

# Dydaktyczne koncepcje stylistyki w dwudziestoleciu międzywojennym wobec teorii naukowych

BARBARA BOGOŁĘBSKA  
Uniwersytet Łódzki

## WPROWADZENIE

Podjęte w artykule zagadnienie stylistyki w teorii i praktyce szkoły średniej lat 1918—1939 nie doczekało się dotąd szerszych badań naukowych. W różnego typu syntezach polonistyki szkolnej okresu międzywojennego kwestie te są pomijane lub funkcjonują na zasadzie marginesowych wiadomości. Zadanie pracy określić można jako próbę wskazania kierunków rozwojowych w teorii i praktyce szkolnego kształcenia stylistycznego na poziomie średnim, odpowiadających im uwarunkowań i prawidłowości, zasygnalizowania dorobku refleksji teoretycznej nad nauczaniem stylistyki do 1939 r.

Już początek XX stulecia wyznaczał istotny etap w rozwoju stylistyki szkolnej. Był to okres ożywienia ruchu naukowego i wydawniczego w zakresie metodyki literatury i języka polskiego, zainteresowania stroną teoretyczną procesu nauczania przedmiotu, prób poszukiwania nowych rozwiązań. To także czas konstytuowania się w Polsce stylistyki naukowej, stopniowego kształtowania jej systemu i podstaw metodologicznych, wyodrębniania teorii literatury z ogólnych badań literackich jako autonomicznej gałęzi wiedzy. Zjawisko to było konsekwencją zwrotu, jaki zaznaczył się w metodologii badań humanistycznych na przełomie XIX i XX wieku.

Dynamiczny rozwój metodologii badań literacko-stylistycznych stymulował powstawanie teorii nauczania stylistyki w szkole średniej, wyznaczanie celów i zasad dydaktycznych jej towarzyszących. Podkreślanie wzajemnych inspiracji, relacji merytorycznych i metodologicznych, zachodzących między aktualną teorią dydaktyczną i doktrynami teoretycznoliterackimi, jest jednym z podstawowych celów pracy. Związki takie bowiem świadomie dostrzegali i sygnalizowali ówcześni dydaktycy. Ukazanie paraleli: dydaktyka a nauka o literaturze jest tym bardziej uzasadnione, że nauczanie w szkole średniej było w okresie do 1939 r. ściśle

powiązane z rozwojem nauki uniwersyteckiej, ze zjawiskiem formowania się wiedzy literaturoznawczej<sup>1</sup>.

Dowodem dużego zainteresowania dydaktyką stylistyki w analizowanym okresie była bogata literatura przedmiotu. Szczególnie cennym i do-  
tąd słabo wykorzystanym źródłem informacji na temat dydaktyki polonistycznej był dorobek w zakresie podręczników stylistyki, popularyzujących badania literacko-stylistyczne i funkcjonujących jako środki dydaktyczne. Główne nasilenie tego typu wydawnictw szkolnych występowało wprawdzie w latach 1901—1917, na okres dwudziestolecia międzywojennego przypadały jednak ich reedycje. Trudny do zrekonstruowania byłby opis praktyki szkolnej w zakresie nauczania stylistyki w szkole średniej, w piśmiennictwie metodycznym do rzadkości bowiem należały materiały obrazujące, w jakiej mierze badania metodologiczne służyły doskonaleniu procesu dydaktycznego. Niejako na przecięciu relacji: teoria i formy jej adaptacji usytuować można podręczniki stylistyki.

Pewnego komentarza wymagają dwa nader istotne dla dalszych wywodów terminy. I tak w rozumieniu autorki „dydaktyka stylistyki” oznacza zarówno opis procesu nauczania (treści, metody i cele kształcenia), jak i teorię metodologiczną w tym zakresie. Przez „koncepcję dydaktyczną” natomiast rozumieć się będzie „pewien ogólny sposób działania, program [...], plan postępowania w nauczaniu jakiegoś przedmiotu [...], zespół teoretycznych założeń i celów”<sup>2</sup>. Jest to więc nie w pełni wykrystalizowana teoria, ta odznaczałaby się bowiem spójnością i systematycznością twierdzeń oraz pewnym stopniem ich uogólnienia, byłaby — jak twierdzi W. Pasterniak — system uporządkowanych twierdzeń teoretycznych i ich naukowym wyjaśnieniem.

Wyodrębnione w pracy koncepcje nauczania stylistyki, wynikające z przyczyn teoretycznych — rozwoju wiedzy z tej dziedziny, to swoiste koncepcje szczegółowe, będące rodzajem hipotez konstrukcyjnych i funkcjonujące niejako na tle ogólnopredmiotowych koncepcji nauczania literatury i języka polskiego<sup>3</sup>. Niezwykle trudnym zabiegiem jest wskazanie zasięgu czasowego tych tendencji, wyraźnych granic ich panowania, wyodrębnić się bowiem nie da i niekiedy można — co najwyżej — zaakcentować tylko przybliżony okres nasilenia. Podobnie dość trudne okazuje się ściślejsze rozgraniczenie merytoryczne tych orientacji. Były to bowiem często nakładające się, współwystępujące tendencje, które

<sup>1</sup> Począwszy od 1916 r. po schyłek dwudziestolecia stylistyka stała się dyscypliną wykładaną w szkołach wyższych, przysługiwał jej w programach status przedmiotu fakultatywnego.

<sup>2</sup> Definicja autorstwa K. Lausza (*Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 198).

<sup>3</sup> Określenie „hipoteza konstrukcyjna” przyjęto za: J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1968.

rzadko pojawiały się w formie czystej. Fakt ten wiązał się niewątpliwie z charakterem eklektycznym ówczesnej teorii literatury, pluralizmem szkół teoretycznych, które zarysowały się w dwudziestoleciu, występowaniem odmiennych systemów teoretycznoliterackich, proponujących program odnowy literaturoznawstwa oraz różnorodnych ukierunkowań estetycznych<sup>4</sup>. Same określenia koncepcji są niekiedy także dość umowne, obejmują bowiem szereg składowych orientacji (np. tzw. tendencje antypsychologistyczne).

### ROZWÓJ STYLISTYKI NAUKOWEJ

Mająca długą tradycję koncepcja normatywna w metodologii stylistyki polegała na pojmowaniu tej dyscypliny jako nauki podającej zbiór ogólnie przyjętych prawideł i zasad<sup>5</sup>. Tak rozumiana stylistyka — nawiązująca do dawnej retoryki — uczyła dobrego i poprawnego mówienia i pisania, klasyfikowała i opisywała środki artystyczne według terminologii klasycznej, proponowała system norm i ocen. Z normatywnym ujęciem nauki o stylu wiązało się przekonanie, iż daje ona znajomość teoretyczną techniki pisarskiej i że podstawową jej rolą jest poprawa „smaku powszechnego”. Cechą charakterystyczną tej stylistyki tradycyjnej był rozbiór tekstu na figury poetyckie bez określania funkcji, tzw. atomizacja struktury poetyckiej metaforyki. Obok postulatu jasności i komunikatywności stylu o specyfice normatywizmu stanowił puryzm w stosunku do takich form językowo-stylistycznych, jak np. neologizmy, barbaryzmy, archaizmy, dialektyzmy, tautologie i wyrazy zawodowe. Koncepcja normatywna była znamieną dla stylistyki pozytywistycznej o charakterze historyczno-filologicznym<sup>6</sup>.

Miała ona także swe kontynuacje po 1900 r., w zakresie metodologii badań stylistycznych echa tradycji normatywnych trwały w zasadzie do końca dwudziestolecia. Przykładem takiego stanowiska po 1918 r. są

<sup>4</sup> I dziś głosi się tezę, że nauka o literaturze jest niejako skazana za pluralizm metodologiczny, np. jak stwierdził S. Dąbrowski: „Humanistyka, a więc i teoria literatury to dziedzina, w której notorycznie mówi się wieloma głosami” (*Między wiedzą „pustą” a wiedzą dowolną*, Gdańsk 1979, s. 7). Por. także sąd E. Czaplejewicza, iż: „Teoretyk literatury, a tym bardziej historyk myśli teoretycznoliterackiej, ma do czynienia głównie z procesami, które trwają długo, ale ponieważ jest ich wiele, odbywają się równolegle” (*O potrzebie badań nad XIX-wieczną teorią literatury w Polsce*, „Przegląd Humanistyczny” 1981, s. 1/2, s. 69—70).

