedzy rzeczowej, która owe uogólnienia implikuje. Stąd operują w swoich wypowiedziach sloganami (stereotypami) o postępowości pisarza, o jego zaangażowaniu, o realizmie utworu itp. i takimi prostackimi intelektualnie schematami, jak: „Pisarz X jest postępowy, bo był wrażliwy na niedolę chłopa, o czym świadczy utwór pt. ...” albo: „Pisarz X w swoich utworach stale piętnował wyzysk i niesprawiedliwość społeczną, co widać na przykładzie...” (wymienia się 1—2 przykłady). Takie uogólniające stwierdzenia, a raczej stereotypy mogą odnosić się do każdego pisarza i epoki, można więc nimi posługiwać się dowolnie. Niemalą winę za taki stan rzeczy ponoszą podręczniki szkolne, które takie slogany i taki sposób uzasadniania uogólnień (niekoniecznie w tak rażącej formie) prezentują. Syntezy podręcznikowe albo ich fragmenty (na niższym szczeblu nauczania) mogą jednak w procesie dydaktycznym spełniać pożyteczne funkcje.

Po pierwsze, mogą stanowić przedmiot uzasadniania ich słuszności

w następującym toku lekcyjnym. Stawiamy przed uczniami zadanie: uzasadnijcie słuszność takich oto sądów ogólnych (wziętych z podręcznika): „Utwory Kochanowskiego (niektóre, prawie wszystkie poznane) wypełnia renesansowa radość życia” i „Kochanowski był humanistą”. Jaki sens ma wyrażenie „radość życia”, co znaczy dokładnie „być humanistą”? Jakie zachowania są charakterystyczne dla wymienionych postaw, w których utworach K. znalazły wyraz? Co musimy uczynić, aby te dwa sądy uzasadnić? Czy wystarczą 1—2 przykłady? Kiedy będziemy mieli pewność, że są one prawdziwe? Czy 1—2 przykłady niezgodne obalą ich słuszność?

Podobny sens ma też następujące zadanie: weźcie pod uwagę dowolnie wybrane (lub przez nauczyciela wskazane) 2—4 utwory i sprawdźcie, czy wzmacniają, czy też osłabiają twierdzenie: renesansowa kultura była kulturą świecką, przeciwstawną kulturze średniowiecza (wiadomo, że w tej formule wyraża się charakterystyczny stereotyp upraszczania). Te i tym podobne ćwiczenia (praca z podręcznikiem) stanowią przygotowanie do bardziej złożonych i bardziej samodzielnych prób syntezy. Mogą się pojawić na każdej niemal lekcji.

Drugą formę tradycyjnej syntezy szkolnej można opisać za pomocą następującego modelu. Nauczyciel formułuje szereg problemów, których rozwiązanie ma doprowadzić do syntetyzujących uogólnień. I tak np. w odniesieniu do romantyzmu problematyka ta sprowadza się najczęściej do następujących spraw: formy walki narodowowyzwoleńczej w poznanych utworach, jak romantycy kształtują w swych utworach obraz społeczeństwa, jakim przemianom podlega bohater romantyczny i — bardziej ogólne — jakie były ideały romantyczne, wreszcie oceniające trwałość, do dziś aktualny, dorobek ideowy i artystyczny romantyzmu. Z kolei nauczyciel może (ale nie zawsze to czyni) sformułować dyrektywy, jak przystąpić do rozwiązania, informując, w jakich aspektach należy rozpatrywać zagadnienia, np. w odniesieniu do walki narodowowyzwoleńczej: jaka jest postawa poszczególnych warstw społecznych, jakimi metodami prowadzi się walkę, jakie cele jej przyświecają, jakie jej perspektywy zarysowują się w przedstawionych wydarzeniach historycznych, jak poeci romantyczni wyobrażają sobie przyszły kształt narodu i jego rolę czy misję w przyszłości itd. Czasem nauczyciel mobilizuje uczniów do samodzielnego stawiania takich pytań, a więc i do torowania sobie drogi do syntezy. Najczęściej jednak uczniowie rozwijają mniej wartościowe formy aktywności, np. dostarczanie egzemplifikacji do uogólnień sformułowanych przez nauczyciela. Pojawiają się wtedy takie postacie syntezy: we wszystkich poznanych utworach romantycznych występuje zagadnienie walki narodowowyzwoleńczej, a więc w *Dziadach* ukazana została postawa patriotycznej młodzieży wileńskiej w okresie

prześladowań, Kordian nawiązuje do spisków poprzedzających powstanie listopadowe i krytykuje jego przywódców, w Konradzie Wallenrodzie zaś... itd. Bywa, że na tym etapie synteza się kończy. Jest to oczywiście synteza pozorna: jej rezultatem jest tylko pewna integracja materiału, a pojawiające się tu i ówdzie sądy uogólniające były już uczniom przedtem znane.

I ta forma syntezy (w wykonaniu bywa czasem subtelniejsza) nie jest dydaktycznie bezwartościowa, nie wyzwala jednak najbardziej w nowoczesnym nauczaniu cenionych aktywności. Główny ciężar nauczyciel bierze na siebie, dewaluując proces dydaktyczny. W nim bowiem uczący dostrzega i formułuje problem, on również różnicuje go na zagadnienia szczegółowe, on wreszcie wyznacza strategie prowadzące do uogólnień. Uczący się przypomina sobie pewne treści potrzebne do rozwiązania problemów, uzasadnia (nie zawsze samodzielnie) niektóre sądy uogólniające, podając przykłady.

Jak więc synteza w szkole ma przebiegać, do jakich celów zmierzać? Nie wymaga chyba uzasadnienia, że głównym celem ćwiczeń w syntezie jest ukształtowanie pewnych umiejętności samodzielnego myślenia syntetyzującego, przyswojenie i wyćwiczenie pewnych strategii zdobywania wartościowych uogólnień. Drugim, niewątpliwie ważnym celem jest przyswojenie ogólnej wiedzy, wiedzy spoistej i operatywnej o dziele literackim i o procesie historycznoliterackim na tle przemian kulturowych w kontekście polityczno-społecznym.

Przyjmujemy w związku z tym następujące założenia ogólne:

1. Syntetyzowanie szkolne jest ćwiczeniem naśladowującym (w granicach możliwości ucznia) naukowy zabieg tworzenia syntez.
2. Syntetyzujące — integrujące i uogólniające — myślenie trzeba ćwiczyć przy różnych okazjach, nie tylko na lekcjach specjalnie syntezie poświęconych.
3. Ćwiczebne syntezы szkolne winny ograniczyć się na początku do niewielkich wycinków materiału nauczania (2—4 utwory niewielkich rozmiarów), później obejmować większe utwory, potem dopiero zjawiska rozgrywające się w czasie, dynamiczne. Syntezы epoki należy dokonać etapami, dzieląc materiał na mniejsze partie (np. w obrębie romantyzmu najpierw liryki, potem dramatu, wreszcie epiki). Samodzielne wykonywanie syntez na większych obszarach skazane jest na spływanie, powoduje ściąganie sądów uogólniających z podręcznika i zmusza nauczyciela do wyręczania ucznia.
4. Zmierzające do syntez zabiegi („strategie”) muszą się powtarzać w pewnych seriach, by uczeń coraz lepiej zrozumiał istotę i znaczenie stosowanych operacji myślowych oraz wartość zdobywanych uogólnień, traktowanych jako swoiste „odkrycie”.

5. Procesy syntetyzujące traktujemy jako szkołę myślenia, myślenia odkrywczego i rzetelnego. W toku ćwiczeń kształtujemy więc nawyk ustawicznej kontroli uogólnień, przeciwdziałamy uogólnieniom pochopnym, uczymy stosowania właściwych kwantyfikatorów, likwidujemy bezkrytyczne szafowanie sądami subiektywnymi (według mnie, wydaje się itp.), przyzwyczajamy do dyskusyjnego rozwiązywania problemów, kształtujemy nawyk konfrontowania jednej propozycji uogólnienia z innymi.

Pora teraz na przedstawienie elastycznego modelu syntezy szkoinej, obejmującego wszystkie istotne czynności uczącego się i nauczyciela. Jest on konkretyzacją ogólnego systemowego modelu nauczania i uczenia się literatury.

I. Czynności wstępne

1. Ustalenie zakresu syntezy: jaki poznany materiał ma zostać zintegrowany, z jakich utworów literackich mają być wysnute uogólnienia. Uświadomienie celu, do jakiego zmierzamy (np. w tej formie: analizowaliśmy i dokonaliśmy interpretacji *Dziadów* i *Kordiana*, do jakich wniosków dojdziemy, gdy te utwory potraktujemy łącznie. Jakie np. sądy prawdziwe można wypowiedzieć o bohaterach obu utworów itp.).
2. Dokonanie wstępnej klasyfikacji i wyznaczenie etapów syntezy (np. podział utworów wg gatunków, propozycja rozpoczęcia od syntezy dramatu romantycznego).

