

Tekst literacki jako wzór w kształceniu sprawności językowej ucznia

MARIA NAGAJOWA

(Warszawa)

Uwagi wstępne

Za załączki obecnego przedmiotu język polski należy uznać ćwiczenia w mówieniu i pisaniu prowadzone w szkołach po reformie Konarskiego w proporcji jedno ćwiczenie polskie na cztery łacińskie. W szkołach KEN stały się zaleceniem programowym i stanowiły znaczną przewagę nad łacińskimi. Na początku XIX wieku, teoretycznie rzecz biorąc, powstał już autonomiczny przedmiot, wprowadzony jako obowiązkowy w Planie edukacji publicznej, z dwoma działami nauczania: gramatyką i literaturą polską.

Od samego początku istnienia przedmiotu język polski aż do pierwszych dekad XX wieku stosowano w ćwiczeniach językowych jedyną metodę: naśladowanie wzoru literackiego. Czytanie dzieł wybitnych pisarzy i naśladowanie ich stylu miało doprowadzić do wyrobienia umiejętności pięknego i skutecznego mówienia i pisania. Naśladowanie odbywało się poprzez opowiadanie treści przeczytanego z przestrzeganiem jak najwierniejszym języka przeczytanego tekstu, uczeniu się na pamięć najcelniejszych fragmentów, układanie wierszy na wzór przeczytanych, komponowanie według podanego wzoru mów i wygłaszanie ich z pamięci, pisanie na wzór listów i rozpraw z użyciem poznanych reguł gramatycznych, retorycznych, stylistycznych i ortograficznych.

Naśladownictwo języka tekstu literackiego jako metoda kształcenia sprawności mówienia po polsku zostało przeniesione z dawnych metod nauczania łaciny. Sposób ten utrwalony i modyfikowany w praktyce szkolnej i kolejnych polskich

opracowaniach metodycznych jest stosowany, a w każdym razie uznawany za słuszny, do dziś.

Na gruncie polskim, w okresie niewoli narodowej, obserwuje się jeszcze inny czynnik uświęcający tę metodę. Czytanie mianowicie dzieł polskich i naśladowanie języka ich autorów miało być antidotum przeciw wynaradawianiu się młodego pokolenia, psuciu i zapominaniu ojczystego języka.

Reprodukcja

Reprodukcja to ćwiczenie w naśladowaniu jak najwierniejszym przeczytanego tekstu. Za pierwszą metodykę kształcenia językowego przedstawiającą tę metodę należy uznać pracę Tomasza Szumskiego (*Dokładna nauka języka i stylu polskiego w 2 częściach* 1809). W pierwszej zapoznaje on czytelnika-nauczyciela z teorią stylu i daje ćwiczenia w układaniu według wzoru okresów, periodów i przenośni w ich rozlicznych rodzajach, jak metonimia, synekdocha, metafora, alegoria, personifikacja, komparacja itd., w drugiej – daje przykłady „niektórych wspaniałych opisów”, np. z *Nocy wiejskiej* P. de la Veaux, rozmów np. między Horacjuszem a Sarbiewskim, mów uroczystych, np. F. Dmochowskiego „na obchód pamiętki Ignacego Krasickiego”, rozpraw np. *O chrystianizmie*, listów różnego rodzaju. Każdy przykład kończy jednakim poleceniem: „Podług tych wzorów niech uczniowie opiszą ... ułożą ...”. Każdy opis poprzedza „planem powszechnym” (por. Nagajowa 1975), według którego uczniowie mają rozwijać swoje teksty. Ale znajdują się u tego autora słowa o prawie uczniów do pisania „z własnej głowy”. Poucza mianowicie nauczyciela, że uczniowie „mogą też wymyślić materye, żeby się przez to ich imaginacya i duch fikcyi doskonalili” (Szumski 1809: 159). Przy opisach podróży zastrzega się: „lepszego wzoru dać nie mogę (...): iest on bowiem pełen rozmaitości, gustu i dowcipu” (s. 77). Ma też Szumski zdrowe spojrzenie na układanie przez uczniów wierszy „na wzór”, pisze: „Powszechnie ludzie uczeni zarzucają terazniejszym dorodnym, wyszłym ze szkół młodzieńcom, iż oni nie mają ochoty, stałości i gustu do czytania i pracowania w materyach suchych, obszernych i gruntownych, iakimi są rozprawy filozoficzne; gdy zaś przeciwnie do kleceni wierszyków, gdzie tylko krotochwilnego zapału imaginacyi potrzeba, prawie każdy młodzieniec się chwyta. Cale to nie iest winą młodzieńców, lecz owszem Nauczycielów, którzy iey edukacyą dawali. Pospolicie bowiem czytaią oni w klassie same wiersze, rzadko kiedy wyiātki z iakiey mowy, rozpraw zaś całych nigdy” (s. 215).