<sup>5</sup> Jako założenie wstępne przyjąć należy twierdzenie, iż element normatywny tkwi w każdej z koncepcji stylistyki, w tzw. normatywnej zaś — był on czynnikiem decydującym. Pamiętać także należy, iż nie każde wartościowanie zjawisk stylistycznych jest równoznaczne z normatywnością dyscypliny.

<sup>6</sup> Jej występowanie przypadało na okres panowania tzw. naturalizmu metodologicznego (określenie J. Kmity).

np. poglądy J. Łosia. Charakterystyczna jest opozycja tego językoznawcy wobec postulatu stworzenia naukowej stylistyki. W latach dwudziestych, a nawet w końcu lat trzydziestych trwanie ujęcia normatywnego stylistyki zaobserwować można w niektórych hasłach słownikowych i encyklopedycznych.

Po okresie pozytywistycznej, wyraźniej dominacji ta teoria stylistyczna coraz bardziej ustępowała na terenie badań literaturoznawczych nowym orientacjom: psychologizmowi i estetyzmowi. Panuje przekonanie, iż przewyciężenie normatywizmu stylistyki tradycyjnej zawdzięczać można lingwistyce oraz rozwojowi krytyki literackiej. Słuszne jest także twierdzenie, iż kierunek normatywny, charakterystyczny dla stadium przednaukowego stylistyki, utrudniał jej ewolucję jako autonomicznej dyscypliny badawczej, podobnie jak w ogóle teorii literatury.

Pisząc o kolejnym stadium w rozwoju dyscypliny — okresie przejściowym między normatywizmem a tendencjami psychologistycznymi — należy mieć na względzie fakt, iż tradycji i nowatorstwa nie można traktować jako elementów przeciwstawnych poetyki<sup>7</sup>. Nurt psychologistyczny w nauce o literaturze, wywodzący się z pozytywistycznych uwarunkowań genetycznych i charakterystyczny dla badań literackich przełomu wieków, w postaci zmodyfikowanej trwał przez cały okres dwudziestolecia międzywojennego, równoległe do aktualnego jeszcze w tym czasie pozytywistycznego schematu rozbioru dzieła literackiego. Zjawisko współistnienia w naukowej teorii stylu kierunku normatywnego i tendencji psychologistycznych zbiegło się z okresem dominacji kierunku pozytywistycznego w badaniach literackich i trwało do około 1914 r.<sup>8</sup>. Zyskujące na początku stulecia na popularności pojmowanie stylu jako ekspresji indywidualnej sprzeciwiało się wszelkim kodyfikacjom normatywnym. Wraz z inspiracjami estetyzmu, wiążącymi się bezpośrednio z neoromantycznymi tendencjami literackimi przełomu XIX i XX w., przeciwstawiano się pojmowaniu estetyki jako dyscypliny normatywnej, domagającej się uniformizacji przeżyć wobec sztuki<sup>9</sup>.

Stanowisko pośrednie między normatywizmem a psychologizmem w badaniach literackich przełomu wieków zajmował P. Chmielowski — reprezentant tzw. stylistyki estetyzującej, który upatrywał w stylistyce

<sup>7</sup> Zdaniem B. Skargi — „Doktryny tradycyjnie uważane za antypozytywistyczne zawierają w sobie niejeden pozytywistyczny element, te zaś, które — jak się wydaje — bezsprzecznie należą do sejentystycznych orientacji XIX w., zdradzają tendencje z orientacją tą sprzeczne, antycypują wątki nowych czasów” (Wstęp do: *U progu współczesności*. Pod red. B. Skargi. Wrocław 1978, s. 8).

<sup>8</sup> J. Kmita określa psychologizm w wersji opisowej (teoretycznej), jak i normatywizm, mianem poglądów naturalistycznych (*Wykłady z logiki i metodologii nauk*, Warszawa 1975).

<sup>9</sup> Terminy: „stylistyka estetyczna” i „psychologiczna” stosuje np. M. W. Bloomfield (*Stylistics and Theory of Literature*, „New Literary History” 1976, s. 271–311).

umiejętność z działu wzorodawczego, ale jednocześnie definiował ją jako indywidualny wyraz słowny uporządkowania myśli i uczuć, część estetyki. Symptomatyczny dla okresu przejściowego wydaje się pogląd z jednej strony definiujący stylistykę jako naukę o normach sztuki wymowy i pisania, z drugiej zaś — postulujący uwzględnienie w jej obrębie zagadnień psychologii stylu, oparcia tej dziedziny na zasadach psychologii. W tym stadium na szczególne podkreślenie zasługują próby zastępowania stylistyki o charakterze technicznej umiejętności, będącej jedynie „sztuką pisania”, nauką obserwującą i badającą styl autorów.

W okresie dominacji koncepcji psychologizycznej pogłębił się proces podejmowania krytyki normatywizmu we wszystkich jego aspektach. W badaniach stylu „przymierzanie” określonych kategorii do tekstu zastąpiono wyjściem od tekstu do wszelkich uogólnień dotyczących jego języka. Coraz konsekwentniej podkreślano fakt, iż granice między treścią i formą utworu są nieuchwytnie i że podział tych czynników nie odpowiada psychologii procesu twórczego. Psychologizyczną koncepcję stylistyki — charakterystyczną dla antypozytywistycznego przełomu w badaniach humanistycznych — cechowało wyjaśnianie zjawisk stylistycznych za pomocą pojęć, praw i teorii psychologicznych oraz wykazanie zależności stylu utworu od właściwości psychicznych twórcy. Styl bowiem traktowano tu jako indywidualną formę ekspresji psychiki autora. XX-wieczny psychologizm w badaniach literackich różnił się jednak znacznie od psychologizmu XIX-wiecznego, ściśle związanego z metodą genetyczną. Zdaniem S. Dąbrowskiego psychologizm był etapem przejściowym między dwoma obiektywizmami: pozytywistycznym — naturalistycznym i antypozytywistycznym — formalistycznym<sup>10</sup>.

Kierunek w badaniach literackich, traktujący utwór jako dokument życia psychicznego twórcy, wiązał się z nurtem estetyzującym, pojmującym utwór jako dzieło sztuki i uznającym jego swoistość. Ogromne znaczenie zaczęto przypisywać analizie utworu, prowadzącej do właściwego poznania dzieła. Kierunek psychologizacyjno-estetyzujący upatrywał w estetyce i psychologii twórczości elementy składowe w obrębie teorii literatury, wykazywał zainteresowanie właściwościami artystycznymi i formalnymi dzieł literackich. Na popularności zyskiwała tzw. metoda indywidualizująca w badaniach stylistycznych, koncentrująca się na analizie stylu jako jednostkowego sposobu ekspresji<sup>11</sup>. W psychologizacyjno-estetycznej orientacji badawczej znamieną była także tenden-

<sup>10</sup> *Między wiedzą „pustą”...*

<sup>11</sup> Akcentowanie faktu indywidualnego w jego jednostkowości, niepowtarzalności, w jego specyfice było istotnym wyróżnikiem nauk ideograficznych od tzw. przełomu antypozytywistycznego. J. Kmita określa tę wersję psychologizmu mianem antynaturalizmu intuicjonistycznego.

cja do wyodrębniania stylistyki jako autonomicznej dyscypliny naukowej w ogólnym systemie wiedzy; dyscypliny, której wyznaczano miejsce pośrednie między psychologią a nauką o języku, literaturą i estetyką.

Sposób podejmowania stylu i przedmiotu nauki o środkach ekspresji językowej uzależniony był od stanowiska przyjętego przez poszczególne szkoły badawcze (teorie, kierunki i metody), reprezentujące koncepcję badań psychologizacyjno-estetycznej. Na uwagę zasługują więc zarówno przykłady polskiej recepcji prac z kręgu estetyzującej stylistyki, jak i współwystępujących z nimi ekspresyjnych teorii stylu (croceanizm i neoidealizm) oraz tzw. szkoły genewsko-francuskiej. Polscy badacze, uczestnicząc w rozwoju teorii stylu, z jednej strony wnosili doń własne rozwiązania i propozycje, z drugiej zaś — propagowali na polskim gruncie zagraniczne kierunki stylistyczne, adaptując je jednocześnie.

