

TREŚCI LINGWISTYCZNE W NAUCZANIU LITERATURY (Tezy do dyskusji nad integralnym kształceniem polonistycznym)

Dzisiejsze poznawanie literatury jest w znacznym stopniu uzależnione od efektów obserwacji językowego sposobu jej istnienia. W lekturze wielu dzieł współczesnej sztuki słowa oba te zadania poznawcze okazują się wręcz tożsame. Charakter owej sztuki przeobraża modną (narzuconą przez dominujące w humanistyce naszego czasu tendencje formalistyczne i strukturalistyczne) fascynację tworzywem językowym w bezwzględny i niekiedy wyłączny nakaz poznawczy. Przypominamy te okoliczności dla drastycznego ukazania sprzeczności między sytuacją literaturoznawstwa a praktyką dydaktyczną. Odwołując się do doświadczeń nauczyciela literackich przedmiotów polonistyki stwierdzamy bowiem, że wbrew panowaniu literaturoznawczego strukturalizmu podstawowe trudności nauczania i uczenia się spraw sztuki słowa wynikają z niedostatecznego wspierania tych procesów właściwą analizą lingwistyczną. Wyjaśnieniu niektórych przyczyn tego stanu rzeczy oraz wskazaniu kilku propozycji pożądanego wiązania wiedzy o literaturze z erudycją językoznawczą poświęcamy niniejszy tekst.

Doświadczenia dydaktyczne jedynie potwierdzają przypuszczenie, iż wspomniane trudności z odpowiednim stosowaniem wiedzy o językowych mechanizmach literackich konstrukcji rodzą się nie tyle w sferze woli i możliwości podmiotów bezpośrednio uczestniczących w polonistycznej edukacji, ile w tym, co zwiemy czynnikami obiektywnymi. Nawet bez udziału dydaktycznej faktografii i bez praktycznych sprawdzianów łatwo sformułować wniosek, że wymagana współpraca refleksji językoznawczej z myśleniem o literaturze nie może dojść do skutku z powodu istnienia takich obiektywnych czynników jak pewne właściwości planowania i programowania polonistycznego kształcenia oraz wady akademickich podręczników. Szczegółowe sądy na ten temat wypada poprzedzić uwagą, iż w okolicznościach działania obiektywnych czynników dydaktycznego zła potencje subiektywne mogą jedynie łagodzić zaistniałe kłopoty poznawcze. Jednak, jak wskażemy poniżej,

subiektywne inwencje mogą być niekiedy jedyną szansą doraźnego eliminowania dydaktycznych błędów.

Stosunkowo niewielkie możliwości, zarówno subiektywnej jak i obiektywnie uwarunkowanej naprawy, należy przypisać tym sytuacjom nauczania literatury, które wynikają z chronologicznego planu studiów polonistycznych. Czasowy układ poszczególnych przedmiotów danych do studiowania rodzi dramatyczne wręcz niemożliwości odwoływania się do informacji lingwistycznych zdolnych wyjaśniać zagadnienia pojawiające się w określonych momentach poznawania historii i teorii sztuki literackiej. Jak bowiem rzetelnie rozwiązywać możemy zagadki ewolucji języka literatury staropolskiej oraz rozwoju wersologicznych, stylistycznych i genologicznych konstrukcji, jeśli niezbędną do tego wiedzę z zakresu historii, dialektologii i gramatyki współczesnej polszczyzny studenci polonistyki posiadają — z woli autorów programów studiowania — nieco lub znacznie później? Czy jest rzeczą łatwą, na przykład, sumienne poznanie podstaw rytmu wiersza staropolskiego bez wiedzy o zmianach w systemie samogłoskowym polszczyzny na przełomie XV i XVI wieku? Pesymizm negatywnych odpowiedzi na powyższe kwestie bierze się z przekonania o niemożliwości przewyciężenia braków korelacji w nauczaniu literatury i gramatyki. Usuwanie stanowionych przez chronologiczne planowanie studiów barier wymagałoby bowiem decyzji nazbyt dziwnych i niejednoznacznie korzystnych. Komfort głębokiego rozumienia spraw literackich, osiągany dopiero na platformie odpowiedniej świadomości lingwistycznej, wymagałby przecież ułożenia takiego toku studiów polonistycznych, w którym systematyczna nauka o języku musiałaby wyprzedzać edukację literaturoznawczą, lub toku przedmiotów skorelowanych lecz jednocześnie skomasowanych ponad miarę wydolności uczących się. Jak zatem widzimy, poszukiwanie podstaw dla kompetentnego — czyli wzbogaconego językoznawczym widzeniem — poznawania sztuki literackiej musi dokonywać się mimo niedogodności planowania. Oczywiście, akceptacja aktualnie narzuconych planów¹ nie musi oznaczać zgody na studiowanie będące oparowaniem poszczególnych elementów wiedzy o literaturze w różnym stopniu i oczekiwaniem na okazje do jej pogłębienia z perspektywy lingwistycznej. Uznając konieczność korelowania dla potrzeb literaturoznawczych treści obu dyscyplin polonistyki sądzimy, że integrowanie tego, co rozprasza się za sprawą planu studiów, przysługuje podręcznikom oraz programowi uzupełniających je opracowań. Funkcje takie realizowane byłyby, na przykład, przez podręczniki historii literatury zawierające informacje o ewolucji polszczyzny, czy też przez kompendia poetyki opisowej uzupełnione zarówno