II. Zabiegi syntetyzujące

1. Zestawienie i porównywanie (przyswajanie techniki porównywania struktur tak złożonych, jak utwory dramatyczne). Jakie elementy i w jakiej kolejności będą porównywane. Wyznaczenie elementów zgodnie ze znanym schematem analizy. Możemy zatem porównywać po kolei: np. ciągi wydarzeń przedstawionych w dramatach, świat postaci — społeczeństwo, biografia bohatera itp. Jakich użyć „strategii”, by porównywanie prowadziło do pewnych odkryć? Jakie postawić wobec tych elementów pytania, np. w odniesieniu do wydarzeń (czy należą do kategorii „prywatnych” czy „publicznych”, czy są historycznie ważne czy błahe, jakimi innymi kategoriami można je określić? W jakiej przestrzeni rozgrywają się owe wydarzenia, kto w

- nich uczestniczy? Co w tych ciągach wydarzeń jest wspólne, podobne, czym się różnią? Czy są to różnice istotne?
2. Sformułowanie pierwszych uogólnień, ich uzasadniania i wzmacnianie za pomocą dalszych przykładów.
 3. Przeprowadzenie pararel (czy odnajdujemy jakieś istotne podobieństwa w losach bohaterów, w charakterystyce społeczeństwa, w ogólności: czy pewnym sytuacjom odpowiadają podobne w innych utworach itp. Co może być przedmiotem porównywania w odniesieniu do postaci, szczególnie bohatera (działanie, motywy, postawy, przekonania, ideały).
 4. Synteza wartości (sensów ideowych) tkwiących w porównywanych utworach: jak został oceniony przedstawiony świat, w jakiej mierze oceny są podobne, w czym się różnią. Jakie ideały (wartości moralne, polityczne, społeczne, kulturowe) przekazują porównywane utwory, czy są w tym względzie do siebie podobne.
 5. Rozszerzenie syntezy (np. przez wciągnięcie do rozważań Nieboskiej komedii lub epiki poetyckiej i rozłożenie pewnych zjawisk w czasie (czy nasze dotychczasowe uogólnienia sprawdzają się np. w odniesieniu do Konrada Wallenroda i Pana Tadeusza, czy stwierdzamy jakąś zmienność w koncepcji bohatera, w ocenie społeczeństwa itp.).
 6. Podjęcie próby wyjaśniania podobieństw i zbieżności przez wspólną genezę (te same warunki historyczne, podobne doświadczenia autorów, wpływ tej samej konwencji literackiej, np. dlaczego we wszystkich poznanych utworach w biografii bohatera występuje podobny cykl przemian: od egotycznie-indywidualistycznej postawy wobec życia do działania publicznego).
 7. Scalanie poszczególnych sądów uogólniających w całość syntezy, stanowiącą przejrzystą i logicznie spójną strukturę (które sądy należy umieścić na czele ze względu na ważność, które obok siebie z uwagi na współzależność czy pokrewieństwo? itp.), ewentualnie uzupełnianie dotyczące np. funkcji społecznej literatury, jej wartości w tradycji literackiej.

Porównywanie uogólniające, jak to już podkreślono, odbywa się drogą stawiania pytań i klasyfikowania (kategoryzowania) w odniesieniu do porównywanych dzieł (ich fragmentów) lub procesu historycznoliterackiego. W schemacie syntezy nie uwydatniono, kto te pytania formułuje, kto potrzebne kategorie podsuwa czy proponuje. To zależy oczywiście od zaawansowania uczniów w myśleniu syntetyzującym, od ich sprawności i wiedzy. Początkowo aktywność nauczyciela będzie większa, będzie on niejako modelował pewne strategie, podsuwając niektóre pytania, zachęcając do stawiania dalszych, precyzując niektóre przez ucz-

niów zaproponowane kategorie, wskazując, co ma być przedmiotem porównań, jakie elementy zostały pominięte, pomagając w formułowaniu sądów uogólniających, przypominając strategie już kiedy indziej stosowane itp. Z biegiem czasu uczeń na hasło: „dokonamy syntezy” zareaguje trzymanymi już w pogotowiu schematami pytań i strategiami klasyfikowania podobieństw i różnic, prowadzenia paralel itp. W miarę utrwalania się tych sprawności (staną się one niemal nawykami) powinna wzrosnąć również sprawność językowa w pisemnym formułowaniu rezultatów syntezy. Wymaga to jednak stałego doskonalenia precyzji językowej za pomocą licznych ćwiczeń.

3. ZABIEGI SYNTETYZUJĄCE PRZY OMAWIANIU WIĘKSZEJ LEKTURY NA PRZYKŁADZIE *LALKI* BOLESŁAWA PRUSA

Każde „nienaiwne” czytanie utworu literackiego zawiera w sobie elementy analizy i syntezy. Czytelnik rozróżnia w nim pewne elementy, takie jak motywy, ugrupowania postaci, opisy spełniające określone funkcje, wydarzenia. Dochodzi również do pewnych uogólnień, np. do stwierdzenia, że los różnych postaci ma podobną wymowę, że pewien motyw się powtarza, że cały utwór tchnie jakimś określonym nastrojem, ujawnia jakąś postawę autora wobec rzeczywistości itp. Taki proces czytelniczy (może on być jeszcze bardziej złożony) jest oczywiście rezultatem pewnej kultury i sprawności czytelniczych. Przeplatają się w nim ustawicznie wyróżnianie (analiza) i uogólnianie. Przesposobienie ucznia do lektury refleksyjnej jest procesem długotrwałym, wymaga ustawicznego kierowania, między innymi wyznaczania mu pewnych zadań wykonywanych w toku lektury, dostarczenia dodatkowych informacji ułatwiających zrozumienie problematyki utworu, skierowania jego uwagi na pewne elementy, które mógłby pominąć itp. Jeśli nam specjalnie zależy, by uczeń już w czasie lektury ogarniał pewne większe całości i dotarł do uogólnień, trzeba mu wyznaczyć pola obserwacji obejmującej ciągi wydarzeń i grupy postaciowe, stanowiące podstawę dla porównań uogólniających. Należy jednak dbać o to, by uczniowi nie powiedzieć za dużo, bo może to krępować jego samodzielność i samorzutne reakcje.

W odniesieniu do *Lalki* proponuje się następujące dyrektywy dla ucznia dane mu w procesie bezpośredniego przygotowania do czytania. Będą one później — w procesie lekcyjnym — podstawą do zabiegów syntetyzujących. Dajemy mu syntetyczną informację, że powieść zawiera artystyczny obraz społeczeństwa miejskiego żyjącego w określonym czasie historycznym. Niech uczeń spróbuje w czasie lektury (nie zaglądać do podręcznika lub komentarza — może to zrobić dopiero po przeczytaniu) odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Jaką funkcję spełniają w powieści liczne relacje dotyczące różnych warstw społecznych (co za pomocą obrazów życia tych warstw przekazuje powieść czytelnikowi).
2. Z jakiej pozycji (ideologicznej, teoretycznej) ocenia owe warstwy.
3. Jak został skonstruowany los głównego bohatera powieści (albo — jeśli uczeń nie jest oswojony z takim sformułowaniem — co jest najbardziej istotne i charakterystyczne w jego biografii: jaką jest osobowością, do czego dąży, na jakie trafił przeszkody, co osiągnął). Czy istnieją w powieści postacie, których los jest podobny. Zastanów się nad losem tych postaci (szczególnie bohatera).
4. Jaką rolę odgrywają w powieści sprawy miłosne (romanse różnych osób, nie tylko bohatera).
5. Jakie jeszcze elementy powieści rzucają się w oczy (są szczególnie wyraźne) — chodzi o opisy Warszawy i sceny życia obyczajowego.
6. Spróbuj określić postawę autora wobec przedstawionego przez siebie świata (społeczeństwa, bohatera), czy jest to postawa racjonalisty, czy jest ona zabarwiona emocjonalnie. Odpowiedź na to pytanie wymaga rzetelnego uzasadnienia!

Zadania te — sformułowane przy możliwie największym współdziałaniu uczniów — nie sugerują niczego, spowodują w każdym razie, że już w toku lektury nastąpi pewne scalenie elementów w powieści i pojawi się choćby mglisty zarys cząstkowych syntez.

Opracowanie syntetyzujące może odbywać się w kilku wariantach trudniejszych i łatwiejszych, wymagających większej lub mniejszej samodzielności, uwzględniających w pełni wymienioną tematykę lub też akcentujących tylko tematy 1—3 (inne byłyby traktowane mniej wyczerpująco i wnikliwie).