Rozprawy na temat języka i stylu pisarzy, w których dociekania stylistyczne pozwalały określić pogląd autora na świat, jego organizację psychiczną, technikę artystyczną oraz wskazywały na związki między treścią wyobrażeń a strukturą osobowości twórcy, pojawiały się przez cały okres dwudziestolecia. Do prac, które poprzez analizę stylu usiłowały dotrzeć do treści psychicznych i cech osobowości autora, wyrażonych w dziele, należą m.in. rozprawy I. Fika, G. Reicher-Thonowej, G. Bychowskiego. Odrębną grupę prac uwzględniających zdobycze psychologii w badaniach stylistycznych stanowią publikacje, które podejmowały analizę elementów wzrokowych, słuchowych, ruchu i „koloryzacji” w utworach literackich. Były to m.in. rozprawy: M. Piszczkowskiego, J. Tretiaka, J. Felickiej, J. Spytkowskiego, I. Drozdowicz-Jurgielewiczowej i R. Fischerówny. Na uwagę zasługują także publikacje, w których zauważyć można zainteresowanie wyobraźnią artystyczną, próby rekonstrukcji „psychiki twórczej” na podstawie powtarzających się ujęć stylistycznych. Były to prace obejmujące badania psychograficzne autorstwa: J. Bystronia, S. Skwarczyńskiej, H. Balka, W. Weintrauba i S. Baleja.

W językoznawstwie polskim do końca lat dwudziestych panował psychologizm. Po 1922 r. zaczęła dominować lingwistyczna orientacja stylistyczna. Przedstawicielami lingwistycznego psychologizmu w nauce o stylu byli: S. Wędkiewicz, S. Szober i H. Gaertner<sup>12</sup>. Cechą znamioną tego nurtu było z jednej strony rozgraniczanie przedmiotów badań stylistyki i językoznawstwa, towarzyszące tezie o odrębności tych dyscyplin,

<sup>12</sup> S. Wędkiewicz, O tzw. stylistyce, „*Język Polski*” 1922, nr 2, s. 37—53; S. Szober, *Zjawiska stylu w stosunku do innych zjawisk językowych i stanowisko stylistyki wobec językoznawstwa* (w:) *Prace lingwistyczne ofiarowane J. Boudouinowi de Courtenay*, Kraków 1921; H. Gaertner, *Stylistyka jako metoda indywidualizująca w badaniach językowych*, Warszawa 1924; Tenże, *O zadaniach stylistyki*, Kraków 1922.

z drugiej zaś strony — włączanie zagadnień nauki o stylu w obręb badań lingwistycznych. Istotny był także pogląd głoszący, iż o wyborze będących do dyspozycji środków stylistycznych decydują przyczyny psychiczne.

Na gruncie polskich badań stylistycznych dwudziestolecia międzywojennego żywy oddźwięk znalazła tzw. estetyczna orientacja badawcza, reprezentowana głównie przez L. Komarnickiego i K. Wóycickiego<sup>13</sup>. Specyficzne dla omawianej tendencji były prace podejmujące zagadnienie naukowej analizy estetycznej tekstu, odpowiadały one postulatowi, by iść nie „wszerz”, lecz „w głąb” utworu.

Zasadniczy zwrot w badaniach literackich w Polsce, jaki zaznaczył się począwszy od lat dwudziestych i trwał po schyłek okresu międzywojennego, oznaczał koncentrowanie się na „literackości”, morfologii dzieła literackiego, preferowanie obiektywnego, immanentnego oraz idiograficznego badania utworów. Elementem wspólnym zarówno dla formalizmu, strukturalizmu, jak i fenomenologii literackiej była teoria autonomności dzieła, będącego jednością treści i formy. Te zrywające z „poetocentryzmem” i odrzucające psychologizm kierunki upatrywały problem stylu w samych rezultatach organizacji tworzywa językowego na gruncie dzieła literackiego, bez związku z jednostką twórczą<sup>14</sup>. Innym elementem scalającym formalizm, strukturalizm i fenomenologię był fakt, iż tym kierunkom antypsychologistycznym towarzyszyło założenie analizy strukturalnej. Odwrotowi od genetyzmu, estetyzmu i psychologizmu w badaniach literackich towarzyszył wzrost zainteresowania językiem dzieła literackiego, wprowadzenie — także i do stylistyki — metod lingwistycznych, pogłębienie podjętego przez nurt psychologiczno-estetyczny procesu powiązania stylu z językiem.

Badaczami stylu wypowiedzającymi swe sądy z punktu widzenia formalizmu byli m.in. K. Wóycicki i K. Budzyk<sup>15</sup>. Ujęcie stylistyki z pozycji formalizmu — uważanego za wcześniejszy etap strukturalizmu — a następnie strukturalizmu miało w przypadku badań K. Wóycickiego charakter immanentny, nie zaś programowo sformułowany. Badania sty-

<sup>13</sup> Na uwagę zasługują ich prace powstałe w latach poprzedzających I wojnę światową, np. L. Komarnickiego, *Dotychczasowy stan stylistyki polskiej i najważniejsze postulaty jej na przyszłość*, Warszawa 1910; K. Wóycickiego, *Historia literatury i poetyka*, Warszawa 1914; Tegoż, *Jedność stylowa utworu poetyckiego*, „Sprawozdania z Posiedzeń TNW”, Wydz. I i II, 1914, z. 3, s. 5—36. Z późniejszych prac tych autorów należy wskazać np. L. Komarnickiego, *Kolorystyka Słowackiego* (w:) *Studia o Słowackim*, Warszawa 1927, s. 67—109 — i — K. Wóycickiego, *Z pogranicza gramatyki i stylistyki*, „Przegląd Humanistyczny” 1922, s. 75—100.

<sup>14</sup> Była to — zdaniem J. Kmity — koncepcja intuicjonizmu antynaturalistycznego.

<sup>15</sup> Oto niektóre z prac K. Budzyka z lat trzydziestych: *O gwarach, języku literackim i języku literatury*, „Język Polski” 1937, nr 6, s. 161—170; *O stylu i stylistyce*, „Życie Literackie” 1938, z. 1, s. 12—24; *Z zagadnień stylistyki* (w:) *Prace ofiarowane K. Wóycickiemu*, Wilno 1937, s. 407—446.

listyczne tekstu z pozycji strukturalizmu językowego rozwinął K. Wóycicki w pracy *Z pogranicza gramatyki i stylistyki*, będącej próbą stworzenia kategorii formalnych, obejmujących większe całości słowne niż tropy i figury. Również K. Budzyk jako najpilniejsze zadanie stylistyki wskazywał stworzenie kategorii formalnych, obejmujących językową kompozycję utworu.

Prace reprezentujące strukturalistyczną orientację lingwistyczną podejmowały zagadnienie teorii języka poetyckiego. Poglądy tych badaczy były znamienne dla XX-wiecznego odwrotu od analizy izolowanych elementów utworu i przejścia do badań struktur całościowych, sfunkcjonalizowanych, w których panowała zasada celowościowa. Wszelkim kodyfikacjom przeciwstawiano tu sposoby funkcjonowania zjawisk literackich.

Związek z antypsychologistyczną orientacją formalistyczną i strukturalistyczną zarazem zauważamy także w poglądach D. Hopensztanda, zajmującego się zagadnieniem stylu gatunku literackiego oraz socjologii stylu i wysuwającego tezę o zgodności cech gatunkowych, kompozycyjnych i językowych utworu<sup>16</sup>.

W ontologicznej teorii dzieła literackiego R. Ingardena — głównego reprezentanta fenomenologicznych orientacji w badaniach literackich w Polsce — uwagę zwraca charakter językowy dwu spośród wyróżnionych przez niego warstw dzieła literackiego, warstw, na których oparta była jedność strukturalna<sup>17</sup>.

Specyficzne stanowisko w badaniach stylistycznych zajmował Z. Łempicki. Podobnie jak B. Croce łączył pojęcie stylu z pojęciem wyrazu, z drugiej jednak strony wysunął postulat zbudowania poetyki odrębnej wobec psychologii twórczości i estetyki oraz „odindywidualizowania” stylistyki<sup>18</sup>.

O ile stylistyka tradycyjna obejmowała swym zasięgiem analizę warstwy „językowych tworów brzmieniowych” i „tworów znaczeniowych”, w charakteryzowanych powyżej orientacjach podjęto próby penetracji stylistycznej także dwu dalszych warstw dzieła literackiego.