¹ Niniejsze tezy opieram na obserwacji dwóch programów studiów polonistycznych. Są to: *Studia magisterskie (jednolite). Plany studiów i programy nauczania przedmiotów kierunkowych. Kierunek studiów: Filologia polska*, Warszawa 1974; *Ramowe programy czteroletnich studiów polonistycznych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. KEN w Krakowie. Instytut Filologii Polskiej, Kraków 1974.

elementami poetyki historycznej jak i wyjaśnieniami gramatycznych podstaw poszczególnych kategorii literackich. Oczywiście, nieobecność owych treści integrujących w podręcznikach — często usprawiedliwiona — może być rekompensowana lekturą opracowań dodatkowych. W aktualnie obowiązujących programach² jest ich niewiele. Dlatego też obowiązek przewyższania planowej dezintegracji spada ostatecznie na nauczyciela dyscyplin literackich. Do niego bowiem należy wprowadzenie w zaprogramowane lektury uzupełniające oraz wybór innych jeszcze prac ujawniających językowe aspekty danych spraw literackich. Wśród tych opracowań korelujących składniki wiedzy o sztuce słowa znaleźć się powinny zarówno studia lingwistyczne jak i prace stylistyczne, zwłaszcza formalistyczne i w duchu „szkoły formalnej” pisane³. Wspomniane inicjatywy muszą więc być z konieczności antycypowaniem niektórych zadań nauki o języku.

Kolejnym źródłem trudności w pojmowaniu językowości literatury jest, jak już wspomniano, charakter podręcznikowych wykładów, dotyczących zarówno wiedzy literaturoznawczej jak i nauki o języku. W porównaniu ze sferą planowania studiów niedoskonałość podręczników wydaje się przeszkodą usuwalną.

Spośród aktualnie wykorzystywanych w polonistyce kompendiów językoznawczych najpoważniejsze wątpliwości nauczyciela przedmiotów literackich wzbudzają podręczniki gramatyki opisowej współczesnej polszczyzny⁴. Ich podstawowa słabość polega na archaicznym, niesystemowym wykładaniu wiedzy o języku. Informacje z zakresów fonetyki, słowotwórstwa, nauki o częściach mowy, fleksji i składni nie stanowią w tych podręcznikach związków podsystemów gramatyki. Nikłość komentarzy motywujących wzajemne zależności systemowe — na przykład zależności reguł derywacji i fleksji lub fleksji i składni — to cecha właściwie wszystkich dziś używanych podręczników gramatyki opisowej. Oczywiście, znacznie poważniejszym błędem niż ów brak sądów integrujących jest niedostateczne ukazywanie systemowości w samej charakterystyce poszczególnych kategorii gramatycznych. Jednostronne i izolowane ujmowanie elementów danego podsystemu oraz brak myśli wyjaśniających hierarchię podsystemów w całości gramatyki to właściwości uprawnione w dociekaniach „czysto” lingwistycznych (naukowych) lecz niestosowne w procesie nauczania. Niestosowność tej zdeintegrowanej wiedzy grama-

² Jw. (Wartość komentarza integrującego posiadają w tych programach przede wszystkim same dyspozycje programowe *Wstępu do nauki o języku*, *Językoznawstwa ogólnego* oraz kursu *Gramatyki opisowej* i uwagi wstępne, bardzo ogólnikowe, o celach nauczania teorii literatury. Natomiast wśród proponowanych do lektury rozpraw idee integracji nauki o języku z literaturoznawstwem wyrażają jedynie znane prace rosyjskiej szkoły stylistyki, J. Mukałowskiego, J. Sławińskiego, R. Jakobsona i kilku innych jeszcze autorów).

