

*Maria Jędrychowska***„Co Francuz wymyśli, to Polak polubi”¹**

Obserwacja efektów szkolnej polonistyki skoncentrowana na edukacyjnej kulminacji – maturze – prowadzi między innymi do takiego wniosku: nadal trudno mówić o oczekiwanej harmonii poznania i umiejętności, której wyrazem byłaby samodzielna, dogłębna, wszechstronna analiza i interpretacja tekstu literackiego. Słowem, samodzielna lektura poświadczona dojrzałą wypowiedzią. Postulowane przez programy główne zadanie i cel kształcenia literackiego pozostają w sferze życzeń. Wprowadzoną przed dwu laty [tj. matura w 1991 r. – przyp. red.] nowość egzaminów maturalnych – „interpretację” wybierała niewielka liczba abiturientów (przynajmniej w okręgu krakowskim). Z kolei interpretacja pisana dość chętnie na olimpiadach również nie ujawnia, by tego typu świadectwo kontaktu z dziełem literackim zadomowiło się na dobre w obszarze umiejętności wynoszonych ze szkoły. I wreszcie, interpretacyjne wypowiedzi pisemne kandydatów na studia, proponowane od dłuższego czasu w wielu uczelniach potwierdzają niezawinioną (?) bezradność wobec tekstu spoza kanonu lektur licealnych. W ogóle wobec tekstu literackiego.

Analiza i interpretacja na gruncie szkolnym miała stać się wyrazem „sztuki czytania”, bliskości dzieła i czytelnika, bliskości poświadczonej zapisem zrozumienia i przeżycia. Kłopot w tym, że przejęty z języka naukowych dociekań, z języka krytyki termin „interpretacja” bywa różnie objaśniany i nie do końca rozumiany, mimo wielu na ten temat publikacji. Czy podobny los spotka kolejne uczone słowo – „eksplikacja”?

W środowisku polonistycznym wzbudza sporo emocji bardzo starannie przez WSiP wydana i edytorsko zachęcająca publikacja: *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*².

¹ Tekst ukazał się wcześniej w: „Polonistyka” 1992, nr 5, przedruk w: M. Jędrychowska, *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 1996, s. 133–143.

² *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, cz. 1, red. W. Dynak, A.W. Labuda, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

W zamyśle jej autorów ma być „Książką pomocniczą dla nauczycieli języka polskiego w szkole średniej, a zwłaszcza w klasach pierwszych tej szkoły”, ale również jest polecana metodykom, nauczycielom akademickim, studentom. Ten szeroki adres uzasadniają redaktorzy tym, że zawiera ona „wzorzec pracy z tekstem, do tychczas w polskich szkołach nie stosowany, a zasługujący na upowszechnienie”. Stąd też pierwsza część książki Wprowadzenie, autorstwa Aleksandra W. Labudy, informuje *O metodzie eksplikacji tekstu*, jej stuletniej historii na gruncie francuskiej dydaktyki, ukazuje jej istotę i pożytki. Drugi rozdział *Eksplikacja w klasie I szkoły średniej* – uwagi metodyczne mówi o sposobach uczenia metody eksplikacyjnej. Część teoretyczną zamyka *Przykład ćwiczenia wdrażającego*. Część druga książki to *Eksplikacje wybranych tekstów* od starożytności po oświecenie, w wykonaniu przeszło dwudziestu autorów.

Propozycja Labudy złożona polonistom ma dwa źródła. Pierwsze – to dająca się zauważyć admiracja dla dydaktycznych koncepcji Francuzów. Dzieło Gustawa Lanson’a i Ferdynanda Brunota, aczkolwiek modernizowane i krytykowane, przetrwało sto lat jako pewien „algorytm czynności”, wzór sprawdzonego postępowania wyjaśniającego w stosunku do czytanych utworów. Warto podkreślić, że oba typy komentarza eksplikacyjnego są po dziś dzień żywe nie tylko jako formy pracy z tekstem we francuskim collège’u i liceum, ale są też podstawową formą wypowiedzi maturalnej, tak ustnej (tu zwłaszcza *commentaire suivi*), jak i pisemnej (*commentaire composé*, który jest jedną z trzech rygorystycznie przestrzeganych form ujęć tematycznych)³.