<sup>16</sup> Prace D. Hopensztanda to: *Mowa pozornie zależna w kontekście „Czarnych skrzydeł”* (w:) *Prace ofiarowane...*, s. 371—406; *„Satyry” Krasickiego* (w:) *Stylistyka teoretyczna w Polsce*. Pod red. K. Budzyka, Warszawa 1946, s. 331—397 (praca z 1936 r.).

<sup>17</sup> Spośród prac Ingardena na podkreślenie zasługuje: *O poznawaniu dzieła literackiego*, Lwów 1937.

<sup>18</sup> Oto niektóre z jego prac: *W sprawie uzasadnienia poetyki czystej*, „Przegląd Filozoficzny” 1920, s. 171—188; *Zasadnicze problemy współczesnego językoznawstwa*, „Eos” 1919—1920, s. 73—108; *Drogi i cele współczesnej stylistyki*, „Neofilolog” 1930, z. 3, s. 131—141; *Zagadnienie stylu* (w:) L. Spitzer, K. Vossler, W. Winogradow, *Z zagadnień stylistyki*, Warszawa 1937, s. VII—XLVII (wstęp).

## TEORIA NAUCZANIA STYLU

Odpowiadająca koncepcji normatywnej stylistyka szkolna pojmowana była jako źródło rozpowszechniania norm stylistycznych. Towarzyszyła jej dedukcja jako dominujący tok rozumowania oraz metoda wykładowa. Rzecz charakterystyczna — wraz z tą koncepcją na gruncie dydaktycznym współwystępował system pedagogiki herbatowskiej. Podobnie jak w przypadku metodologii stylistyki, aspekt normatywny zawsze towarzyszy stylistyce szkolnej, choć nie w sposób tak „bezpośredni”, stanowi bowiem etap propedeutyczny w kształceniu literacko-językowym. Dodatkowym przejawem charakteryzowanej koncepcji dydaktycznej było przekonanie, iż dobrego stylu można się nauczyć i że gwarantuje to stosowanie się do reguł. Koncepcja normatywna w dydaktyce stylistyki miała także swych XX-wiecznych reprezentantów. Przykładem trwania ujęcia normatywnego stylistyki jeszcze w latach trzydziestych były określenia występujące w *Podręcznym leksykonie pedagogicznym* pióra K. Królińskiego<sup>19</sup>.

Symptomatyczny dla koncepcji normatywnej w dydaktyce stylistyki po 1900 r. był kurs systematyczny w kl. IV gimnazjum, przypominający ujęcia retoryczne i tworzący zwykle odrębny dział programowy, któremu towarzyszył kurs teorii prozy i poezji. Tak pomyślany układ stylistyki odpowiadał ściśle erudycyjnemu charakterowi programów nauczania. Rzecz znamienna, iż stylistyka „systematyczna” współwystępowała ze zjawiskiem dominacji koncepcji historycznoliterackiej w nauczaniu literatury w szkole średniej. Brak związku wiedzy stylistycznej z historycznoliteracką czynił ją wyizolowaną z naturalnego kontekstu lekturowego oraz decydował o jej apriorycznym charakterze. Teoria literatury traktowana była jako propedeutyka historii literatury, dostarczająca jej aparatury pojęciowej. Żywotność analizowanych tendencji zaznaczyła się w większości programów nauczania do około 1918 r.

Normy stylistyczne rozpowszechniały tzw. stylistyki „teoretyczne”. Podręczniki te cechował dogmatyzm, choć — jak wiadomo — wiedza podręcznikowa ma naturalną tendencję do zdogmatyzowania i normatywizacji, do formułowania wiadomości jako swoistych kanonów. W pracach tych poetyka normatywna wyraźnie górowała nad opisową. Wydawnictwami szkolnymi, w których koncepcja normatywna występowała w typowej postaci, były — znajdujące się w obiegu szkolnym do około 1914 r. — poetyki: A. G. Bema, B. Grabowskiego i W. Kokowskiego<sup>20</sup>.

<sup>19</sup> Poznań 1935.

<sup>20</sup> A. G. Bem, *Teoria poezji polskiej z przykładami w zarysie popularnym analityczno-dziejowym*, Petersburg 1899; B. Grabowski, *Teoria literatury (stylu prozy i poezji) do użytku szkolnego i nauki domowej*, Warszawa 1901; W. Kokowski, *Teoria literatury polskiej obejmująca stylistykę, prozaikę i poetykę*, Łódź 1902.

Elementem łączącym wszystkie te publikacje było stosowanie wykładu i toku dedukcyjnego oraz brak pytań i ćwiczeń stylistycznych, adresowanych do uczniów.

Stadium „przejściowe” między normatywizmem a tendencjami estetyczno-psychologistycznymi na gruncie dydaktyki wiązać należy z opozycją w stosunku do szkoły tradycyjnej, jaka zaznaczyła się począwszy od przełomu wieków. Cechą znamioną tego stadium było podejmowanie prób krytyki uczenia się stylu przez przyswajanie wskazówek poprawnościowych. Zdaniem wielu metodyków znajomość kategorii stylistycznych, a nawet umiejętność ich tworzenia nie jest równoznaczna z ozdobieniem stylu uczniowskiego. Opanowywaniu reguł, umiejętności spostrzegania zjawisk stylistycznych przeciwstawiano potrzebę ich rozumienia, tzn. lekturę arcydzieł literackich oraz rozbiór elementów estetyczno-stylistycznych utworu. Obok postulatów, by stylistyka stała się nauką praktyczną, cechą specyficzną analizowanej koncepcji stanowiło także preferowanie indukcji w odniesieniu do nauki o stylu. Rzecz charakterystyczna — uwagom normatywnym towarzyszyły próby doceniania funkcjonalności środków stylistycznych. W dydaktyce stylistyki coraz śmielej akcentowano zasadę pogłębłości, aktywności i samodzielności uczniów w zdobywaniu wiedzy oraz psychicznego przeżywania utworu. Sytuacja taka była wynikiem zarówno stanu metodologii badań literackich, jak i zmian w obrębie samej dydaktyki — sygnalizowanej wyżej krytyki herbartowskiego systemu nauczania przez zwolenników „szkoły aktywnej” (pragmatyzm), wpływu teorii psychologizmu pedagogicznego. Dydaktykami przełomu wieków, reprezentującymi powyższe tendencje, byli m.in.: I. Boczyliński, F. Łagowski oraz P. Chmielowski — badacz, który zdaniem W. Pasterniaka zapoczątkował w dydaktyce literatury nurt utożsamiający metodykę z literaturoznawstwem<sup>21</sup>.

W programach nauczania języka polskiego w szkole średniej, charakterystycznych dla stadium z pogranicza koncepcji normatywnej w nauczaniu stylistyki i tendencji pragmatyczno-psychologistycznej, zaznaczyła się próba kompromisu między systematycznym wykładem stylistyki a nauczaniem okazjonalnym. Polegała ona najczęściej na przygodnym wprowadzaniu zagadnień w ramach ćwiczeń praktycznych w niższych klasach gimnazjalnych oraz wzbogacaniu zdobytych tą drogą sprawności językowych — teoretyczną wiedzą o stylu i stylistyce w starszych klasach. Tendencje pograniczne zaznaczyły się w programach nauczania do około 1919 r.

Podręczniki stylistyki i teorii literatury, typowe dla stadium przejściowego między ujęciami normatywnymi a psychologistycznymi, były

<sup>21</sup> Rozwój i doskonalenie teorii nauczania i uczenia się literatury, „Dydaktyka Literatury”, t. 3, 1979, s. 105—122.

próbą godzenia nowych form dydaktycznych z układem systematycznym zagadnień z kręgu stylistyki retorycznej. Pod względem podstaw metodologicznych pozostawały one na gruncie myśli pozytywistycznej oraz — podobnie jak programy nauczania — odpowiadały tendencji do przekazywania uczniom obszernej i usystematyzowanej wiedzy. Wydawnictwami szkolnymi z zakresu stylistyki, spełniającymi te warunki, były: *Stylistyka. Teoria prozy i poezji* W. Weychertówny, *Stylistyka polska* P. Chmielowskiego, *Stylistyka i teoria literatury* H. Gallego oraz *Nauka stylistyki* C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej<sup>22</sup>.