³ Zwłaszcza prace A. Wierzbickiej, L. Pszczołowskiej i J. Sławińskiego.

⁴ Por.: W. DOROSZEWSKI, *Podstawy gramatyki polskiej*, Cz. 1, wyd. I, Warszawa 1952 (i wydania następne); *Gramatyka opisowa języka polskiego z ćwiczeniami*, pod red. W. Doroszewskiego i B. Wiczorkiewicz. Oprac. B. Bątnicka-Dąbkowska, t. 1 i 2 (wszystkie wydania).

tycznej w analizie znaczeń literackich jest oczywista. Rzecz bowiem w tym, iż literaturoznawcze obserwowanie języka polega na dostrzeganiu w znaku językowym (w reprezentowanej przezeń kategorii gramatycznej) jego jednoczesnej wielopiętrowości czyli, najogólniej biorąc, jego przynależności do różnych jednocześnie klas. Potrzebom dydaktyki literatury nie sprzyja także wspomniany wcześniej brak myśli, które w krytykowanych podręcznikach ukazywałyby hierarchię elementów systemu gramatycznego. Wiemy przecież, że analiza literaturoznawcza jest przede wszystkim poznawaniem artystycznego funkcjonowania reguł syntaktycznych oraz poszukiwaniem zależności wobec nich wśród reguł pozostałych podsystemów.

Wymagania literaturoznawczego ujmowania języka ujawniają inne jeszcze niedogodności podręcznikowego wykładu gramatyki opisowej. Zaliczyć do nich trzeba choćby formalizm definiowania poszczególnych kategorii gramatycznych. Opis reguł językowych według kryteriów głównie formalnych, więc cecha uzasadniona realizacją wewnętrznych celów lingwistyki naukowej, nie dostarcza adeptom polonistyki wiedzy ułatwiającej odczytywanie specyficznych funkcji artystycznych i filozoficznych, jakie spełniane są w tekście literackim przez kategorie gramatyczne. Literaturoznawca pragnąłby uzupełnienia formalnego opisu języka informacjami przynajmniej semantycznymi, to jest takimi, które dają możliwości dalszego, logicznego i filozoficznego interpretowania funkcji gramatycznych. Traktowanie reguł morfologicznych i syntaktycznych jako środków definiowania stosunku człowieka do świata i mowy jest koniecznym warunkiem głębszego rozumienia funkcji artystycznych języka. Zresztą, łatwo zauważyć, że formalizm gramatyki opisowej nie sprzyja również wewnętrznym celom nauczania językoznawczego; gotowość adeptów polonistyki do czynnego, pozalingwistycznego stosowania tej formalnej wiedzy bywa naprawdę znikoma.

Sprzeczność podręcznikowego wykładu gramatyki opisowej z interesem dydaktyki literatury notujemy także w związku z faktem ortodoksyjnego ograniczania zakresu gramatyki do systemu reguł budujących struktury tekstowe nie większe niż zdanie. Nie nazywając tego faktu błędem, stwierdzamy wszakże wynikającą zeń trudność stosowania wiedzy gramatycznej w literackich analizach kontekstów ponadzdaniowych. Łatwo się o tym przekonać, uwzględniając jeden z czołowych dzisiaj problemów badawczych teorii tekstu artystycznego, jakim jest zagadnienie spójności tekstowej.

Poszukując możliwości przewycięzania wyżej wymienionych ograniczeń wiedzy gramatycznej trudno nie wpisać tu refleksji, iż najbardziej właściwym sposobem realizowania tego celu byłoby dysponowanie odpowiednim podręcznikiem. Takim, który proponowałby opis systemowy, zhierarchizowany i przekraczający ramy formalne. Nie posiadając takowego jesteśmy skazani na działania zastępcze. Ich zakres określać muszą próby uzupełniania wiedzy z gramatyki opisowej o informacje pochodzące z lektury wielu znanych opracowań naukowych podnoszących systemowość i pozaformalne także