W pierwszym etapie syntezy uczniowie zdaliby relację z wykonania zadania dotyczącego warstw społecznych w powieści. Jeśli nie wyjdą poza szczegółowe stwierdzenia, przytaczając na chybił-trafił teksty (przykłady) ujawniające różne cechy arystokracji czy mieszczaństwa, nauczyciel spróbuje spowodować zrozumienie, że w niektórych opisach można dopatrzeć się jakby diagnoz (stwierdzenia stanów patologicznych) społecznych. Taki charakter mają np. refleksje narratora nad światem, w którym żyje Izabela Łęcka lub uwagi doktora Szumana na temat stanu psychicznego Wokulskiego. Punktem wyjścia do oceny stanu społeczeństwa mogłoby też być znane sformułowanie Prusa: celem powieści jest ukazanie idealistów polskich na tle społecznego rozkładu. Uczniowie musieliby wtedy szukać uzasadnienia dla owego uogólnienia, co stanowiłoby pierwszy etap syntezy, wykonalny tylko pod warunkiem, że dokładnie rozumieją znaczenie określenia „rozkład” w tym kontekście.

Prawdopodobnie dopiero przy pomocy nauczyciela (w pewnej tylko mierze również słownika) uczniowie ustalą, że desygnatami są tu takie zjawiska, jak: niedorozwój niektórych grup społecznych, pasożytnictwo innych, degeneracja fizyczna i niedołęstwo, może i takie, jak: pogorszenie się stosunków między warstwami społecznymi, brak rozwoju w niektórych dziedzinach kultury (np. w technice, niektórych naukach). Nauczyciel może wtedy uświadomić uczniom, że dokładne ustalenie, jak Prus rozumiał znaczenie tego wyrazu, byłoby możliwe, gdybyśmy dobrze poznali jego poglądy na rozwój społeczny, na jego ideały społeczne, a zwłaszcza ich zależność od teorii socjologicznych Spencera, który wywarł na pisarza znaczny wpływ. Nawiązujemy do poznanych fragmentów publicystyki Prusa i znanych uczniom informacji o ewolucjonizmie Spencera. Zgodnie z jego teorią zróżnicowania i integracji o wartości społeczeństwa decyduje ilość funkcji wykonywanych przez poszczególne grupy społeczne i ich harmonijne współdziałanie w realizowaniu celów cywilizacyjnych.

Po tych rozważaniach uczniowie sami układają plan uzasadniania uogólniającej tezy, że *Lalka* zawiera diagnozy społeczne miejskiego społeczeństwa Warszawy. Uczniowie dysponują zapewne jakimiś schematami, kierującymi ich czynnościami. Po krótkiej dyskusji możemy przyjąć następujący tok postępowania:

1. Określenie grup społecznych stanowiących przedmiot opisu i przeprowadzenie jakiegoś ogólnego podziału (kategoryzacji), np. według ich użyteczności dla ogółu, na tworzące jakieś wartości i pasożytnicze.
2. Z kolei nastąpiłaby ocena tych grup z punktu widzenia przyjętych założeń, tj. wykrycie owych cech „nienormalnych” i próba precyzyjnego ich nazwania. I tu uczniowie będą stosować zapewne znane im strategie rozpoznawania tych cech w reprezentatywnych postaciach, należących do poszczególnych grup, by z kolei sformułować w odniesieniu do niej pewne uogólnienia.

Zaczelibyśmy od arystokracji (nakłonimy uczniów do zauważenia, że ta warstwa została przez pisarza wyeksponowana. Dlaczego?). Zwróćmy też uwagę, że jest ona anachronizmem w pozytywistycznym modelu cywilizacji, nie pełni w nim określonej funkcji. Dokonując penetrującego przeglądu postaci uwydatnimy degenerację fizyczną i pasożytnictwo Krzeszowskiego i Dalskiego, rozrzutność, pasożytnictwo, pretensjonalność i blagowanie Łęckiego, odizolowanie i krańcowy egoizm Izabeli Łęckiej, cynizm moralny Starskiego, patriotyczną obłudę Księcia, ukrywającego swe egoistyczne interesy za parawanem służby dla ojczyzny. Wszystkie objawy wskazują na zupełną bezużyteczność (ekonomiczną,

społeczną, kulturową) tej warstwy: nie tworzy żadnych wartości, pasywnie je tylko konsumuje. Prus wszak zagadnienia nie upraszcza. Istnieją nieliczne wyjątki (Ochocki, Zasławska), które jednak jeszcze mocniej uwydatniają upadek tej warstwy. Uczniowie musieliby — jeśli synteza ma być bardziej trafna i wnikliwa — zadać jeszcze jedno pytanie: czy Prus przedstawia tę warstwę (której szkodliwość społeczna nie pozostawia żadnej wątpliwości) jako warstwę wegetującą na marginesie normalnego życia, do której wrogo lub lekceważąco nastawione są inne grupy społeczne? (lub bardziej ogólnie: jak tę warstwę oceniają inne, a jak ona siebie sama?). Odpowiedź nie jest trudna, natomiast jej implikacje są trudniejsze do wykrycia (choroba rozpoznana jest mniej groźna niż utajona).

Podobnie traktujemy dość zróżnicowaną warstwę mieszczańską, którą tworzą kupcy i rzemieślnicy (fabrykanci). Prus — diagnostyk jest tu pozornie bardziej pobłażliwy, uczniowie są więc skłonni do niedostrzegania cech ujemnych (np. u sympatycznych Minclów, u Rzeckiego). Należy więc przypomnąć ogólną strategię: oceniamy i tę warstwę z punktu widzenia założeń teorii pozytywistycznej. Tworzy ona niewątpliwie wartości ekonomiczne, stoi na straży pewnego ideału moralnego (rzetelności i uczciwości), ale nie wykazuje żadnego rozmachu (ten jest tylko widoczny w działalności Wokulskiego), nie służy postępowi, brak jej inicjatywy, śmiałości. Niektórzy jej przedstawiciele to zwyczajni groszorobi, którzy dorobiwszy się majątku trwonią go na wzór arystokracji (polscy fabrykanci), inni prowadzą małe interesy, z których społeczeństwo nie ma pożytku (kupcy żydowscy).

Wyróżnioną w *Lalce* grupą zawodową są uczeni: Ochocki, w innym kontekście Geist i niedoszły uczoney — Wokulski. Otóż fakt, że w społeczeństwie polskim są talenty naukowe, że istnieją potencjalne możliwości rozwoju nauki, jest zjawiskiem pozytywnym. Co jednak Prus uwydatnia? W jakiej mierze służą oni społeczeństwu, jak ich działalność jest oceniana?

Po dokonaniu porównujących obserwacji uczniowie przystępują do sformułowania twierdzeń uogólniających dotyczących tego tematu. Nie stanowią one tylko prostego podsumowania, powinny natomiast ułożyć się w pewną strukturę. Zadaniem nauczyciela jest przyswojenie strategii tworzenia takiej struktury, zinternalizowanego planu wykonania.

Należy więc wyznaczyć cel syntezy (w tym wypadku wydobyć z utworu pewnej oceny — diagnozy), określenie, z jakiego punktu widzenia i jakimi kryteriami dokonuje się oceny, jak uporządkować sformułowane przez nas sądy uogólniające. Należy też zastanowić się, jaki jest stopień ogólności ocenionych zjawisk (czy np. pewne cechy dotyczą całej grupy społecznej czy tylko jej części?), czy wzięliśmy pod uwagę

wszystkie istotne elementy tekstu, a więc czy nasze uogólnienia są rzetelne?

Drugi etap syntezy — zgodnie z planem — dotyczy idealistów polskich, w szczególności Wokulskiego. Formułą syntetyzującą jest tu kategoria ogólna „los człowieka”, wymowa jego losu. Ona przede wszystkim musi zostać przyswojona (i stopniowo rozbudowywana). Mieści ona w sobie pewne istotne cechy osobowości determinujące przebieg zdarzeń, istotne elementy biografii, znaczące, ważne wydarzenia życiowe, cele (ideały), do jakich zmierza, środowisko, w jakim je realizuje, powodzenia i klęski, ostateczny sens, wartość indywidualnej egzystencji. W tych kategoriach należy rozpatrywać te postacie, które by można — zgodnie z intencją autora — określić jako idealistów polskich. Celem byłoby zbadanie, czy w ich losach da się wykryć jakieś podobieństwa, czy można z nich wydobyć jakieś uogólnienia.

Zadanie da się wykonać, gdy zostanie przeprowadzona paralela między losami wymienionych postaci, np. najpierw Wokulskiego i Rzeckiego, przy dołączeniu następnie (choć niekoniecznie) Zasławskiej i Ochockiego. W toku przeprowadzania tej paraleli uczniowie doszliby do wniosku, że osobowości tych głównych postaci, choć różnią się zasadniczo (energia Wokulskiego wyładowuje się na zewnątrz najpierw w działalności naukowej, potem organizacyjnej, Rzecki po pewnym okresie młodszej aktywności staje się przystosowanym do nowych warunków marzycielem), są w jakiejś mierze podobne, cechuje je bowiem właśnie idealizm, dążenie do wielkich celów, marzenia o doskonalszych formach życia, wspólna jest im też społeczna postawa, życzliwość wobec ludzi, zdolność do wielkich uczuć i głębokiej przyjaźni.