Podziw autora dla zrjonalizowanych działań czytelniczo-badawczych francuskiej szkoły średniej, stabilnych, ale również ocierających się o skostnienie i rutynę, czego nie ukrywają sami Francuzi⁴, idzie w parze z krytycyzmem wobec efektów ciągłych poszukiwań systemu w chaotycznym polskim kształceniu literackim. I to jest drugie źródło oferty Labudy i zespołu. Krytyka wynika z niezadowolenia ze *status quo* oraz z troski o poziom szkolnych kontaktów z tekstem. Autor pisze: „Chodzi mianowicie o czytanie, które w eksplikacji jest punktem wyjścia i punktem dojścia: cała metoda jest zorientowana na kształcie sztuki czytania. Natomiast w polskiej tradycji akcentowano raczej takie obcowanie z utworem, które służy kształtowaniu pojęć i systematyzowaniu wiadomości z historii, a od niedawna również i teorii literatury. Ten stan rzeczy się zmienia. W najnowszej literaturze metodycznej coraz częściej i wyraźniej mówi się o kształtowaniu umiejętności czytelniczych i opanowywaniu zasad czy reguł odbioru, które stanowią klucz do wartości przechowywanych w skarbcu literatury. Droga dla eksplikacji została przetarta. Trzeba jednak również podkreślić, że przyjęcie tej metody nie ma prowadzić do odrzucenia czytania «dla historii» i «dla teorii literatury». Jest ono nadal potrzebne, także temu, kto – jak w eksplikacji – czyta «dla czytania»”⁵.

³ Por. *Instructions ministérielles de juillet 1983*.

⁴ Np. F. Vernier (*L’écriture et les textes. Essai sur le phénomène littéraire*, Paris 1974, s. 184) pisze wręcz o „fetyzyszmie form” i metod.

⁵ *Lekcje...*, s. 13–14.

Ten wyraźnie polemiczny w swych intencjach *passus* prowokuje do podstawowego pytania: czy istotnie eksplikacja jest czytaniem „dla czytania”, a więc takim sposobem, który pozwoli poznać, zrozumieć, przeżyć utwór w postawie estetycznej. Pytanie powyższe otwiera zresztą całą serię pytań, tak pod adresem wykładu autora, jak i możliwości w polskiej szkole aplikacji eksplikacji – że posłużę się tym eufonicznym żartem.

Pierwsza zatem kwestia – „czytanie dla czytania”. Jak dalece taka bezinteresowna, pozainstrumentalna postawa jest możliwa w szkole? Zdomowiona już na dobre w świadomości polonistów formuła Edwarda Balcerzana o prawie czytelnika do milczenia uświadamia, że prawo to jest ciągle łamane, gdyż nauczyciel raczej rzadko poprzestaje na czystej ekspozycji utworu. Dlatego też, jak wydaje się, efektowny nadtytuł publikacji – *Lekcje czytania* – jest tyleż atrakcyjny, bo pojemny, co nieprecyzyjny znaczeniowo, właśnie przez swą pojemność. Sugeruje tę najbardziej podstawową formę kontaktu z dziełem sztuki słowa – lekturę, która będąc domeną prywatności, musi stać się czynnością publiczną (lekcje). A przecież eksplikacja, jak sam autor podkreśla, dotyczy i czytania, i mówienia o przeczytanym, komentowania, tym samym akcent pada i na rolę czytelnika, i na rolę badacza, że posłużę się tymi już tak bardzo dydaktycznymi pojęciami. Mamy zatem do czynienia z podobnym migotaniem znaczeń stosowanych terminów jak w przypadku „interpretacji”. Każdy akt konkretyzacyjny implikuje interpretację czytelniczną, ale tylko w wyniku pewnych aktów świadomości, między innymi decyzyjnych, mamy do czynienia z interpretacją jako procedurą badawczą. Każde czytanie jakoś wyjaśnia rzecz czytana, ale wyjaśnianie eksplikacyjne jest intencjonalnym działaniem, właśnie czynnością badawczą.