kryteria opisu współczesnej polszczyzny. Owe walory posiadają, na przykład, studia Stanisława Jodłowskiego i Adama Heinza nad częściami mowy⁵. Widoczną w nich tendencję do opisu tych kategorii w powiązaniu ze składnią i pozostałymi elementami systemu obserwujemy także w pracach Tadeusza Milewskiego oraz autorów, tzw. składni humanistycznej⁶. W poszukiwaniu wiedzy systemowej warto też chyba wrócić do wiekowych już rozpraw Jana Łosia⁷. Wyposażenie studentów polonistyki w semantycznie sprawną erudycję lingwistyczną wydaje się możliwe przez proponowanie lektury prac Anny Wierzbickiej oraz wymienionego już Jodłowskiego⁸. Jest sprawą oczywistą, iż celowym dopełnieniem tych działań okazywać się mogą odwołania do aparatury pojęciowej logiki (choćby w zakresie relacji międzyzdaniowych)⁹.

Obwiniając powyżej podręczniki gramatyki opisowej za literaturoznawczą niesprawność wiedzy lingwistycznej trudno nie obciążyć podobną odpowiedzialnością także i aktualnie funkcjonujących w polonistycznej dydaktyce kompendiów teoretycznoliterackich. Ich winą główną wydaje się to, że mimo powstania w epoce formalizmu i strukturalizmu wyjaśniają językowość zbyt małej liczby konstrukcji literackich. W większości tych podręczników tylko definiowanie niektórych zagadnień stylistycznych, zwłaszcza spraw stylu i stylizacji, zadowalać może dostatecznym (lecz nie wyczerpującym) nawiązywaniem do odpowiedniej wiedzy lingwistycznej¹⁰. Poza tymi przypadkami podręcznikowa teoria literatury stosuje refleksję językoznawczą epizodycznie, częściowo i ogólnikowo. Dzieje się tak zarówno w ramach nazbyt ogólnikowego sądzenia o ontologicznym charakterze sztuki słowa (o jej specyficznej językowości oraz o fikcyjności) jak i w komentarzach dotyczących zagadnień form wypowiedzi (np. rodzaje oracji, skądinąd doskonale niegdyś wyjaśnione przez Wojciecha Górno¹¹), świata przedstawionego (np. gramatycznych

⁵ Zob.: A. HEINZ, *Funkcja egzocentryczna rzeczownika*, Wrocław 1957; tenże, *Fleksja i deriwacja*, „Język Polski” XLI; S. JODŁOWSKI, *Studia nad częściami mowy*, Warszawa 1971.

⁶ Zob.: T. MILEWSKI, *Stanowisko składni w obrębie językoznawstwa*, Biuletyn PTJ XI; S. JODŁOWSKI, *Elementy semantyczne funkcji składniowych*, Biuletyn PTJ XV (1956); J. SAFARWICZ, *Uwagi o podstawowych strukturach językowych*, „Zeszyty Naukowe UJ” nr 5, Kraków 1955; zob. też strukturalistyczne studia Z. GOŁĄBA, *Próby klasyfikacji syntaktycznej czasowników polskich (na zasadzie notacji)*, Biuletyn PTJ XXV (1967); *Problem podmiotu*, Biuletyn PTJ XVII (1958).

⁷ J. ŁOŚ, *Składnia zdania*, Kraków 1910; tenże, *Składnia* (w:) T. BENNI, J. ŁOŚ, K. NITSCH, J. ROZWADOWSKI, H. UŁASZYN, *Gramatyka języka polskiego*, Kraków 1923.

⁸ Patrz, przypisy 5 i 6! Zob. też: A. WIERZBICKA, *O języku — dla wszystkich*, Warszawa 1967.

⁹ O logicznych interpretacjach relacji międzyzdaniowych zob.: *O spójności tekstu*, pod red. M. R. Mayenowej, Wrocław 1971; zob. też: A. WIERZBICKA, *O spójności semantycznej tekstu wielozdaniowego* (w:) teżsame autorki: *Dociekania semantyczne*, Wrocław 1969.

¹⁰ Uwzględniamy tu następujące podręczniki teoretycznoliterackie: M. GŁOWIŃSKI, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, J. SŁAWIŃSKI, *Zarys teorii literatury* wyd. IV (Warszawa 1975); E. MIODOŃSKA-BROOKES, A. KULAWIK, M. TATARA, *Zarys poetyki*, Warszawa 1972; B. CHRZĄSTOWSKA, S. WYSŁOUCH, *Wiadomości z teorii literatury w analizie literackiej*, Warszawa 1977; tych autorek, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978.