Zdarzenia życiowe znowu są bardzo różne, przebiegają w odrębnych środowiskach (Wokulski jest szlachcicem, Rzecki mieszczaninem), ale i tu rzuca się w oczy istotne podobieństwo: jeden i drugi w młodości brał udział w wydarzeniach historycznych, jeden i drugi przeżył w nich te same rozczarowania. Ale najbardziej istotne podobieństwo tkwi w tym, że obaj nie zdołali zrealizować swoich ideałów życiowych.

Wciągnięcie do paraleli dwu bardzo różniących się od siebie postaci, Ochockiego i Zasławskiej, prowadzi do podobnych wniosków: choć działają w warunkach bardziej sprzyjających, mogą tylko częściowo urzeczywistniać swoje ideały życiowe. Synteza na tym odcinku nie byłaby pełna, gdyby nie ujawniła postawy autora na stworzonych przez siebie postaci. Również w tym wypadku uczeń musi dysponować pewnym zespołem pytań, uwzględniających przynajmniej ważniejsze i częściej występujące odmiany intelektualnego i emocjonalnego ustosunkowania do kreowanych bohaterów, np. krytyczne i obiektywne, subiektywne aprobujące lub wyrażające dezaprobatę, jednoznacznie oceniające wartość

postaci lub pozostawiające ocenę jakby w zawieszeniu, wyrażające wiarę w człowieka lub też uwydatniające ułomność i skłonność do zła itp. Pytania te w syntezie będą dotyczyły grup ludzkich i będą wymagały odpowiedzi integrujących i uogólniających. Stosunek autora *Lalki* do postaci można najogólniej określić jako humanistyczny, życzliwy wobec człowieka, ale też krytyczny nawet wobec tych, których kreuje z sympatią (np. Wokulskiego i Rzeckiego).

Po sformułowaniu zdań uogólniających, jak w punkcie poprzednim, naturalną kontynuacją syntezy będzie uogólniające opracowanie elementu opisowego powieści, przede wszystkim zaś opisu miasta i scen życia obyczajowego. Głównym celem tego etapu syntezy będą zdania orzekające o funkcjach opisów w powieści, a ogólnie w epice. Uczniowie znają już pewne w tym względzie kategorie, ale jeszcze raz zwrócimy szczególną uwagę na to, że opisy nie są nigdy (zwłaszcza w utworach wartościowych) czczą ozdobą narracji, stylistycznym popisem kunsztu pisarza (mniemanie takie znajduje często wyraz w takich stereotypowych ocenach uczniowskich, jak: w utworze znajdujemy liczne piękne opisy przyrody, wartość powieści podnoszą opisy scen rodzajowych itp.). Nie są one też po prostu tłem, a więc nie mają związku z wydarzeniami i postaciami.

Zaczynamy, jak zwykle w zabiegach syntetyzujących, od kategoryzacji (klasyfikacji): opisy dotyczą Warszawy i Paryża, dzielnic i ulic, kamienic prywatnych i miejsc publicznych, sklepów i mieszkań itd., a więc tych wszystkich miejsc, w których toczy się codzienne życie miasta. Powinniśmy zapytać, jaką funkcję spełniają te opisy w utworze, co one komunikują odbiorcy i czy pozostają w jakimś związku z innymi treściami ideowymi powieści, a zwłaszcza z jej tendencją stawiania diagnoz. Powinniśmy przyzwyczajać uczniów do stawiania takich pytań, a nie poprzestać na uwagach o wartościach stylistycznych opisów.

Niech uczniowie spróbują najpierw wyjaśnić, dlaczego Prus wprowadził opisy Paryża (np. miasto z lotu ptaka, place i bulwary, sceny z salonów paryskich). Otóż nietrudno zauważyć, że autorowi chodzi o przeciwstawienie dwu miast, o ukazanie stolic dwu narodów będących na różnych stopniach rozwoju cywilizacyjnego, jednego tętniącego życiem, organicznie rozwijającego się, drugiego trwającego w zastoju i zacofaniu. Uczniowie — teraz już samodzielnie — zwrócą uwagę na świadczące o tym obrazy nędzy Powiśla, które stanowi stałe zagrożenie miasta, ubogie mieszkania biedoty, skontrastowane z przepychem dzielnic próżniaczej arystokracji, jej pałaców i salonów. Te właśnie kontrasty między dzielnicami bogaczy a dzielnicami nędzy, choroby i występku, są dla Warszawy znamienne. Kontrasty występują jeszcze w innych układach, np. frontowa część kamienicy Łęckich i oficyna, dziewczyna

lekkich obyczajów i panna z towarzystwa wychodząca za mąż dla pieniędzy itd.

Następne uogólnienia dotyczyłyby wymownych opisów życia obyczajowego (obrady spółki handlowej, licytacja kamienicy, rozprawa sądowa, kwesta w kościele, przyjęcia w salonach arystokracji). Polega to uogólnienie na dostrzeganiu funkcji scen: charakteryzują środowisko społeczne, uwydatniając niektóre jego znamienne cechy (np. scena licytacji ujawnia pewne mechanizmy kapitalistycznego handlu, w tym i drobne matactwa, oszustwa niejako dozwolone), ukazują postawy moralne ludzi z tych środowisk (obłudę moralną arystokratycznych pań w scenie kwesty w kościele, nadużycie „świętych miejsc” itp.). Są to często sceny zbiorowe, w których występują potraktowane z humorem typy miejskie, one wreszcie stwarzają pewną atmosferę powieści.

Następny krok syntezy zmierzy do ukazania w formułach uogólniających postawy autora, jego emocjonalnego zaangażowania, ujawniającego się w sposobie obrazowania, w komizmie i deformacji groteskowej, w uwydatnianiu wzniosłości czy tragizmu losu ludzkiego, poszczególnych zdarzeń lub postaci. Kompleks pytań odnoszących się do tych spraw zawierałby m.in. następujące:

- Czy narracja (sposób przedstawiania) jest jednolita czy zmienia pod względem nastroju (czym ta zmienność się przejawia)?
- Czym wytłumaczyć fakt współistnienia elementów tragicznych (wzniosłych) i komicznych czy wręcz groteskowych (groteskowe w *Lalce* są sceny studenckie, niektóre postacie z salonów arystokratycznych)?
- Dlaczego niektóre postacie są w pewnych sytuacjach ukazane komicznie, a w innych traktowane poważnie?
- Od czego zależy wybór takiego czy innego sposobu przedstawiania rzeczywistości?

Nauczyciel — zależnie od potrzeby — wyjaśni, uzupełni czy pogłębi zrozumienie funkcji różnych rodzajów deformacji artystycznej, precyzującej znaczenie takich pojęć, jak: komizm, humor, ironia, „śmiejch przez łzy”, tragizm, wzniosłość.

Punktem wyjścia do rozwiązania wymienionych problemów może być pytanie zmierzające do syntezy: dlaczego powieść zawierająca tak pesymistyczne diagnozy w odniesieniu do warstw społecznych obfituje w sytuacje i postacie komiczne, dlaczego narracja jest nacechowana różnymi odmianami humoru, przeważnie pogodnego, rzadziej ironią i szyderstwem? Repertuar strategii wyjaśniających jest u uczniów zazwyczaj ubogi, ogranicza się do dostrzegania korygującej funkcji „śmiejchu”, znanej im z utworów satyrycznych. W zabiegach syntetyzujących repertuar ten trzeba wzbogacić, jego elementy pogłębić.

Możemy więc, nawiązując do Pana Tadeusza, przypomnieć (lub wyjaśnić), że humor i wiążący się z nim komizm jest wyrazem pewnej pobłażliwości (tolerancji) wobec bardzo ludzkich ułomności i słabostek (widzimy je przecież w postaciach tak szlachetnych, jak Rzecki), że przejawia się w nim humanistyczna wiara w człowieka i ostateczny triumf dobra nad złem. Mógłby więc uczeń — nawiązując do naszych rozważań — wysunąć hipotezę, że Prus był przekonany o nieuchronności upadku arystokracji, zmurszałej klasy przeżytej formacji ustroju feudalnego, a z drugiej strony wierzył w siły żywotne ludzi i postępowość pewnego odłamu mieszczaństwa i inteligencji. Uzasadnienie takiej hipotezy znajdzie uczeń w licznych fragmentach tekstu powieści, w również w ewentualnie podsunętych mu przez nauczyciela wyjątkach publicystyki Prusa. Inne problemy, np. dlaczego i kiedy bohater powieści staje się komiczny, dlaczego bardzo pozytywni skądinąd studenci (przecież socjaliści) zostali potraktowani komicznie, a nawet groteskowo, uczniowie będą się starali rozwiązać bardziej samodzielnie. Prosta strategią będzie tu zestawienie dwu rodzajów sytuacji: jednych, w których Wokulski — pozytywista z powodzeniem realizuje swój ideał życiowy, choć uwikłany jest w tragiczne konflikty z otoczeniem; drugich, w których zbliżając się do arystokracji naśladuje jej styl życia (kupno powozu, wyścigi konne, pojedynek). Można by, upraszczając oczywiście, stwierdzić uogólniająco: zbliżenie się do arystokratycznego stylu życia oznacza śmieszność.