W efekcie omawiana publikacja ukazuje przede wszystkim konieczność starannej, dogłębnej pracy filologicznej nauczyciela. Przypomina ona trud edytorów wydań krytycznych, którzy: wyjaśniają formy językowe, dostarczają niezbędnych informacji rzeczowych, rozwiązują aluzje do postaci, zdarzeń, utworów, objaśniają trudną lub obcą dziełu problematykę, wskazują miejsca pominięte przez komentatora. Powtórzę więc: eksplikacja literacka sytuuje się bardziej w obszarze badania niż czytania, a już w żadnym przypadku nie jest „czytaniem dla czytania”. Jeśli już – to czytaniem „dla komentowania przeczytanego”, sztuką mówienia o przeczytanym.

By zaś móc mówić o przeczytanym, należy wcześniej wyjaśnić, aby potem wytłumaczyć. Dlatego trudno zgodzić się z tak jednoznacznym przyporządkowaniem przez autora znaczenia słowa „wytłumaczyć” francuskiemu *expliquer*. W obszernej pracy⁶ Daniel Bergez, autor wielu publikacji związanych z interesującym nas tematem twierdzi, że *expliquer* = *déplier*, to znaczy „wyjaśniać = rozładować, rozbierać”. Oto fragment wypowiedzi francuskiego autora: „W języku potocznym «eksplikować» jest synonimem «wyjaśniać». Wyjaśniać jakiś problem to czynić go zrozumiałym. Termin przeniesiony w domenę literatury oznaczałby przede wszystkim zredukowanie niejasności trudnych zdań, słów mało czytelnych – inaczej mówiąc, precyzowałby sens literalny tekstu. Jednak problematyka tekstu literackiego szeroko przekracza jego «sens». Również eksplikacja tekstu literackiego

⁶ D. Bergez, *Le commentaire composé au baccalauréat*, Hachette 1991.

koresponduje bardziej z pierwotnym znaczeniem terminu: w sensie etymologicznym eksplikować znaczy r o z k ł a d a ć, to znaczy w tym przypadku ukazywać to, co jest zawarte w głębi tekstu, to, co implikuje dokonywana lektura, i co jest źródłem wrażeń sprowokowanych przez tekst. Chodzi więc mniej o rozwinięcie, jak w parafrazie. Bardziej o wydobyć tego, co «w głębi» jakiegoś tekstu, w efekcie o jego własną literackość”⁷ (podkr. i tłum. – M. J.).

Tak rozumiane słowo „eksplikacja” pozwala proponowaną metodę ująć w odpowiednich proporcjach. Eksplikacja tekstu nawet w najdoskonalszym wykładzie szkolnym czy akademickim jest przede wszystkim rozbiorem, a więc działaniem analitycznym, a więc czynnością w sensie logicznym poprzedzającą interpretację (jeśli w ogóle interpretację planowano). „Klasyczny” szkolny *commentaire suivi* nie jest interpretacją (!). Powołam się znów na cytowanego Bergeza: „nie chodzi o re-agowanie w sposób osobisty na idee tekstu [...] W *commentaire composé* chodzi jedynie – jeśli można tak rzec, gdyż zadanie jest trudne – [o to, by – przyp. red.] wyjaśnić tekst zaproponowany, to znaczy tak jak w eksplikacji ustnej wydobyć i wypuklić wszystkie elementy, które zawiera. Trzeba więc jak w eksplikacji ustnej zdać sprawę z bogactwa tekstu”⁸.

Jeżeli zatem uczeń ma wydobyć literackie bogactwo utworu, chodzi po prostu o rozbiór, czy też analizę popartą uwagami wartościującymi.

Dlatego też używanie wymiennie w rozdziałach teoretycznych pojęcia: interpretacja, eksplikacja, komentarz, analiza – muszą budzić niepokój czytelnika. Wydaje się, że autor usiłuje pogodzić zasady porządnie zrobione szkolnego komentarza wyjaśniającego, dla którego podstawą jest rozbiór (analiza), z ambicjami „pełnej” interpretacji. Potwierdzeniem tych odczuć mogą być częste odwołania do znanej wypowiedzi Aleksandry Okopień-Sławińskiej *Sztuka interpretacji jako przedmiot nauczania*. Stąd zawartość zasadniczych wykładów pierwszego rozdziału ma charakter bardziej metodologiczny niż metodyczny. Dotyczą one: A. Przygotowania eksplikacji oraz B. Układu i wygłaszania eksplikacji.