¹¹ W. GÓRNY, *Składnia przytoczenia*, Warszawa 1966.

znaków podmiotowości i chronologii narracji) oraz niektórych formuł genologicznych. Ów brak kompleksowego i szczegółowego stosowania aparatury pojęć językoznawczych występuje nawet w aktualnych metodologicznie książkach Bożeny Chrzóstowskiej i Seweryny Wysłouch, znacznie powiększających zakres wyżej określonych przedsięwzięć poznawczych¹². Tylko *Poetyka teoretyczna* Marii Renaty Mayenowej okazuje się próbą całościowego konfrontowania teorii obu polonistycznych dyscyplin, aczkolwiek metajęzykowy charakter wywodów autorki nie służy spełnianiu funkcji podręcznikowych dając na ich miejsce ledwie myśli inspirujące do szczegółowych rozwiązań¹³.

Wynika z powyższego, że koniecznością staje się oczekiwanie na kompendia integrujące lingwistykę i teorię literatury bardziej szczegółowo niż praca Mayenowej i bardziej kompleksowo niż podręczniki dotychczas napisane. Bierność takiego oczekiwania możemy przezwyciężyć próbując szczegółowego rozwiązywania zadań formułowanych przez Mayenową oraz studiując metodyczny poradnik Jerzego Paszka, który prezentuje obraz badań stylistycznych obejmujących cały niemal zakres teorii dzieła literackiego¹⁴. Tekst Paszka wydaje się najbliższy temu, co chcemy sugerować inicjatywie własnej nauczycieli przedmiotów teoretycznoliterackich. Jest to bowiem wskazywanie możliwości i konieczności bezpośredniego kojarzenia pojęć lingwistycznych i literaturoznawczych. Znaczenie owej bezpośredniości staje się jasne, gdy konstatujemy odchodzenie współczesnego strukturalizmu literaturoznawczego od procedur badawczych swej dziedziny macierzystej, jaką była lingwistyka. Dopiero bezpośrednio nawiązywanie do erudycji językoznawczej — więc takie, jakie charakteryzowało poczynania badaczy „formalnej stylistyki” rosyjskiej oraz tzw. wczesnego strukturalizmu — daje szansę takiego poznawania językowości literatury, które uwzględni zarówno obserwacje gramatycznych podstaw funkcjonowania środków stylistycznych jak i gramatykę konstrukcji składających się na znaczenia świata przedstawionego oraz na właściwości wyróżniające gatunków sztuki słowa. Właśnie te przedsię-

¹² Zob. wymienione w przypisie 10 podręczniki B. Chrzóstowskiej i S. Wysłouchowej. Szczególnym walorem tych prac jest dość szerokie zastosowanie wiedzy lingwistycznej zwłaszcza w tych ich partiach, które dotyczą semantyki tzw. świata przedstawionego.

¹³ Por.: M. R. MAYENOWA, *Poetyka teoretyczna. Zagadnienia języka*, Wrocław 1974. (Autorka dokonuje tu przekładu na język lingwistyki całej właściwie tradycyjnej wiedzy teoretycznoliterackiej. Szczególna wartość tej książki polega także na tym, iż autorka referuje w niej i bibliograficznie opracowuje niemal cały dorobek literaturoznawstwa formalistycznego i strukturalistycznego. Kompetentnym czytelnikom dzieła Mayenowej pozostaje zatem trud przystosowywania jej wywodów do szczegółowych analiz poszczególnych konstrukcji języka literackiego).

¹⁴ J. PASZEK, *Stylistyka. Przewodnik metodyczny*, Katowice 1974. Zreferowany przez Paszka stan badań stylistycznych budzi jedno tylko — lecz zasadnicze — zastrzeżenie. Zakres dyscypliny zwanej stylistyką obejmuje (bez zrozumiałego uzasadnienia) zdecydowaną większość zagadnień teorii dzieła literackiego. Wprowadzając studentów, na przykład w zagadnienia tzw. ideostylistyki, musimy zatem zachęcać do operowania samymi, „ideostylistycznymi” procedurami badawczymi, poddając jednocześnie w wątpliwość ich przynależność do dziedziny stylistyki.

wzięcia, prawie wyczerpujące zakres teorii literatury, postulować trzeba jako konieczne dla należytego nauczania tej dyscypliny.