Bardziej skomplikowana jest sprawa komizmu studentów. W ich figlach trudno dopatrzeć się poważniejszego znaczenia. Niewątpliwie ich rola to rozjaśnienie atmosfery powieści, wzbudzanie śmiechu, beztrudnej wesołości (jak w komedii). Ale to przecież również ludzie społecznie postępowi (socjaliści krytykujący kapitalizm, dostrzegający tkwiące w nim sprzeczności). Czy godziło się ośmieszyć ich? Jakie wobec tego Prus zajmował stanowisko wobec socjalizmu, jego ideałów, programu, metod działania? Skądinąd — z jego publicystyki i z późniejszej powieści Dzieci — wiemy, że pisarz odnosił się z niedowierzaniem do rewolucyjnych, gwałtownych przemian społecznych. Jego zdaniem przemiany mogą się dokonywać powoli w drodze ewolucji i technicznych przeobrażeń produkcji, spowodowanych rozwojem nauki. I to właśnie mogło być powodem, że nie traktował poważnie głoszonych przez studentów (i subiekta Kleina) teorii i uważał ich działalność za młodzieńcze wybryki.

Istotnym zabiegiem służącym do rozwiązania powyższych problemów jest wyjście poza tekst, szukanie nowych źródeł informacji w innych tekstach. Uczniowie nie zawsze są w stanie takie zadanie wykonać, ale stopniowo należy ich do tego przysposabiać, uświadamiając na licznych

przykładach, że pozornie nierozwiązalne problemy jednego utworu znajdują wyjaśnienie w innych, powstałych wcześniej lub później.

Najtrudniejsze dla ucznia są uogólnienia syntetyzujące, dotyczące wartości artystycznych, w szczególności nowych zdobyczy w zakresie formy. Uczniowie dysponują zbyt małym zasobem usystematyzowanej wiedzy, by dokonać owocnych klasyfikacji i porównań. Niemniej próby takich syntez powinny być podejmowane. W wypadku *Lalki* chodziłoby o wykazanie pewnej nowoczesności powieści, która czyni ją bliską współczesnemu czytelnikowi. Żeby wywołać pewną sytuację problemową, należałoby uczniom przedstawić dwie krańcowo różne oceny postaci Wokulskiego: Chmielowskiego i Świętochowskiego z jednej strony, a Dąbrowskiej — z drugiej. Pierwsi uważają ją za „nieprawdopodobną”, wręcz skłóconą ze sprzecznych elementów psychicznych, a więc niezgodnych z rzeczywistością. Dąbrowska zaś, która sama stworzyła tak doskonałe postacie, jak Bogumił i Barbara, ocenia tę postać jako doskonałą kreację artystyczną, w pełni oddającą prawdę życiową. Skąd bierze się ta sprzeczność, jak ją wytłumaczyć? Jeśli uczniowie nie znajdują uzasadnionego wyjaśnienia, nauczyciel zwróci uwagę, że można mieć różne wyobrażenia o naturze człowieka (w zależności od własnych doświadczeń, od wnikliwości, dokładności obserwacji własnych przeżyć, wreszcie od znajomości naukowej psychologii). Otóż Prus pojmował człowieka jako istotę skomplikowaną, w której mogą współistnieć sprzeczne nieraz dążenia, postawy, uczucia. Zgodnie z taką właśnie koncepcją człowieka stworzył Wokulskiego: półromantyka, półpozytywistę, racjonalistę i marzyciela, człowieka interesu i nieszczęśliwego amanta, bezsilnego wobec nierozsądnej namiętności. Postać ta jest bliższa współczesnym poglądom na psychikę niż postaci innych autorów tego okresu, niż np. bohaterowie *Nad Niemnem* Orzeszkowej. Nasuwa się w związku z tym jeszcze jedno pytanie: czy bohater powieści jest jednoznacznie przez tekst określony, czy np. jego ocena moralna zostaje narzucona przez narratora i nie budzi żadnej wątpliwości czytelnika? Uczymy stawiać tego rodzaju pytania i zastanawiamy się, jak na nie znaleźć odpowiedź. Musimy dokonać pewnych obserwacji: jak w naszej świadomości kształtuje się wyobrażenie fizycznego wyglądu Wokulskiego? Rezultat jest dość nieoczekiwany — zarysowuje się niezbyt wyraźnie: oglądamy go oczyma innych postaci powieści, narrator nie informuje o nim zupełnie. Rzecki widzi w nim zdrowego i silnego mężczyznę (przeciwieństwo samego siebie), Izabela z odrazą mówi o jego czerwonych rękach, Stawska, kobieta szlachetna i wartościowa, dostrzega w nim delikatność i... marzycielskie oczy. A jak wygląda naprawdę? Jeszcze trudniejsza do określenia jest jego istota duchowa. Inaczej widzi go Rzecki (jako

konspiratora politycznego, maskującego swoje cele romansem i działalnością handlową), inaczej Szuman, jeszcze inaczej Łęcki i jego córka.

Z tych obserwacji można wysnuć dwa uogólnienia stanowiące istotnie nową wiedzę o powieści Prusa: narrator nie jest już wszechwiedzący, nie narzuca czytelnikowi swojego sposobu widzenia i oceniania ludzi i zjawisk, a w ten sposób utwór stawia odbiorcy większe wymagania, zmusza do myślenia i rozstrzygania różnych problemów. Niektóre tylko postacie (przeważnie epizodyczne) zarysowuje sam, ważniejsze postacie poznajemy z ich zachowań, działań, z dialogów, których jest mnóstwo w powieści, z refleksji i marzeń, nawet sny torują nam drogę do rozpoznania psychiki postaci. Mamy w *Lalce* tzw. monolog wewnętrzny, próbę bezpośredniego przedstawiania wewnętrznego życia postaci, ukazanie potoku myśli, wyobrażeń, uczuć.

Przedmiotem syntetyzujących rozważań mogą być oczywiście inne jeszcze zagadnienia, wyłaniające się spontanicznie z procesu lekcyjnego, wysunięte przez samych uczniów (np. jak Prus ocenia rolę nauki w rozwoju cywilizacyjnym — w związku z postacią Geista i jego fantastycznym wynalazkiem; jakim jest stosunek Prusa do powstania styczniowego i innych). Należy jednak zdać sobie sprawę z tego, że tok syntetyzujący jest nie tylko trudny, zwłaszcza w początkowych zabiegach uogólniających, ale i czasochłonny, jeśli stale będziemy wymagać od ucznia samodzielności. Tok ten musi być stale motywowany, podsycany interesującymi ucznia zadaniami, przy czym należy dbać o to, by zachował swoją spójność, nie został zaciemniony nadmiarem szczegółów i nie odbiegał od głównego problemu. Stale będą się w nim pojawiały takie formuły dydaktyczne (polecenia, pytania, dyrektywy), jak: sformułuj problem, jaki nasuwa taki a taki element tekstu, jakie inne fragmenty tekstu pozwolą go rozwiązać, dokonaj obserwacji (na tekstach lub w myślach), zastanów się, za pomocą jakich pytań podejść do problemu (lub określonego fragmentu tekstu), porównaj ze sobą przedstawione w tekście sytuacje, postacie, opisy, zastanów się, co dokładnie masz porównywać, sformułuj teraz wniosek uogólniający, sprawdź go za pomocą nowego materiału (tekstu, innych tekstów autora), wzmocnij uogólnienie za pomocą nowego argumentu (np. autorytetu krytyka czy historyka literatury, własnego rozumowania).

Nauczyciel wie z własnego doświadczenia, że tok taki wymaga wiele cierpliwości: uczeń musi mieć czas na wykonanie tych zadań, ma prawo do pomyłek, może prosić o pomoc kolegów lub nauczyciela. Nic jednak bardziej szkodliwego niż zbyt pochopne wyręczenie ucznia, pozostawienie mu tylko zadań łatwiejszych do rozwiązania, by zyskać na czasie i przekazać większą porcję wiadomości, większą — to prawda, ale zapewne bardziej powierzchownie zrozumianą i tym samym ulega-

jąca łatwiej zapomnieniu. Problem, czy położyć większy nacisk na przyswajanie wiedzy, czy strategię rozumienia (analizowania i syntetyzowania), jest problemem pozornym: nie może zdobyć trwałej i systematycznej wiedzy bez opanowania całego systemu strategii w wyniku samodzielnych operacji intelektualnych ukształtowanych w wytrwałych ćwiczeniach.