Część dotycząca przygotowania eksplikacji zasługuje na uwagę, jako scenariusz metodologiczny bardzo starannie opracowany. Składa się on z pięciu etapów: 1. wyboru tekstu, 2. sporządzenia objaśnień językowych i rzeczowych, 3. wstępnej lektury, 4. poszukiwań kontekstowych, 5. szczegółowego studium tekstu. Wstępna lektura (nb. nazwana tak umownie, gdyż wyboru dokonano z wcześniej czytanych utworów) ma doprowadzić do ustalenia: „myśli przewodniej”, „kompozycyjnego ucłonowania tekstu” i „tonacji uczuciowej”. Wymienione elementy nawiązują do schematu proponowanego przez dydaktyków francuskich. Za efekt wstępnej lektury uważają oni wskazanie „sensu ogólnego”, „tonacji”, czyli wrażeń, które sugeruje tekst, kompozycji oraz sensu literalnego tekstu wraz z konotacjami⁹

To zestawienie propozycji Labudy i Benaca czynię nie bez kozery. Polski uczony adresuje swoją propozycję do nauczycieli (również akademickich), francuski – przypomina uczniom, co ich obowiązuje; pierwszy – usztywnia procedurę

⁷ Tamże, s. 10–11.

⁸ Tamże, s. 13.

⁹ Por. H. Benac, *L'écrit et l'oral de français au baccalauréat*, Hachette 1990.

metodologiczną, drugi – porusza się w obszarze wskazówek metodycznych, dotyczących pracy z tekstem literackim. Warto przypomnieć, że na gruncie polskim dysponujemy, fakt, że nie tak szczegółowym, ale precyzyjnym repertuarem metod związanych z odbiorem liryki¹⁰, wśród których impresyjno-syntetyczna odpowiadałaby wstępnej fazie lektury, zaś eksplikacyjno-analityczna – szczegółowemu studiowaniu tekstu. Różnica pojawia się na poziomie formalnej bezwarunkowości. Spojrzenie metodologiczne i metodyczne spleta się w studium Labudy w nie zawsze czytelną całość. Spójrzmy na przykład:

Bardzo starannie, wręcz drobiazgowo, z licznymi odniesieniami ukazany przebieg „Szczegółowego studium tekstu” wypunktowuje a) „metodyczny rozbiór”, b) „hermeneutyczną syntezę”, by dojść do „tezy interpretacyjnej”. Oddaje porządek metodologiczny. Dodany w tym miejscu punkt c) „głosowa interpretacja tekstu” – to już sfera metodyki. Wszak wzorcowe przykłady eksplikacji literackiej Gustawa Rudlera czy Leo Spitzera¹¹ nie kończą się uwagami, jak czytać na głos bajkę La Fontaine’a czy *Récit de Thérèse z Fedry Racine’a*. Termin „metodyczny rozbiór” odniesiony do pierwszej fazy naukowego studiowania tekstu, a więc procedury metodologicznej też jest mylący. Pochodzi z francuskiej dydaktyki – *l’examen méthodique du pas age*. Tam oznacza zastosowanie czterech zasadniczych operacji:

- wydobycia struktury logicznej i zasadniczych tematów tekstu,
- ukazania oryginalności, niekoniecznie ideowej, ale również innych porządków,
- przestudiowanie stylu,
- scharakteryzowanie języka i reguł nim rządzących¹².

U Labudy, skoro mamy do czynienia z metodologią, „metodyczny” oznacza – uporządkowany, systematyczny, wielostronny i wyczerpujący – jak pisze autor. Równocześnie zastrzega się, że „liczba wyróżniających poziomów jest w jakiejś mierze sprawą umowną [...] można pozostać przy dwóch (forma – treść, narracja – fabuła) (*sic!* – M. J.), można je mnożyć”. I zaraz dalej – „Rozbiór metodyczny jest [...] wyczerpujący, bo przesuwa się po wszystkich wyróżnionych poziomach, w zasadzie od najniższego do najwyższego”¹³.