Normatywno-psychologistyczne edycje o charakterze podręcznikowym łączył charakterystyczny sposób pojmowania stylu i w konsekwencji — stylistyki. Zwracają też uwagę echa tradycyjnych ujęć w warstwie merytorycznej — układ materiału wyznaczały bowiem „warunki” („przymioty”) stylu oraz zalety stylu pięknego. Stylistyki szkolne stanowiły próbę systematycznego wykładu wiedzy teoretycznoliterackiej, odzwierciedlając niejako postklasycystyczne dążenia do zamkniętego systemu stylów i środków językowych. Adresatami podręczników poetyki opisowej byli uczniowie klas gimnazjalnych a także samoucy.

Pracą przeznaczoną dla bardziej wykształconych odbiorców (studenci, samoucy o średnim wykształceniu) była publikacja P. Chmielowskiego<sup>23</sup>. W ówczesnej teorii książek szkolnych zaczęło zyskiwać na popularności przekonanie o wyższości indukcyjnego sposobu przedstawiania materiału podręcznikowego w odniesieniu do wiedzy teoretycznoliterackiej. Było to swoiste antidotum na werbalne uogólnienia, zapamiętywanie gotowych formułek podręcznika bez należytego zrozumienia pojęć. Potrzebie rozbioru faktów stylistycznych miała sprzyjać stosowana w większości tych prac indukcja. W wydawnictwach szkolnych powyższych autorów sposób kształtowania pojęć literackich uzależniony był od przyjętej metody i polegał na obserwacji zjawisk stylistycznych w wielu przykładach i fragmentach literackich, wprowadzaniu terminologii naukowej w postaci definicji oraz ćwiczeniach praktycznych w wyróżnianiu i stosowaniu nowych pojęć.

Największą popularnością w zastosowaniu szkolnym w latach 1903—1930 cieszył się podręcznik H. Gallego — w kolejnych wersjach i wydaniach, mimo iż ulegały zmianie programy ministerialne, a w nich —

<sup>22</sup> Wszystkie te podręczniki wydane były w Warszawie i po raz pierwszy ukazały się: podręcznik W. Weychertówny — w 1898 r., P. Chmielowskiego — w 1903 r., H. Gallego — w 1903 r., C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej — w 1908 r. Zob. na ten temat: B. Bogolebska, *H. Galle jako autor podręczników stylistyki i teorii literatury*, „Prace Polonistyczne”, seria XXV, 1979, s. 235—251.

<sup>23</sup> Podręcznik P. Chmielowskiego, określany przez autora mianem tzw. „stylistyki wyższej”, jeszcze w latach trzydziestych był zalecany dla studentów polonistyki do egzaminu z poetyki i stylistyki.

miejsce i znaczenie stylistyki. Schyłku lat dwudziestych sięga także recepcja szkolna stylistyk autorstwa C. Boguckiej i C. Niewiadomskiej. Długotrwałe reedycje analizowanych kompediów wiedzy merytorycznej spowodowały, iż podręczniki te zdezaktualizowały się pod względem merytorycznym. Ostatnie wydanie stylistyki szkolnej H. Gallego — 1930 r. — wyznacza zarazem orientacyjny czas trwania tendencji przejściowych w zakresie podręczników.

Godnym odnotowania zjawiskiem było wprowadzenie zasady lektury utworu jako podstawy analizy literackiej<sup>24</sup>. W latach dwudziestych szkolne rozpatrywanie tekstu pod względem „formy” polegało — jak sądzono — na zrozumieniu jego kompozycji, sposobu przedstawienia sytuacji i postaci, stylu, języka, formy wiersza itp. Pamiętać wszakże należy, iż w powszechnym odczuciu objaśnienia utworu z zakresu poetyki miały być na tyle dyskretne, by nie przeszkadzać „oddziaływaniu utworu na ucznia”. Obok poglądów aprobujących dezintegrację treści i formy w procesie szkolnej analizy dzieła literackiego pojawiały się wśród dydaktyków postulaty równoczesnego ujmowania obu tych aspektów. O ukierunkowaniu i zakresie badania utworów lekturowych w dydaktyce polonistycznej — zdaniem wielu metodyków — winna decydować dominanta utworu, także i stylistyczna.

Rozpatrując koncepcję psychologistyczną w nauczaniu stylistyki, trzeba zaznaczyć, iż znaczny wpływ na kształtowanie się tych poglądów odegrała tzw. szkoła pracy i uczenia przez działanie. A więc z jednej strony do głosu dochodził pragmatyzm i instrumentalizm, z drugiej zaś — akcentowano potrzebę wiązania teorii z praktyką. Zgodnie z tendencjami szkoły aktywnej, nazywanej systemem psychologiczno-indywidualistycznym, jako główne zasady nauczania literatury wskazywano: zainteresowanie młodzieży, poglądowość i przeżywanie utworu literackiego. Jak już wyżej sygnalizowano — w odniesieniu do dydaktyki stylistyki — oznaczało to tendencję do przeciwstawiania uczeniu się reguł (dominacja wiadomości) — potrzeby rozbioru zjawisk stylistycznych oraz postulatu przyswajania stylistyki szkolnej drogą obserwacji i opisu, kojarzenia i wnioskowania (dominacja umiejętności i nawyków). Sprzyjać temu miało podkreślanie wagi myślenia indukcyjnego, a także stosowanie metod pytaniowych i poszukujących w szkolnej analizie. Ćwiczenia stylistyczne, które dawniej były synonimem „wypracowań piśmiennych”, w latach trzydziestych urosły do rangi badania zjawisk językowych. Z psychologistycznym obliczem dydaktyki stylistyki lat dwudziestych i trzydziestych wiązała się ściśle dominacja celów formalnych nauczania,

<sup>24</sup> Nurt analityczny w dydaktyce literatury w dwudziestoleciu — przyjmujący za główny przedmiot badań szkolną analizę dzieła literackiego — był, zdaniem W. Pasterniaka, znamienny dla tzw. dydaktyki merytorycznej.

a także postulat oparcia się w analizie stylistycznej na całości utworu, wykazywanie funkcjonalności środków stylistycznych. Kierunek estetyczny w dydaktyce stylistyki akcentował potrzebę rozwijania wrażliwości na piękno języka, kształtowania umiejętności poprawnego wypowiedzenia się.

Długotrwałe ujęcie normatywne w dydaktyce stylistyki rzutowało zapewne na fakt poddawania w wątpliwość sensu wprowadzania do programów tej dyscypliny. Już od początku stulecia postulowano konieczność reformy wykładu stylistyki i teorii literatury w szkole średniej (np. A. Szcówna, L. Komarnicki, W. Jurgis, S. Wędkiewicz). Dydaktykami, którzy po 1918 r. opracowali teoretyczne podstawy owej reformy, byli m.in. J. Ciemieniewski, M. Rudnicki, S. Szober i K. Kuzyk. Teoretykiem metodyki, który odegrał znaczącą rolę w rozwoju stylistyki szkolnej, był K. Wóycicki, poglądom swym dał wyraz w pracach z lat 1907—1924<sup>25</sup>. Charakterystyczna jest ewolucja w jego poglądach na stylistykę: od propozycji systematycznej nauki stylistyki w początkowej fazie jego twórczości metodycznej — po próby określenia miejsca i zakresu stylistyki w szkolnej analizie dzieła. Kwestia ćwiczeń stylistycznych to temat wielu prac T. Czapczyńskiego z lat 1921—1939<sup>26</sup>. Określenia „ćwiczenia stylistyczne” używał — podobnie jak wielu mu współczesnych — w znaczeniu analiz stylistycznych. Postulaty innego z dydaktyków — H. Życzyńskiego — dotyczyły docenienia wartości kształcących stylistyki, stosowania w niej zasady stopniowania trudności oraz dostrzegania związków z psychologią i estetyką<sup>27</sup>.

Szczególne znaczenie w zakresie kształtowania się psychologizacyjnej koncepcji w dydaktyce stylistyki przypada powstającym po 1919 r. nowym programom nauczania języka polskiego w szkole średniej. Studium teoretyczne stylistyki zastąpione w nich zostało tzw. „systemtycznym rozbiorem stylistycznym w związku z lekturą”. Ta wszechstronna analiza tekstu towarzyszyć miała całemu cyklowi nauczania gimnazjalnego. Rola teorii literatury, również i stylistyki, została w sposób wyraźny zredukowana. Zjawisku temu towarzyszyło w programach usytuowanie zagadnień z poetyki jedynie wśród celów kształcących języka polskiego. Sygnalizowana wyżej zmiana w odniesieniu do stylistyki trwała aż po 1933 r. Charakterystyczne dla tych programów było pojmowanie utworu literackiego jako pewnej „całości znaczącej”, łączącej w sobie nierozdzielnie elementy treści i formy. Celami wiążącymi się z realizacją zagadnień stylistycznych w szkole średniej było: nauczyć czytać utwory „z odczuwaniem ich treści i formy”, doprowadzić do umiejętności anali-

<sup>25</sup> Np.: *Rozbiór literacki w szkole*, Warszawa 1921.