4. SYNTEZA EPOKI W NAUCZANIU SZKOLNYM NA PRZYKŁADZIE POZYTYWIZMU (REALIZMU)

Synteza epoki lub pisarza, zmierzająca do uogólnień na podstawie większej ilości dzieł i zjawisk literackich (i w ogóle kulturowych), dotyczy w nauczaniu szkolnym tylko pewnego wyboru czy wycinka rzeczywistości literackiej, o czym była już mowa na wstępie. Rodzaj i zakres materiału programowego decyduje więc o tym, jakie uogólnienia w ogóle będą możliwe do zrealizowania.

Jeśli chodzi o pozytywizm, uczeń poznaje bardzo niewielki wybór publicystyki (2—3 fragmenty artykułów), nieco bogatszy wybór nowelistyki, kilka powieści (*Nad Niemnem*, *Lalka*, jedna powieść historyczna Sienkiewicza), trochę liryki Asnyka i Konopnickiej, nieco werbalnych informacji o realistycznej powieści obcej. Nie poznaje żadnego utworu dramatycznego. Jest to materiał pod względem ilościowym skromny, ale nie w tym rzecz. Nie jest on tak wybrany, by synteza była dla ucznia łatwiejsza, by lepiej dostrzegał pewne istotne cechy pozytywistycznego programu i realistycznych konwencji literackich. Nie jest on też pod względem dydaktycznym najdogodniejszy, nie pozwala bowiem na dokonywanie tych manipulacji metodycznych (porównawczych w szczególności), które pozwolą dotrzeć do pożądaných uogólnień.

Dla właściwego zrozumienia pozytywizmu konieczny jest bogatszy wybór publicystyki. Pomijając ogólnikowe (stale powtarzające się w programach) *My i wy* Świętochowskiego, należałoby wprowadzić kilka dowcipnych kronik Prusa (np. *Życzenia noworoczne*), fragmenty *Szkicu programu*, nieco publicystyki Orzeszkowej i Sienkiewicza (np. *Kilka słów o kobiecie*, fragmenty z korespondencji) i w ten sposób zyskać wgląd w założenia teoretyczne pozytywizmu. *Nad Niemnem*, niechętnie czytane przez uczniów, można by zastąpić bogatszym wyborem nowelistyki, a nade wszystko *Faraonem*, powieścią co prawda niełatwą, ale zawierającą doskonałą artystyczną ilustrację organicystycznej teorii pozytywistów. Sienkiewiczowskie powieści historyczne może uczeń poznawać wcześniej. Przebieg syntezy będzie pomyślny, jeśli już w toku opracowywania poszczególnych utworów położymy nacisk na te elementy, które w uogólnianiu będą odgrywały rolę osi krystalizacyjnych. I tak

np. opracowując *Antka* zaakcentujemy prymitywizm przedstawionej wsi (pierwotne sposoby gospodarowania, praktyki magiczne, prace dzieci), niski stan oświaty (szkoła wiejska, terminowanie u kowala), izolację wsi (niewidoczny wpływ dworu), marnowanie się uzdolnień dziecka wiejskiego. Omawiając kolejne utwory poświęcone wsi (*Janko Muzykant*, wiersze Konopnickiej), nawiązujemy do *Antka*, dostrzegając różne podobieństwa, a również istotne różnice.

Przyjmujemy następujące elementy syntezy: przygotowanie się do niej uczniów (zadawanie), wyznaczenie jej planu i problematyki, klasyfikowanie i uogólnianie (etapami), scalanie i redagowanie tekstu syntezy, jej skontrolowanie.

Zadając przygotowanie się do syntezy w domu, trzeba zwrócić uwagę, iż wymaga to wykonania szeregu czynności, np. ponownego czytania niektórych utworów w całości lub fragmentów, przejrzenia innych, przypominania sobie spraw istotnych. Nauczyciel tedy poleca: uczeń ma — w myślach — uporządkować według rodzajów i gatunków (lub według tematów) poznane na lekcjach utwory, skontrolować z podręcznikiem w rękę, czy czego nie pominął, przypomnieć sobie — wszystko w myślach — istotne elementy treści, problemy ideowe i artystyczne, sprawdzić od czasu do czasu w zeszycie przedmiotowym, w podręczniku lub tekstach, czy go pamięć nie zawodzi. Do takiego wewnętrznego „przeoglądania” czy stwarzania wyobraźeniowej panoramy należy ucznia zachęcić, ułatwia mu to bowiem odkrywanie podobieństw, widzenie zbieżności, w wyniku czego pojawiają się już pewne zarysy uogólnień, surowy materiał do opracowania na lekcji.

Na wykonanie syntezy przewidujemy jednostkę metodyczną złożoną z 2—3 lekcji. Rozpoczynamy ją zwięzłym sprawozdaniem z wykonania pracy domowej i zaplanowaniem działań syntetyzujących: wprowadzenie wniosków uzasadniających z publicystyki (uczniowie uzasadniają, czy dało się odnaleźć w poznanych fragmentach takie cechy wspólne, jak: ten sam stosunek do rzeczywistości, podobne dążenia, propagowanie podobnych ideałów), można by z kolei podjąć próbę rozciągnięcia tych uogólnień na nowelistykę (należy się bowiem spodziewać, że pisarze uprawiający publicystykę w swojej twórczości literackiej podejmą podobną tematykę i zajmą podobne stanowisko wobec rzeczywistości). Następnie synteza ulegnie rozbudowaniu uogólnieniami zdobytymi z rozpatrywania powieści, a pewne nowe elementy wniesie do syntezy liryka pozytywistyczna.

• Przystępujemy do precyzowania uogólnień dotyczących publicystyki. Stwierdziliśmy, że we wszystkich poznanych artykułach widoczny jest pewien „antyromantyzm”: krytyka romantycznego marzycielstwa, nierozsądnego lekceważenia techniki i ekonomii. Równie często wystę-

puje propagowanie oświaty, nakaz wykorzystania zasobów naturalnych i duchowych (głównie u Prusa) w interesie całego społeczeństwa. Spróbujmy wobec tego te luźne sądy scalić i uzupełnić. Zapytajmy np. czy postulat Prusa, by wszystkie warstwy społeczeństwa wspierały się nawzajem i wymieniały usługi, pojawia się w publicystyce innych pisarzy (może być w nieco innej formie), czy nakaz szerzenia oświaty podejmuje oprócz Orzeszkowej Prus i Sienkiewicz, itp. Penetrowanie publicystyki potwierdza nasze domniemania (Prus np. nawołuje do powszechnego kształcenia zawodowego w szkołach i na kursach, Orzeszkowa do solidarności społecznej). Wszystkie dotychczasowe uogólnienia można zmieścić pod nagłówkiem „programu polskiej publicystyki okresu pozytywizmu”.

Mogą się wszak (i powinny) pojawiać wątpliwości: czy ten niewielki wybór materiału jest wystarczający do wysnuwania uogólnień, należałoby przecież spenetrować znacznie większą ilość tekstów. Tu musi pośpieszyć z pomocą nauczyciel, dostarczając nowych informacji wspierających pewne niezbyt uzasadnione sądy uogólniające, bądź też wykazujących raczej jednostkowość albo niepełną powszechność niektórych postulatów lub ocen. Może więc np. wyjaśnić, że hasło emancypacji kobiet, choć dość powszechne, przecież różnie jest pojmowane. Prus np. krytycznie ocenia niektóre dążenia współczesnych emancypantek, uważając, że główną funkcją wykształconej (ale nie „uczonej”) kobiety jest wychowywanie młodego pokolenia. Przeciwdziałamy w ten sposób pochopnym i lekkomyślnym, a więc nierzetelnym uogólnieniom, a poza tym przyzwyczajamy do ich pewnego zróżnicowania, a więc wysubtelnienia. Po ostatecznym sformułowaniu syntezy (w dużej mierze samodzielny) przechodzimy do nowelistyki.

Sądy uogólniające dotyczą tu utworów literatury pięknej, a więc dzieł sztuki, co musi w tych sądach znaleźć wyraz. Zaczniemy od wyznaczenia głównego zadania: odszukujemy drogą porównywania pewną zbieżność między treściami (tematami) i ideologią ogółu publicystyki a obrazami świata przedstawionego w poznanej nowelistyce. Zdajemy sobie sprawę, że to, co przekazuje publicystyka, przejawia się w dziele sztuki pisarskiej tylko pośrednio w artystycznych konstrukcjach świata przedstawionego: w zdarzeniach, postaciach, opisach, dialogach, monologach itd.

Jak to porównanie przeprowadzić, jakie sformułować problemy? Nakłaniamy uczniów do stawiania takich mniej więcej pytań:

1. Czy w świecie przez nowelistykę przedstawionym znajdujemy sugestywne obrazy pożądanych i przez pozytywistów propagowanych przemian?
2. Czy — raczej na odwrót — pisarze przedstawiają ten świat tak, aby

uwydatniły się w nim braki, niedostatki, cierpienie i nędza, by „krzyczała w nim niesprawiedliwość”, „panoszyła głupota” (określenia te mają zwrócić uwagę na emocjonalność literatury w przeciwieństwie do rzeczywistości dziennikarstwa)?