Ta cała rozbudowana preparacyjna machina ma ułatwić zaplanowanie i wygłoszenie eksplikacji, by tak rzec, właściwej. Jej wykonawca, aczkolwiek dysponujący bogatym materiałem uzyskanym w trakcie szczegółowego studiowania, powinien dokonać selekcji materiału dla udowodnienia „jasno i ostro” sformułowanej „tezy interpretacyjnej”. Tu wkraczamy na teren wymogów retorycznych. I tak:

Myśl przewodnia, ucłonowanie, dominanta artystyczna „służą do zarysowania tezy interpretacyjnej”. Okoliczności powstania tekstu, umiejscowienie tekstu, tradycja literacka są fakultatywnymi przesłankami wzmacniającymi tezę. Te sześć cząstek to *Wstęp*.

¹⁰ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa-Kraków 1982.

¹¹ Zob. *Sztuka interpretacji*, wybór i oprac. H. Markiewicz, t. I, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1971, t. II, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1973.

¹² Zob. H. Benac, *L’écrit et l’oral...*, s. 274.

¹³ *Lekcje...*, s. 26, 27.

Głosowa interpretacja tekstu oraz ponowne czytanie przerywane komentarzem eksplikującym to *Rozwinięcie*.

Zakończenie, będące podsumowaniem, zawiera wnioski i otwiera drogę ewentualnym innym wnioskom. Tok wywodu, jak widać, dedukcyjny.

Tak się przedstawia kształt wypowiedzi eksplikacyjnej, podporządkowanej, co ważne, regułom sztuki oratorskiej (trójdzielność, teza, dowodzenie, wnioski).

Pozwoliłam sobie na dość szczegółowe odtworzenie tego właśnie fragmentu publikacji, gdyż sądzę, że właśnie tym sprawom należało się graficzne wyodrębnienie w tekście. Tymczasem podkreślono grubą czcionką dziewięć (od „a” do „i”) cząstek typowych dla eksplikacji. Wprowadza to niepotrzebne przesunięcie uwagi czytelnika ze spraw najistotniejszych z punktu widzenia ewentualnego wykonawcy wykładu eksplikacyjnego, jako „narzędzia” nauczania, z przejrzystej kompozycji wypowiedzi na rzecz zestawu elementów, które powinny się w tej wypowiedzi znaleźć.

Wydaje się, że zaprezentowane w drugiej części publikacji wzorcowe eksplikacje wybranych utworów wiele tracą przez to sformalizowanie (również graficzne, chodzi o powtarzanie śródtytułów). Tracą na płynności wywodu i sprawiają wrażenie natrętnej dosłowności i braku zaufania do czytelnika.

Te krytyczne uwagi czynione są nie dlatego, by deprecjonować trud autorów i inicjatora publikacji. Przeciwnie, należy doceniać wartość tej oferty dydaktycznej, zwłaszcza jako interesującej podstawy do konfrontacji doświadczeń dwu szkół – francuskiej i polskiej. Dodatkowo dostarcza ona wiele materiału erudycyjnego. Najlepiej tę właściwość prezentowanych eksplikacji ilustruje na przykład tekst dotyczący urywka *Iliady* Homera (*Tarcza Achillesa*). Przekonuje, że mały fragment wielkiego tekstu błyskotliwie zanalizowany pozwala wydobyć niespodziewanie wiele z bogactwa całości dzieła. Podobnie ma się rzecz z trudnym filozoficznym fragmentem z *Poetyki* Arystotelesa, czy też z eksplikacjami dotyczącymi całych utworów.

Chciałabym natomiast przestrzec przed losem rewelacji dydaktycznej lat 20. – książki Kazimierza Wóycickiego *Rozbiór literacki w szkole*. Dosłownie przyswajany i powielany w praktyce schemat rozbioru spowodował grzech formalizmu dydaktycznego. A przecież uczonemu chodziło o autentyczne, głębokie poznanie dzieł, o przeżycia estetyczne młodzieży i umiejętność mówienia o utworach. Być może zadziałało dydaktyczne *fatum* ciężące na konfrontacji teorii z praktyką.