<sup>26</sup> M.in.: *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej*, Lwów 1929.

<sup>27</sup> *Nauka stylistyki: dziś a dawniej*, „Miesięcznik Pedagogiczny” 1922, nr 2, s. 33—37.

zowania i wyjaśniania utworu pod względem stylistycznym i rozbudzić w uczniach „odczucie różnych środków stylistycznych”. Zakres owego „analizowania” i „wyjaśniania” nie był jednak określony. Układ treści stylistycznych, proponowanych przez te programy, tworzyły nieliczne zagadnienia, dość przypadkowo zestawione. Ten stan rzeczy był wynikiem przyjętego zwyczaju okazjonalnego nauczania stylistyki.

W latach dwudziestych i trzydziestych swoistą reakcją na zastąpienie w programach nauczania systematycznego kursu stylistyki rozbiorami stylistycznymi, były głosy opowiadające się za ujęciem nauki o stylu w ściślejszy system, uporządkowany wykład poetyki w szerszym wymiarze. Były to m.in. propozycje S. Kawyna, S. Skwarczyńskiej i Z. Klemensiewicza. Znaczną ewolucję obserwujemy w szkolnych programach ministerialnych z lat trzydziestych, realizowanych po schyłek dwudziestolecia międzywojennego; programach o charakterze praktycznym i anty-rudycyjnym, które celem poznania dydaktycznego stylistyki czyniły wykształcenie umiejętności odczuwania elementów formalnych dzieła literackiego. W programach nauki w gimnazjach państwowych po 1933 r. pojawiły się postulaty stopniowego i okolicznościowego objaśniania i rozważania zjawisk stylistycznych. Nauczanie okazjonalne stylistyki towarzyszyło koncepcji „lekturoznawczej” w dydaktyce literatury, mającej ułatwić uczniom zrozumienie utworu oraz ocenę jego wartości artystycznej. Wiadomości z teorii literatury, wprowadzane w sposób okolicznościowy, pozwalały uczniom zrozumieć proces twórczy i dzieło jako pewną odrębną rzeczywistość; przestrzegano w tym względzie zasady pełnego oparcia rozważań na lekturze unikania wszelkich schematycznych definicji.

Podręczniki stylistyki, charakterystyczne dla koncepcji psychologiczno-estetycznej, zrywały z normatywizmem, kładąc nacisk na wartości emocjonalne i artystyczne stylu. Stylistyki szkolne stanowiące w dziedzinie literatury podręcznikowej istotny postęp, akcentowały samodzielność ucznia w toku analizy dzieła literackiego, a więc dotychczasowemu katalogowaniu figur i uczeniu się ich użycia przeciwstawiano próbę rozszyfrowywania w tekście i oceniania ich sensu oraz skuteczności. Na uwagę zasługują tu cenione pod względem naukowym i dydaktycznym, wznawiane po 1918 r., stylistyki pióra L. Komarnickiego i K. Wóycickiego<sup>28</sup>. Jedynie budzi wątpliwość realizacja zasady przystępności nauczania, nie uwzględniano w nich w pełni możliwości percepcyjnych ucznia. Praktyka szkolna wykazała, iż prace te przekraczały ramy typowych stylistyk szkolnych, były natomiast wykorzystywane po schyłek

<sup>28</sup> L. Komarnicki, *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach*, Warszawa 1910; K. Wóycicki, *Stylistyka i rytmika polska*, Warszawa 1917.

dwudziestolecia jako kompendia uniwersyteckie. Począwszy od lat dwudziestych w obiegu szkolnym pozostawały zarówno podręczniki reprezentujące koncepcję normatywno-psychologistyczną, jak i nowsze — wyrastające z inspiracji psychologistyczno-estetycznej. Zyskiwał wówczas na popularności podręcznik będący książką pomocniczą, służącą rekapiitulacji wiadomości zdobytych w szkole. Podstawą stawał się sam proces uczenia się przez działanie. W latach trzydziestych, tj. wówczas, gdy nie było na rynku wydawniczym dalszych wznowień stylistyk, realizowano zagadnienia z tego zakresu na podstawie podręczników językoznawczych: Z. Klemensiewicza, S. Szobera i H. Gaertnera.

Pod wpływem orientacji ergocentrycznej w badaniach literackich pod koniec lat trzydziestych nasiliło się przekonanie dydaktyków, iż podstawą nauczania literatury w szkole średniej jest sam tekst. Wiążąca się z poglądownością konieczność bezpośredniego zetknięcia z tekstem literackim, jako podstawa analizy szkolnej, urastała do rangi zasady pracy nad dziełem literackim. Akcentowano kryteria formalne w szkolnej ocenie dzieł literackich, dydaktycy krytykowali psychologizm. Już w latach dwudziestych uległy pewnemu zachwianiu tendencje estetyzujące i heurystyczny sposób nauczania literatury. Pod wpływem zwłaszcza fenomenologii oparto się w analizie szkolnej na dziełach poznawanych w całości.

Pajawiły się postulaty przenoszenia na grunt polonistyki gimnazjalnej zasad poetyki formalistycznej. S. Skwarczyńska w artykule powstałym u schyłku dwudziestolecia, wychodząc z pozycji programowego antynormatywizmu, podkreślała znaczenie teorii literatury w szkole średniej<sup>29</sup>. W zaproponowanych cyklach tematycznych znalazły się także zagadnienia stylistyczne. Konsekwencją zasady rozpatrywania elementów stylistycznych ze stanowiska całości utworu powinno być — zdaniem autorki artykułu — wydobycie w toku analizy aspektu funkcjonalnego.

Znacznie późniejszy oddźwięk niż obejmują to ramy czasowe pracy znalazła w metodyce nauczania języka polskiego w szkole średniej zarówno fenomenologia, jak i metodologia strukturalna, a wraz z nią traktowanie tekstu literackiego jako swoistej struktury systemowej. Wiąże się to z faktem, iż data 1939 r. nie jest równoznaczna z wygaśnięciem sygnalizowanych w artykule kierunków w badaniach stylistycznych.

### STYLISTYKA W PRACY SZKOLNEJ

Dla koncepcji normatywnej stylistyki — jak czytamy we wspomnieniach szkolnych — znamienny był zwyczaj uczenia się pamięciowego

\* *Teoria literatury w liceum ogólnokształcącym*, „Prace Polonistyczne” 1938, s. 415—434.

wzorów środków stylistycznych i samodzielnego ich układania, a także ograniczania się w analizie szkolnej utworu do „inwentaryzacji”, klasyfikacji i statystyki środków wyrazu artystycznego. W nauczaniu stylistyki uczniowie sporządzali notatki na podstawie wykładu. Zjawiskiem częstym w dydaktyce przełomu wieków było występowanie tzw. „nauki książkowej”. Na gruncie szkolnym wypróbowywał koncepcje swych publikacji A. G. Bem i W. Kokowski. Zadaniem uczniów była wówczas reprodukcja prelekcji nauczyciela. Informacją potwierdzającą werbalizm i pamięciowe uczenie się według stylistyk są słowa J. Bilińskiego: „Słyszałem, jak mi uczniowie recytowali gotowe formułki z podręcznika stylistyki Gallego, ale o samej rzeczy pojęcia nie mieli, bo została im z zewnątrz narzucona”<sup>30</sup>. Zgodnie z panującymi w poetyce zasadami kształcono cechy „pięknego” stylu, tj.: czystość, jasność i harmonię. „Metodyczny rozbiór” utworu przebiegał zwykle w dwóch fazach, z których pierwsza obejmowała tzw. treść utworu, druga zaś — „stronę techniczną” (m.in. zagadnienia obrazowości, stylu). Rozbiorom tekstów towarzyszyła zwykle metoda pogadanki erotematycznej<sup>31</sup>.