Zwracając się ku konkretnym przykładom pożądanym poczynić trzeba, iż do najpoważniejszych sprawdzianów językowego bytu literatury należeć powinna analiza funkcjonowania artystycznego tych wielu kategorii gramatycznych, które stanowią o modalnym (czyli subiektywnie uzależnionym) charakterze wypowiedzi. Odniesienie się w tym celu do odpowiednich studiów lingwistycznych¹⁵ może wyjaśniać nie tylko szczegółowe kwestie konstrukcji i sensów świata przedstawionego oraz cech wyróżniających gatunki i rodzaje lecz także i ontologiczne zagadnienia specyficznej językowości literatury. Powiedzmy tylko, że rozumienie gramatycznej modalności pozwala odróżnić od siebie wszelkie postawy artystycznych podmiotów oraz typy czynności artystycznego komunikowania, co stanowi podstawę klasyfikowania literackich konwencji (np. podziałów między obiektywizmem i subiektywizmem, między epickością a liryzmem, między realizmem a kreacjonizmem, itp.). Konstatowanie oznajmującego bądź warunkowego trybu informacji artystycznej, odkrywanie czynnego bądź biernego charakteru podmiotów, badanie czasowych form mowy to podstawy sądenia nawet o historycznie i filozoficznie uwarunkowanych konwencjach w stosowaniu metaforyki (np. o różnicach między konkretystyczną, realistyczną metaforyką poezji renesansowej a wyrażaną z pomocą większej liczby form modalnych metaforyką metafizycznego, relatywistycznego baroku).

Potrzeby rozpoznawania gramatycznych środków realizujących literackie znaczenia wymagają od uczestników polonistycznego kształcenia zarówno angażowania się w kompleksowe badanie wszelkich form artystycznego słowa jak i korzystania z pomocy pojęć lingwistycznych branych w izolacji. Warto, na przykład, sięgnąć po pojęcia synonimii i homonimii, by reflektować sprawy współbrzmienia lub rozbieżności znaczeń wnoszonych w konkretyzowane dzieło przez twórcę i odbiorców¹⁶. Te same pojęcia (i pojęcie antonimii) mogą stawać się precyzyjnym narzędziem sprawdzającym pozorną lub rzeczywistą dialogowość tekstu dramatycznego oraz narzędziem określającym sposoby semantycznego wypełniania struktury tekstowej dzieł (np. określającym rozwojowość świata przedstawionego lub stwierdzającym praktykę repetycji i ograniczania się do permanentnej prezentacji jednego tylko przedmiotu przedstawionego).

Jak się zdaje, także i obecny stan podręcznikowej stylistyki daje pole

¹⁵ O modalności gramatycznej zob. prace: A. MIROWICZ, *Pojęcie modalności gramatycznej a kwestia partykuł*, Biuletyn PTJ XV, 1956; S. JODŁOWSKI, *Istota, granice i formy językowe modalności*, Biuletyn PTJ XII, 1953. Na ten temat zob. także prace Ch. Bally, W. W. Winogradowa.

¹⁶ Celowość takich dociekań można wywnioskować choćby w lekturze sądów M. Głowińskiego o stylach i świadectwach odbioru (zob.: M. GŁOWIŃSKI, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*, Kraków 1977).

do wielu tego rodzaju dopełnień. Wymaga ich choćby sfera definicji poszczególnych środków metaforycznych; jej dopełnianie sformułowaniami współczesnej glosemantyki wydaje się celowe. Równie celowe jest zapewne i aktualne sprawdzanie literaturoznawczego funkcjonowania podstawowych, ogólnych formuł nowoczesnej lingwistyki. Proponowanie adeptom polonistyki dociekań na temat wszelkich możliwości pojmowania literaturoznawczych konsekwencji stosunku *langue* do *parole* daje szansę głębokiego rozumienia stylistycznych aspektów sztuki słowa.

Notując powyższe uwagi i propozycje jesteśmy świadomi ich niekompletnego charakteru. Krytykowana dezintegracja (lingwistyczne ubóstwo wiedzy literaturoznawczej i niestosowność erudycji językoznawczej) oraz pomysły integracji nie wyczerpują zagadnienia. Nie stanowią też odkrywania spraw obcych współczesnej dydaktyce polonistycznej. Faktem jest jednak, że niniejsze refleksje dotyczą kłopotów, które przynajmniej powszechnie i instytucjonalnie nadal uniemożliwiają wszechstronne i głębokie nauczanie polonistyki. Powierzchność i fragmentaryczność wpisanych wyżej myśli wydaje się, przynajmniej częściowo, usprawiedliwiona doraźnym, interwencyjnym i skierowanym na wywołanie dyskusyjnego odzewu celem.