Wspominam w tym miejscu tę piękną, polską tradycję dydaktyczną, której znakiem jest właśnie nazwisko Wóycickiego, gdyż wspomniany jest tylko mimochodem w omawianym tomie. A przecież on pierwszy nawiązywał do prac Brunota i Lansona oraz szkół niemieckich, koncentrując uwagę na utworze literackim. Właśnie u niego kluczowe pojęcie „rozbiór” oznacza analityczne wyjaśnianie zamknięte syntezą. Prawda, że zaproponowany przez Wóycickiego dychotomiczny obraz dzieła jest nie do przyjęcia po doświadczeniach między innymi strukturalizmu, ale idea sprobrematyzowana analizy w jakimś logicznym porządku jest jego niewątpliwą zasługą.

Czy zatem przedstawiona przez Labudę eksplikacja literacka, ukazana przez rygorystyczny schemat czynności, ma szansę nie stać się sztywnym prawidłem, gdyby podążając za urokiem „nowości” zechciano ją stosować? Sam autor ocenia swą propozycję jako „konsekwentnie zaprojektowany wzorzec szkolnej pracy z tekstem, (obejmujący) pełny cykl działań interpretacyjnych – od czytania do mówienia o tym,

co się przeczytało, i w którym etapowo uporządkowane działania tworzą swoisty łańcuch wynikowy”¹⁴.

Myślę, że tak, pod warunkiem bardziej elastycznego podejścia do rygoru komentarza liniowego. *Commentaire suivie* – jak wskazuje nazwa – jest komentarzem towarzyszącym (*suivre* – iść za, postępować za, towarzyszyć), postępującym krok w krok za tekstem. Zachodzi w nim stosunek absolutnego paralelizmu między przebiegiem analizowanego tekstu a samą eksplikacją. „Chronologia eksplikacji podąża za chronologią tekstu”¹⁵. Komentarz liniowy pozwala drążyć słowo po słowie, zdanie po zdaniu, wers po wersie. I właśnie celowość i skuteczność takiego postępowania, jak można przypuszczać, wzbudzi najwięcej sprzeciwu potencjalnych użytkowników proponowanej metody. Już Wóycicki pisał: „Rozpoczynanie od czytania i analizowania wiersza za wierszem w ogóle zasługuje na potępienie. Trzymając się niejako na sznurku, myśl ucznia porusza się w próżni, nie chwytając zarysu budowy i sensu pracy, wyobraźni brak podniety, uczucia są tłumione, klasę opanowuje nuda i zniechęcenie”¹⁶.

Dlatego też swój projekt „rozbiór” sproblematyzował tak, jak uważał za słuszne, mimo że znał prace francuskie i wymóg linearności.

Jak sądzę, eksplikacja linearna może spełniać swą rolę tylko w sytuacjach, gdy jest naprawdę konieczna. Na przykład w wyjaśnianiu utworów odległych czasowo. Wówczas przybierze postać tłumaczenia na język dzisiejszy, co robi się w szkole z powodzeniem, omawiając np. *Bogurodzicę*¹⁷. Lecz nie jestem pewna, czy sprawdzi się liniowa eksplikacja i czy w ogóle zachodzi jej potrzeba w stosunku do utworów bardziej „czytelnych”. Owszem, nauczyciele francuscy mają na pewno łatwiejsze życie, gdy ucząc i wymagając wierności zrygoryzowanym wzorcom „czytania”, mają większą jasność i pewność w tak delikatnej materii, jak ocena wypowiedzi uczniowskiej. Można się jednak obawiać, że moment przeżycia estetycznego gubi się gdzieś w pozornej prostocie tej liniowej drogi.

Zastanówmy się chwilę. Jeśli we wstępnym czytaniu wyjaśniono język i fakty, ustalono myśl przewodnią, zauważono kompozycję, nazwano tonację uczuciową (nastój), co stoi na przeszkodzie, by oprzeć szczegółową analizę na tym, co przykuło uwagę najbardziej. Przecież i szkoła francuska podsuwa taką możliwość. Jest nią eksplikacja zredagowana jako *commentaire composé*. Nie bez powodu wspominałam tę formę wypowiedzi o tekście. Wbrew temu, co pisze Labuda¹⁸, jest to forma trudna, wymagająca logicznej (nie chronologicznej, liniowej) organizacji analizy. Wymaga od ucznia wskazania zasadniczych osi problemowych w tekście, które rozwijane właśnie w porządku logicznym muszą całościowo ogarniać utwór¹⁹. Tym samym obliuguje do samodzielnego myślenia, stawiania hipotez, ich sprawdzania

¹⁴ Tamże, s. 46.