W powstałych w 1923 r. *Wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum państwowego*, opracowanych przez K. Wojciechowskiego, S. Szobera i B. Nawroczyńskiego, obok szeregu cennych uwag teoretycznych znajdujemy także przykłady praktycznej realizacji założeń metodycznych<sup>32</sup>. Interesujący z punktu widzenia praktyki szkolnej był przegląd typów ćwiczeń zalecanych dla klas gimnazjalnych — od najprostszych ćwiczeń w zakresie synonimiki i rozbioru porównań po analizę stylistyczną całego utworu. Według K. Wojciechowskiego utworem lekturowym pomocnym w realizacji tego typu ćwiczeń była powieść *Ogniem i mieczem*. Znajdujemy w pracy polecenie tworzenia krótkich porównań, wskazywania w tekście i określenia ich funkcji. Podobne uwagi dotyczyły innych „postaci mowy” i „zwrotów krasomówczych”, z tym wszakże zastrzeżeniem, by zbyt szczegółowym rozbiorem nie zniszczyć zdolności odczucia utworu. Określanie przez uczniów właściwości stylu miało za cel zbadanie, w jaki sposób przejawia się indywidualność artysty w tej dziedzinie. Autorzy pracy sugerowali także zestawianie podobnych tematycznie utworów różnych twórców lub dwóch tekstów tego samego pisarza w celu uchwycenia różnic stylistycznych.

Przykłady lekcji z analizy literackiej i z nauki stylistyki w szkole średniej zawiera praca J. Bulandy *Jak wzbudzić zamiłowanie do języka*

<sup>30</sup> *Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum i w wyższych klasach szkół podstawowych*, Poznań 1929, s. 23.

<sup>31</sup> Jednym z dydaktyków przełomu stulecia, przeprowadzających uczone, drobiazgową analizę utworów, był P. Chmielowski.

<sup>32</sup> Warszawa 1923.

polskiego w nauczaniu?<sup>33</sup>. W zaproponowanych tu rozwiązaniach lekcyjnych zagadnienia formalne i stylistyczne znalazły należne miejsce w toku analizy dzięki sprzyjającej zasadzie — „non multa, sed multum”. W omawianej publikacji opisana także została przykładowa lekcja z zakresu synonimiki. W lekcji, nawiązującej ściśle do aktualnie realizowanej pozycji lekturowej, zastosowany został indukcyjny tok myślenia i metoda erotematyczna.

O tym, jaką rolę w realizacji interesujących nas zagadnień spełniały — obok podręczników poetyki — wypisy historycznoliterackie, zawierające specyficznym dobrane teksty i nierzadko — pytania pomocnicze dla uczniów, informował np. artykuł J. Kijasa *Praca nauczyciela języka polskiego w kl. II gimnazjum*<sup>34</sup>. Autor na podstawie ankiety stwierdził, iż problem obrazowości omawiano przy użyciu podręcznika J. Balickiego i S. Maykowskiego *Mówią wieki*, konkretną zaś ilustracją tych zagadnień były fragmenty *Zywota człowieka poczciwego* oraz *Pieśni świętojańskiej o sobótce*<sup>35</sup>.

W rozważaniach nad stylem w praktyce polonistycznej na uwagę zasługuje ponadto stosowanie odpowiednich edycji tekstu wraz z opracowaniami. Jak czytamy w artykule L. Czarnieckiego na temat lekcji o C. K. Norwidzie w liceum, uczniowie przygotowywali się, czytając uwagi o stylu w wydaniu Biblioteki Narodowej i w opracowaniu S. Cywińskiego<sup>36</sup>. Analiza lekcyjna *Promethidiona* zakładała uwypuklenie środków służących wyrażeniu znamiennej dla C. K. Norwida „filozofii milczenia”. Związku z pracami reprezentującymi metodologię badań literackich dowodzi również zalecenie T. Antoniewicza, by w szkole średniej na zakończenie omawiania *Pana Tadeusza* sięgnąć po *Kolorystykę Mickiewicza* pióra S. Witkiewicza<sup>37</sup>.

#### PODSUMOWANIE

T. Grabowski w latach trzydziestych zwrócił uwagę na przejście w badaniach stylistycznych od tzw. „generalizacji” do metody indywidualizującej, charakteryzującej się wskazywaniem cech swoistych utworu. Trudno jest wyznaczyć ściśle granice początku naukowo pojętej stylistyki, nie ukonstytuowała się ona bowiem od razu, lecz wyłoniła drogą

<sup>33</sup> Ropczyce 1929.

<sup>34</sup> „Muzeum” 1936, z. 1, s. 28—46.

<sup>35</sup> Cz. II. Lwów 1934.

<sup>36</sup> *Norwid w liceum*, „Polonista”, z. 1, s. 8—13; C. K. Norwid, *Wybór poezji*, Kraków 1924.

<sup>37</sup> Projekt programu nauki historii literatury w szkole średniej, Zamość 1918. *Kolorystyka Mickiewicza* była wydana w Warszawie w 1885 r. (właściwy tytuł: *Mickiewicz jako kolorysta*).

pewnej ewolucji. Zdaniem K. Budzyka proces „unaukowienia” stylistyki w Polsce postępował dwiema drogami: badań konkretnych oraz refleksji metodologicznej. Po 1900 r. pojawiły się pierwsze próby stworzenia naukowej problematyki badań stylistycznych, dyskusji nad przedmiotem, zakresem i metodami badawczymi tej dyscypliny teoretycznoliterackiej. Dyskusje te trwały po schyłek dwudziestolecia międzywojennego. Nasilenie prac teoretycznych wystąpiło wraz z koncepcją psychologizacyjną. W omawianym procesie zaznaczyła się dość znamienna ewolucja: od katalogowania tropów — po wnikanie w językową strukturę utworu.

Do stylistyki można odnieść ustalenia J. Kmity mówiące o tym, iż kolejne stadia rozwoju praktyki badawczej łączyła z etapem poprzednim relacja „korespondencji istotnie korygującej”<sup>38</sup>. Trzeba zaznaczyć, że granice między niektórymi orientacjami nie były zbyt ostre. Przytoczyć w tym miejscu wypadnie stwierdzenie J. Mukařovskiego: „Byłoby błędem mniemać, że jest to stosunek całkowicie negatywny. W wielu aspektach jest wprost przeciwnie, ponieważ w rozwoju zawsze, ilekroć występują po sobie dwa etapy, młodszy z nich jest wobec starszego usytuowany równocześnie i blisko, i daleko, jest z nim równocześnie zgodny i przeciwstawny. W momencie, kiedy etap młodszy, rodzący się dopiero, uwierzytelnia prawo własnej egzystencji, wyraziściej manifestują się różnice. Są jednak, zwłaszcza w późniejszym rozwoju, także chwile, kiedy jasno wychodzą na jaw zbieżności obu etapów, ba — kiedy ich wzajemny stosunek jest odczuwany częściowo jako solidarność”<sup>39</sup>.

W zakresie szkolnej recepcji teorii literatury znamienne dla koncepcji normatywnej rozgraniczenie stylistyki, jako przedmiotu szkolnego od dyscypliny naukowej, czasem traciło na aktualności. Dydaktyka stylistyki — podobnie jak metodyka nauczania literatury — w analizowanym okresie utożsamiana była z literaturoznawstwem, nie wyodrębniano bowiem konsekwentnie jej przedmiotu i zakresu zadań. Zdaniem W. Pasterniaka — gdy metodyka literatury osiągnęła stosunkowo wysoki poziom, tzw. dydaktyka „uproszczonego literaturoznawstwa” spełniała pozytywną rolę<sup>40</sup>.

Różne stanowiska w określeniu specyfiki stylistyki szkolnej wynikały ze zmieniających się koncepcji. Fakt współwystępowania odmiennych kierunków w badaniach stylistycznych sprawił, iż nie zawsze opie-

<sup>38</sup> *Epistemologiczne przesłanki teoretyczne integracji badań pedagogicznych*, „Badania Oświatowe” 1980, nr 3, s. 22—40.

<sup>39</sup> *O metodologii nauki o literaturze (w:) Mukařovskiego fragmenty metodologiczne*. Tłum. J. Baluch. „Teksty” 1981, nr 1, s. 189.