3. Czy w literaturze (w nowelach i opowiadaniach) spotykamy bohatera, który realizuje (z żarliwością, z głębokim przekonaniem) postęp w jakiejś dziedzinie życia zgodnie z hasłami pozytywizmu, czy raczej przeważają ofiary zacofania i niesprawiedliwości społecznej?
4. Czy w nowelistyce tego okresu występują zagadnienia, które nie mają żadnego związku ze sprawami poruszonymi przez publicystykę? Jakie?

Poszukiwanie odpowiedzi na te i im podobne pytania (problemy) można zorganizować w różny sposób: poszczególne grupy uczniowskie mogą się zająć utworami poświęconymi jednemu środowisku (wsi, miastu), a wtedy odpowiadają na wszystkie pytania lub też opracowują jeden problem w odniesieniu do wszystkich poznanych utworów. Jeśli materiał zostanie trafnie dobrany, uogólnienia pójdą w kierunku takich np. sformułowań:

- Publicystyka okresu pozytywizmu piętnuje gospodarcze zacofanie wsi, brak oświaty, zabobon i nędzę, nawołując do zakładania szkół i zaopiekowanie się chłopem, w literaturze zaś pojawiają się przejmujące obrazy nędzy, przykłady potwornych w skutkach praktyk zabobonnych i przestępstw wynikających z braku oświaty i moralnej opieki.
- Publicystyka przekazuje statystyczne dane o stanie zdrowotnym wsi, o losie chłopca mało- i bezrolnego, nowelistyka przedstawia tragiczny los utalentowanego dziecka wiejskiego (*Antek, Janko Muzykant*), uwydatnia moralne wątpliwości prostego człowieka (*Dym, Nasza szkapa, Michałko*).
- Publicystyka nawołuje do niesienia moralnej i ekonomicznej pomocy, nowela ukazuje chłopca analfabetę zdanego na łaskę miejskich cwaniaków (*Michałko, Szkice węglem*) itd.

Wymienione (i inne utwory stanowią w każdym uogólnieniu ekwiwalent przekazów publicystycznych.

Ostatni etap syntezy ma prowadzić do nowych uogólnień oraz do pogłębienia i wzbogacenia dotychczasowych, uwzględnia bowiem najznajmniejszą formę literacką epoki — powieść. Sądy uogólniające będą bardziej skomplikowane, bo i rzeczywistość w niej przedstawiona jest bardziej złożona. Zawiera nie tylko obraz ciemnych stron ówczesnego życia, za które jest odpowiedzialny stary porządek świata, ale ujawnia również wypaczenie haseł przez pozytywistów głoszonych. Pojawi się

w niej nie tylko pionier postępu i organizator nowych form gospodarowania, ale również kapitalistyczny groszorb, pirat-wyzyskiwacz, zaprzęgający do swego rydwanu proletariat miejski i wiejski, nie tylko trzeźwy, antyromantyczny organizator postępu, ale również rozdarty wewnętrznie półromantyk i popozytywista, przeżywający swój przejmujący dramat osobisty. Ponieważ młodzież ma skłonność do uproszczeń, kontrola i sprawdzanie uogólnień są na tym etapie szczególnie ważne.

Uczeń może też mieć trudności w formułowaniu pytań problemowych wobec materiału rozległego, czasem wręcz dla niego nieprzejrzystego. Zacząć trzeba znowu od pomieszczenia go w pewnych kategoriach (jakie obszary rzeczywistości obejmuje powieść, a więc jakie środowiska, typowe postacie, sytuacje, konflikty różnej natury). Następne pytanie dotyczyłoby ustrukturywania społecznego i zauważenia w każdym utworze przeciwstawiania grup antagonistycznych (*Placówka*: wieś — pojedyncza zagroda, dwór; *Lalka*: arystokracja — mieszczaństwo — lud; *Nad Niemnem*: chłop — szlachta zagrodowa — ziemiaństwo; *Faraon*: wszystkie warstwy rozbitego, zdeintegrowanego społeczeństwa). Pojawiają się wtedy następujące pytania: dlaczego takie struktury?, jakie fakty społeczne one ujawniają? Nauczyciel może zademonstrować rozwiązanie takiego problemu na przykładzie *Placówki*, w której pisarz niejako przeprowadza pewien eksperyment (eksperymenty są charakterystyczną metodą badania rzeczywistości w okresie rozwoju nauk przyrodniczych): stworzył sytuację zagrożenia (koloniści chcą zdobyć ziemię), by ukazać, jak wobec niej będą zachowywać się przedstawiciele dwu warstw społecznych, i by równocześnie postawić diagnozę: jaki jest stan wiejskiego społeczeństwa, jaką wartość przedstawiają jego poszczególne warstwy. Ustrukturywanie: wieś — koloniści — dwór pełni jeszcze jedną funkcję: przeciwstawia dobrze zorganizowaną i światłą społeczność kolonistów ciemnej, niezaradnej i rozbitej społeczności wsi polskiej. Uczeń niewątpliwie dostrzeże, że według podobnego schematu zostało ujęte społeczeństwo w *Lalce*, a również w *Faraonie*. Jeśli *Lalka* była właśnie analizowana (w sposób syntetyzujący), uogólnienia nie będą dla ucznia zbyt trudne, jeśli podejździe do nich za pomocą właściwych pytań. Pamięamy oczywiście, że zależy nam na uogólnieniach różnicujących. Uczeń będzie więc pytać: Jakie twierdzenia (sądy) występują we wszystkich, a jakie tylko w niektórych diagnozach (albo: w czym owe diagnozy są do siebie najbardziej podobne, a w czym się najbardziej różnią), czy one są częściej pesymistyczne czy optymistyczne, w jakiej mierze są zgodne z pozytywistycznymi teoriami społecznymi. Nie należy jednak sądzić, że owe pytania pojawią się spontanicznie. Nauczyciel musi niejednokrotnie powodować je, przypominając pewne sy-

tuacje powieściowe, wskazując na niektóre postacie, przypominając stosowane już strategie. Spodziewać się wtedy można takich uogólnień, jak: arystokracja (dotąd jeszcze najbogatsza i lojalna wobec zaborców warstwa) zostaje przez wszystkich pisarzy na ogół oceniona ujemnie jako warstwa pasożytująca, nie wytwarzająca żadnych dóbr ani materialnych, ani duchowych. Nieliczni tylko przedstawiciele (Ochocki, Zaslawska) stanowią wyjątek. Chłop na ogół występuje jako element biologicznie zdrowy, silny, pracowity, ale ciemny, zabobonny, bezradny w trudniejszych sytuacjach życiowych, pozbawiony opieki ze strony dworu. Wszyscy też poznani pisarze uwydatniają jego przywiązanie do ziemi-żywności, ale różnie oceniają jego postawy moralne i inteligencję: Prus docenia spryt życiowy chłopca (Ślimak), Sienkiewicz bardziej uwydatnia jego fizyczną siłę i niedostatki umysłu, Orzeszkowa jego wartość moralną (Cham), ale i ciemnotę. Konopnicka idealizuje go w pewnej mierze, zwracając uwagę na jego bogate życie duchowe, mimo nędzy i opuszczenia. Przy syntezie pozytywizmu szczególnie istotne znaczenie ma problem postawy antyromantycznej. Do rozważań wolno nam teraz już wciągnąć poezję. Uczniowie muszą sobie uświadomić, że powieść nie głosi haseł antyromantycznych, ale przedstawia świat nowy, w którym ludzie tworzą przede wszystkim wartości ekonomiczne, urzeczywistniają cele praktyczne, świat, w którym prawdziwymi bohaterami nie są wodzowie i poeci, lecz kupcy (ale i spekulanci), uczeni i wynalazcy, lekarze i inżynierowie. Ale i tu nie należy dopuścić do uproszczeń, przypominając, że w *Nad Niemnem* tradycje walk narodowowyzwoleńczych zostały uznane za wartościowe, a patriotyzm — obok użyteczności społecznej — za podstawowe kryterium wartości człowieka.