¹⁵ D. Bergez, *L'écrit et l'oral...*, s. 14.

¹⁶ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*, Gebethner i Wolff, Warszawa 1921, s. 25.

¹⁷ O takim tłumaczeniu również pisał Wóycicki, powołując się na Brunota, tamże, s. 28–29.

¹⁸ *Lekcje...*, s. 66.

¹⁹ Por. D. Bergez, *L'écrit et l'oral...*, s. 13, 15 i in.

i uzasadniania. Dlatego też bliższa polskiej tradycji dydaktycznej byłaby taka sprobrematyzowana analiza, zarówno ze względu na praktykę, jak i ważne opracowania dydaktycznej teorii (np. prace Chrzastowskiej, Seweryny Wysłouch i in.).

A swoją drogą, byłoby interesujące usłyszeć zdanie polonistów praktyków na temat problemowego i liniowego komentarza do fragmentu *Pieśni o Rolandzie* zamieszczonych w tym tomie.

I jedna, i druga forma komentowania tekstu ma za podstawę uważne, wielokrotne czytanie. Jest to sprawa niezwyklej wagi i dobrze, że podkreślona przez autora. Warto w tym miejscu wspomnieć, że francuskie poradnictwo dydaktyczne zaleca, by z 4 godzin pisemnego egzaminu maturalnego 2,5 godz. poświęcić na studiowanie analizowanego tekstu, sporządzenie „dokumentacji”, a na jej podstawie planu wypowiedzi, zaś 1,5 godziny ma wystarczyć na redakcję (!). Widać, jak wielką wagę przywiązuje się do przemyślenia wypowiedzi.

To dotyczy ucznia. Praca polskiego uczonego stawia wymóg owej wnikliwości, naukowej staranności czytania przede wszystkim nauczycielowi. Nauczyciela też dotyczą przytoczone z metodyki francuskiej cele eksplikacji literackiej:

- ułatwić zrozumienie tekstu,
- przybliżyć jego piękno, sens, budowę,
- zachęcić do „radowania się sztuką słowa”.

Trudno się z tymi celami nie zgodzić. Lecz jeśli podstawową formą uprawiania szkolnej eksplikacji ma być wykład, nawet z pięknym czytaniem, nawet idealnie wygłoszony, to w jakimś sensie wyeliminujemy ucznia ze współpracy, ograniczymy jego aktywność, pozbawimy przyjemności dociekania zagadki.

Labuda zadbał o to, by w jego teoretycznej wypowiedzi nie zabrakło *refutatio* – jak tego wymaga sztuka krasomówcza, a i dyskurs naukowy. Wypunktowuje więc sam „możliwości i ograniczenia” metody eksplikacyjnej. Istotnie, należałoby się obawiać kompozycyjnych „prefabrykatów”, nudnych wykładów, bierności słuchaczy. Jednak sporządzony przez autora bilans szkód i korzyści przechyla się w stronę tych drugich. Czy podobnego zdania będą czytelnicy tej interesującej i zarazem dyskusyjnej wizji dydaktycznej?

W każdym razie warto przeczytać i warto się zastanowić, czy „co Francuz wymyśli, to Polak polubi” – że posłużę się słowami Podkomorzego z Pana Tadeusza. Myślę, że jeśli warto coś polubić, to – francuskie ukochanie konkretności, francuską umiejętność koncentracji na tekście, tak różną od polskich rozwichrzonych impresji na temat tekstu lub obok niego, szacunek dla erudycji, logiczną strukturę dyskursu, logiczne podporządkowanie obserwacji, wreszcie wypowiedź o tekście, jako świadectwo nie tylko umiejętności proceduralnych, ale również myślenia.

Oczywiście sądy na ten temat mogą być różne.