<sup>40</sup> *Rozwój i doskonalenie teorii nauczania...* Sąd ten podziela także K. Lausz (*Wybór pism z metodyki literatury dla klas licealnych*, Warszawa 1964. Inspirujące uwagi w tej kwestii zawiera praca U. Krauze: *Kierowanie procesem poznawania dzieła literackiego w szkole*, Warszawa 1982.

rano się na określonej metodologii, nierzadko był to zespół rozmaitych metodologii. W teorii nauczania stylistyki znajdowały oddźwięk nowatorskie koncepcje literaturoznawcze, jak wiadomo, wielu polonistów bowiem łączyło praktykę dydaktyczną z naukowym zainteresowaniem dyscypliną. W praktyce szkolnej jednak inspiracje metodologiczne trwały zwykle dłużej niż ich oficjalne dominowanie w badaniach stylistycznych. Wszelkie opóźnienia w zakresie przekładu treści literaturoznawczych na język nauki o literaturze w szkole — jak sugerowano powszechnie — wynikały z niejasności pojęć i chwiejności terminologii w dziedzinie poetyki. Stąd — choć większość dydaktyków przyznawała stylistyce należne jej miejsce w ramach edukacji polonistycznej — pojawiały się głosy poddające w wątpliwość sens umieszczania w programach tej formującej się wówczas dyscypliny. Refleksja metodyczna lat 1918—1939 była nie tylko adaptacją dorobku wiedzy o literaturze na użytek szkoły, miała także twórczy charakter. Obok aspiracji naukowych miała dydaktyka stylistyki — z natury rzeczy — również charakter praktycystyczny i postulatywny.

Przed 1918 r. stylistyka szkolna była rodzajem wstępu do systematycznego kursu historii literatury polskiej, przygotowaniem ucznia do analizy utworu literackiego. Brak pełnej korelacji stylistyki z historią literatury w teorii i praktyce szkolnej dowodził antyfunkcjonalnego i werbalnego jej traktowania. Krytyka kursu stylistyki, wyprzedzającego znajomość faktów literackich, była znamieną dopiero dla myśli dydaktycznej lat dwudziestych. Przeobrażenia w dydaktyce stylistyki dokonywały się nieomal równolegle do zmieniających się kierunków w gimnazjalnym nauczaniu literatury: koncepcji historycznoliterackiej, „lekturoznawczej” oraz prób połączenia obu koncepcji, ich odmian. Systematyczne studium stylistyki w określonej przez program klasie i wiązanie tej wiedzy teoretycznej w spójną całość, znamienne dla początku XX stulecia, w dwudziestoleciu międzywojennym przekształciło się w nauczanie okazjonalne, dające jednak możliwość aktywizowania uczniów, rozwijania samodzielności myślenia. Przyjęcie zasady okolicznościowego nauczania teorii literatury rzutowało na dobór treści nauczania i decydowało w konsekwencji o zawężeniu materiału z tego zakresu. Stanowiskiem kompromisowym, próbującym łączyć model systematycznej nauki stylistyki z nauczaniem okazjonalnym, było swoiste przejście od ćwiczeń praktycznych na etapie propedeutycznego kształcenia stylu po teoretyczną wiedzę w klasach starszych.

W analizowanym okresie panowały zróżnicowane opinie na temat stylistyki szkolnej. Z jednej strony sądzono, iż winna być ona sztuką pisaną (nurt proveniencji francuskiej), z drugiej zaś — reprezentować punkt

widzenia naukowy, tj. uczyć obserwacji i wniosków. W przeciwieństwie do towarzyszącego koncepcji normatywnej preferowania zadań poznawczych przedmiotu, w latach dwudziestych i trzydziestych górowały cele kształcące, będące próbą docenienia instrumentalnego znaczenia wiedzy stylistycznej, a także stanowiące okazję do kształcenia indywidualnego stylu ucznia. Tak więc wraz z przekonaniem, że proces nauczania to nie tylko opanowywanie wiedzy, ale także przyswajanie sobie określonych umiejętności i nawyków, kształcenie stylistyczne zaczęło obok funkcji li tylko poznawczej pełnić przede wszystkim funkcję praktyczną. Model teoretyczno-opisowy ustąpił niejako miejsca modelowi funkcjonalnego nauczania stylistyki, podobnie jak eksponowanie materialnych celów nauczania zastępowano w dziejach polonistyki szkolnej dominacją celów formalnych. Współwystępowanie w dydaktyce stylistyki zadań praktycznych i teoretycznych przypomina sytuację w szkolnej nauce o języku. O ile normatywizm oznaczał w dydaktyce stylistyki przyswajanie specyficznie ujmowanych wiadomości, o tyle psychologizacyjno-estetyczna koncepcja nauczania akcentowała wykształcenie umiejętności efektywnego ich stosowania. Stopniowo podstawowym hasłem w dydaktyce stylistyki stawała się nie „norma”, lecz „funkcja”.

Lata 1918—1939 obejmowały — jak wiadomo — dalszy obieg powstałych wcześniej podręczników stylistyki. Poetyki funkcjonujące w tym okresie, w związku ze zmianą statusu stylistyki w programach szkolnych, nie pełniły już roli tzw. podstawowych ksiązek szkolnych dla ucznia. Choć powstały one na nieaktualnej wówczas podbudowie programowej, to jednak uczestniczyły w osiągnięciu celów kształcenia. Stylistykom szkolnym poza przedmowami nie towarzyszyły prace o charakterze metatekstów. Podobnie mimo popularności tych wydawnictw szkolnych brak było w piśmiennictwie metodycznym tego okresu publikacji wskazujących, jak przebiegała organizacja pracy z podręcznikiem teorii literatury na lekcjach języka polskiego. W przypadku koncepcji normatywnej dominowały stylistyki o charakterze „formalnym”, natomiast w psychologizacyjnej — podręczniki poetyki usiłowały „estetycznie” i „rozumowo” przyzwyczajać uczniów do oceniania utworów literackich.

Wydawnictwom szkolnym z zakresu stylistyki przypadła rola popularyzatorska, odzwierciedlały bowiem w różnym stopniu stan współczesnej świadomości teoretycznoliterackiej, nawet jeśli nie wносиły istotnych zmian do teorii dzieła literackiego. Podręczniki stylistyki początkowo miały na celu przeniesienie wiedzy merytorycznej (charakter typologiczny, systematyczny), natomiast począwszy od stadium przejściowego towarzyszyła im określona koncepcja dydaktyczna. Podobnie — początkowo reprezentowały one tzw. stylistykę literacką, z czasem (wraz

z przeobrażeniami stylistyki naukowej) zyskiwać w nich zaczął na znaczeniu aspekt językoznawczy.

Wraz ze wzrostem rangi ćwiczeń stylistycznych w dydaktyce nastąpił zanik podręczników teoretycznych z tej dziedziny. Fakt rezygnacji z kolejnych edycji istniejących stylistyk szkolnych, a także wydawania nowych prac z tego zakresu po 1930 r., wiązał się ze znacznym ograniczeniem wiedzy teoretycznoliterackiej w szkolnych programach ministerialnych. Brak podręczników stylistyki w dotychczasowym kształcie częściowo niejako rekompensował fakt uwzględniania wiadomości z tego zakresu w podręcznikach językoznawczych i historycznoliterackich z lat trzydziestych.

Poczynione do tej pory uwagi uprawniają do wysnucia wniosku, iż mimo dorobku metodycznego lat dwudziestych i trzydziestych do 1939 r. dydaktyka stylistyki nadal pozostawała w stadium ateoretycznym, na okres nieautonomicznego traktowania stylistyki w edukacji polonistycznej przypadał — jak to określają metodologowie — empiryczny okres rozwoju metod naukowych<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Por.: S. Magala, L. Nowak, *Problem historyczności poznania w idealizacyjnej koncepcji nauki* (w:) *Odkrycie, abstrakcja, prawda, empiria, historia a idealizacja*. Pod red. A. Klawitera i L. Nowaka, Warszawa 1979, s. 211—225.

# **DIDACTIC CONCEPTION OF STYLISTICS IN VIEW OF SCIENTIFIC THEORIES BETWEEN THE TWO WORLD WARS**

BARBARA BOGOŁĘBSKA

## **S u m m a r y**

The article presents the sample of the history of stylistics in Grammar School, as one of the elements teaching literary and linguistic culture. It shows the influence of scientific and research practice of this discipline on school experience and methodical notions. In the light of didactics of stylistics stressing the content, not the methods and aims of teaching was the characteristic feature of the substantial model dominating then and hence the methodology of theory of literature had the inspiratory role. The article substracts conceptions in theory and practice of school stylistic teaching, their conditions and regularity and practice of school stylisic teaching, their condidions and regularities in the years 1918—1939. In that perion two conceptions called psychologistic-aesthetic and antipsychologistic appeared.

Translated by Barbara Bogolebska