Istotnym celem poznawczym syntezy powinno być uchwycenie znamiennego dla procesów kulturowych (w tym również dla procesu historycznoliterackiego) zjawiska opozycji w stosunku do pewnych wartości poprzednich epok, ale również wytworzenia się tradycji, tj. przejmowania i włączenia do własnego dorobku wartości poprzedniej (poprzednich) epoki. Stąd jest rzeczą rozsądną, pytać się w odniesieniu do każdej epoki (prądu, szkoły literackiej, pisarza): co wnosi nowego, a co wartościowego przejmuje jako tradycję. Rozpatrzmy więc z tego punktu widzenia np. takie postacie, jak: Wokulski, Rzecki, Ramzes XIII i spróbujmy dojść do uogólnienia. Mogłoby ono brzmieć tak: Powieść pozytywistyczna neguje romantyczną „niepraktyczność”, ślamazarne marzycielstwo, nieracjonalne postawy polityczne, nierozsądne ofiary, ale ocenia dodatnio młodzieńczy entuzjazm, gotowość do poświęceń w realizowaniu wielkich celów cywilizacyjnych. Wielkie przemiany — widać to w *Lalce* i *Nad Niemnem*, a szczególnie w *Faraonie* — dokonują się tylko wtedy, gdy wielkim porywem uczuciowym i romantycznej rewolucyj-

ności towarzyszy trzeźwość, doświadczenie, wiedza naukowa i zdolności organizacyjne. Bryłę świata należy pchnąć na nowe tory (znana to formuła *Ody do młodości*), ale powoli, systematycznie (słowa Prusa), zgodnie z prawidłowościami ustalonymi przez naukę.

! Metoda tworzenia ostatnich uogólnień prowadzi już do nowego problemu syntezy: jakie wobec tego sądy ogólne można wypowiedzieć o świecie postaci powieści realistycznej? Jakie temu światu postawić pytania? Dokonałiśmy już wstępnej klasyfikacji postaci, musimy teraz syntezę pogłębić, a więc:

- Co jest wspólnego w ich losach, czy realizują jakiś wspólny (podobny) ideał życiowy, czy mają podobny program działania?
- Jak układają się ich stosunki ze społeczeństwem, jakie przeżywają konflikty czy rozterki wewnętrzne, czy wśród nich przeważają postaci tragiczne czy tchnące wiarą w życie, ludzie przeciętni czy wybitne indywidualności? itp.

Należałoby mocno podkreślić, że nie wolno stosować ogólnych schematów pytań, zespołów zawsze jednakowych w różnych okazjach (przy różnych utworach). Pytania, jak to w różnych miejscach artykułu zaznaczono, zależą od samego materiału.

Jakich uogólnień należałoby się spodziewać w odniesieniu do postaci powieści realistycznej? Przede wszystkim takich, które uwydatniają obecność w świecie postaciowym przeciwstawności ludzi użytecznych, dzielnych, realizujących pożyteczne cele ekonomiczne i społeczne (Wokulski, Ramzes XIII, Benedykt i Witold Korczyńscy), i pasożytów lub niedołęgów czy ludzi nieprzystosowanych. Uogólnień ukazujących frustrację (niepowodzenia) pozytywistycznych idealistów (bohater *Lalki*, *Nad Niemnem*, *Faraona*), wynikającą z dezintegracji społeczeństwa. Różnicując syntezę należałoby zwrócić szczególną uwagę na obecność w świecie Prusowskim uczonych (jest ich po kilku w *Lalce* i *Faraonie*), co wiąże się ze złudnymi nadziejami pozytywizmu, że to wiedza naukowa rozwiąże problemy społeczne i ekonomiczne, a nie rewolucyjne przewroty.

! Końcowy etap syntezy powinien doprowadzić do rozjaśnienia i wzbogacenia syntetyzującej historycznoliterackiej kategorii realizmu. Pojęcia uczniów — nawet na tym poziomie i po licznych analizach — są na ogół prostackie. Trzeba przede wszystkim mocno uwypuklić „nietożsamość” świata rzeczywistego i przedstawionego (temu już sprzyjały nasze zabiegi różnicujące!). Będziemy więc pytać nie o to, czy i dlaczego epika pozytywistyczna jest realistyczna, tylko: jak pisarze tego okresu kształtują świat powieściowy, by o świecie rzeczywistym przekazywać jak najwięcej prawd ogólnych, trafnych obserwacji? Jakich

używają sposobów, by stworzyć złudzenie, że przedstawiony świat niejako rzeczywistość naśladuje? Wprowadzić należy takie pojęcia, jak mały i wielki realizm, pojęcie typowych i reprezentatywnych struktur (postaci, konfliktów, układów społecznych). Uwydatnimy więc, że głównym celem *Lalki* nie było ukazanie jak najwierniejsze ówczesnej Warszawy, stworzenie historycznie wiernego obrazu starożytnego Egiptu (choć Prus korzystał ze źródeł i naukowych opisów), ale przekazanie prawdy o niedorozwoju cywilizacyjnym, o chorobach społecznych stolicy naszego społeczeństwa, o swoich w stosunku do niego uczuciach. Struktury wspomniane w tym są do siebie podobne, ujawniają te same lub podobne charakterystyczne cechy społeczeństwa, choć w szczegółach i w ocenach mogą się znacznie różnić. Jak zatem wykazać, że ogólną cechą świata przedstawionego jest realizm, jeżeli przyjmiemy, że realistyczny znaczy to samo co: ukazać istotne właściwości świata rzeczywistego i wywołać złudzenie, iż zachodzi istotne podobieństwo między światem przedstawionym w powieści a rzeczywistością. Jest tylko jedna możliwość — konfrontacja świata powieściowego z przekazami historii jako nauki, z publicystyką tamtych czasów, z pamiątkami itd. W szkole zadanie takie jest do wykonania tylko na wąskim odcinku, za pomocą kilku przykładów zaczerpniętych np. z podręcznika historii.

Uporawszy się z zagadnieniem artystycznych uogólnień (prawdy zawartej w powieści realistycznej), przechodzimy do ostatniego już etapu syntezy — do zmontowania z poszczególnych jej fragmentów logicznie zwartej całości. Może to być tematem zadania domowego (pisemnego), które z kolei będzie przedmiotem dyskusji. W niej uczniowie spróbują odkryć słabe strony uogólnień, dokonają poprawek i uzupełnień. Na zakończenie może się odbyć konfrontacja uczniowskiej syntezy z syntezą zawartą w podręczniku lub książce popularnonaukowej (np. z serii „Polonistyki”). Uczeń nie powinien się martwić, jeśli wystąpią nieistotne rozbieżności albo tylko różnice w sformułowaniach. Istotne natomiast niezgodności lub sprzeczności zmuszą go do rewizji niektórych uogólnień, do ich obrony lub odrzucenia. Dokonajmy jeszcze krótkiego podsumowania.

Głównym celem syntezy jest kształtowanie specyficznych strategii czytelniczych, przede wszystkim umiejętności dokonywania wartościowych uogólnień. Tym samym kształtuje ona również takie formy myślenia, jak: bardziej złożone metody klasyfikacji, myślenie transformacyjne (umiejętność podchodzenia do określonego materiału z różnych punktów widzenia, dostrzegania w nim ukrytych aspektów), wnioskowanie, tłumaczenie, wyjaśnianie. Drugim celem jest zdobycie dobrze ustrukturuwanej wiedzy historyczno- i teoretyczno-literackiej. Nie jej

ilość, lecz jakość jest istotna. Niemale jest też wychowawcze znaczenie właściwie prowadzonych ćwiczeń syntezy: uczą rzetelności myślenia, intelektualnej ostrożności, odpowiedzialności za słowo. Warto też podkreślić, że myślenie uogólniające skutecznie przeciwdziała werbalizmowi, każdemu bowiem krokowi w syntezie muszą towarzyszyć żywe wyobrażenia różnych elementów dzieła literackiego lub kontakty z tekstem.

Na koniec jeszcze ostrzeżenie dla czytelnika: artykuł nie pragnie niczego narzucić nauczycielowi, lecz mógłby być źródłem inspiracji dla jego własnych koncepcji. Zaproponowany model można uprościć lub uzupełnić, dostosować do umiejętności swoich uczniów, własnych zamiłowań i doświadczeń. Modyfikacji mogą ulec nawet podstawowe strategie, jeśli w zaproponowanej formie nie okażą się skuteczne. O jednym należy wszak pamiętać: systematyczne ćwiczenia syntezy mają ucznia coraz bardziej uaktywnić — zgodnie ze współczesną koncepcją uczenia jako „powodowania uczenia się”.

SYNTHESIS OF POLISH LANGUAGE LESSONS

* JAN COFALIK

S u m m a r y

After preliminary considerations about the essence of historical and literary synthesis the author describes, analyses and estimates traditional ways of bringing to pass syntheses of teaching. The pupils did not manifest any major independence nor activity and acquired only a ready-for-use synthesis from the textbook or the teacher's lecture, who played a leading part in ending in generalizations. The author also cautions against ostensible, vapid, hasty or unreliable syntheses.

Next the author proposes a more modern model of synthesizationed practice, in which the pupil acquires a certain strategic system for obtaining modest — on the level of school-teaching — productive and useful generalizations, which as a matter of fact determine a new branch of knowledge.

Practice on a not too large material perfects and defines the pupil's intellectual efficiency in the field of confrontation, of deduction of parallels and correlations, of explaining and interpretation of differences or resemblances and teaches him caution and intellectual dependability.

On two chosen examples (synthesis of a work and attempt for synthetic formulation of the epoch) the author shows the course of a lesson dedicated to synthesizationed practice on a Polish-language-lesson.