Późniejsze metodyki nie zezwalają już na pisanie „z własnej głowy”, do czego się przyczyniła w II połowie XIX wieku pedagogika herbartowska oparta na metodach ćwiczących pamięć ucznia i teorie psychologii rozwojowej zakładające niesamodzielność myślową dziecka. „Wypracowania piśmienne (...) – czytamy w *Encyklopedii Wychowawczej* – powinny być li tylko reprodukcją tego, co uczeń przez naukę zdobywa. Wszelka samodzielność (...) miejsca mieć nie może w pracach tego rodzaju. Nie jest ona bowiem udziałem umysłów młodzieńczych, ale ludzi dojrzałych (...). Dla młodzieńca w epoce fizycznego i umysłowego rozwoju, mianowicie między 9 a 18 rokiem życia, wystarcza, gdy treść, którą sobie przez naukę przyswoił, umie w wypracowaniu jasno, logicznie i poprawnie, w formie właściwej przedstawić” (Plenkiewicz 1882: 632).

Czytanie lektury zostało uznane za podstawę przedmiotu, a tekst literacki – za wzór językowy: „Najważniejszą częścią nauki języka ojczystego powinna być zawsze lektura. Dwa są jej główne zadania. Pierwszym (...) jest nauka samego języka” (Próchnicki 1885: 16). Przyjrzyjmy się etapom „nauki języka” uznanym w dawnej metodyce w klasach odpowiadających dzisiejszej szkole podstawowej:

I stopień reprodukcji – przyswajanie sobie pamięciowe utworów:

- a) opowiadanie przeczytanych wprzód powiastek, legend, historii,
- b) przepisywanie z książek, pisanie z pamięci,
- c) dyktanda,
- d) ćwiczenia gramatyczne,

e) opisy – streszczenia przeczytanych utworów z dyspozycją, najpierw ustne, potem pisemne (Plenkiewicz 1882: 657, Próchnicki 1885: 82).

Zgodnie z uznaniem zasady dominacji literatury w nauczaniu przedmiotu i reprodukcji w kształceniu językowym został napisany jeden z pierwszych podręczników: Augusta Jeskego – *Mała stylistyka* (1873). Autor podaje wzory listów, bajek, powiastek, anegdot, zawsze z podobnym poleceniem, np.:

„Przeczytaj następującą powiastkę wolno, głośno i uważnie; przeczytaj ją następnie pocichu; opowiedz ją wiernie z pamięci, posiłkując się raz po raz książką; odłóż książkę i napisz z pamięci to, coś czytał i opowiadał; potem popraw podług książki!”

(Jeske 1905: 112).

Po kilkudziesięciu latach stosowania metody naśladownictwa wzoru literackiego już w drugiej połowie XIX wieku stwierdzono (Szycówna 1926: 46) niski poziom językowy wypowiedzi pisemnych uczniów, a porównanie wypracowań pozwoliło wyciągnąć wniosek, że są one z roku na rok coraz gorsze. Nie umiano

jednak znaleźć przyczyny tego, a naprawę widziano w coraz ściślejszej reprodukcji.

Metoda naśladownictwa języka dzieła literackiego, sądzą, mogła być dawać dobre wyniki w nauczaniu łaciny, uczniowie bowiem poznawali pisany język literacki i takimż się posługiwali, porozumiewając się na lekcjach i w sytuacjach pozalekcyjnych, kiedy wygłaszali mowę, toast, czy panegiryk. Inna rzecz była z naśladownictwem literatury polskiej. Uczniowie czytali po reformie Konarskiego dzieła Kochanowskiego, Skargi, Górnickiego, Bielskiego, Orzechowskiego, Strykowski, Twardowski i Potockiego, z czasem doszły do tej listy utwory Słowackiego, Mickiewicza, Malczewskiego, Felińskiego (zob. Piramowicz 1792, Rymarkiewicz 1856). Styl naukowy bądź artystyczny dzieł tych pisarzy, zróżnicowany w dodatku ze względu na epokę i autora, odbiegał znacznie od stylu potocznego, którym się posługiwali uczniowie na co dzień. Język czytanej literatury z jednej strony nie nadawał się do rozwijania tematów takich jak „Opis miejsca, w którym mieszka” lub „Powieść o ukontentowaniu dzieci, które miały przy odebraniu podarunków od Rodziców w wigilii Bożego Narodzenia” (Szumski 1809: 380), z drugiej zaś był zbyt trudny do naśladowania przy pisaniu rozpraw, np.: „O zasłudze narodu polskiego względem rozszerzenia i ustalenia nauk w Europie” albo „Człowiek jest na tym świecie iak pielgrzym, życie jest iak strumyk iaki” (Szumski 1809: 382-383).

Określone przez Plenkiewicza stopnie reprodukcji i kierunek pracy nad językiem zostały powtórzone jeszcze w 1929 roku przez Czapczyńskiego (1929):

1. Lektura i związane z nią wyjaśnienia rzeczowe.
2. Rozbiór treści czytanki i utworu.
3. Ćwiczenia w mówieniu lub piśmienne.
4. Ćwiczenia stylistyczne:
 - a) słownikowe, logiczne,
 - b) stylistyczne w ścisłym tego słowa znaczeniu.

Metoda naśladownictwa była uznana i głoszona przez wybitnych językoznawców. Mikołaj Rudnicki na przykład i Stanisław Szober uważali, że sprawność wypowiedzania się ucznia rośnie w miarę czytanej lektury najznakomitszych autorów i naśladownictwa jej języka. Pierwszy stwierdza:

„Empiryczna praktyka doprowadziła dawno do wniosku, że najlepszym środkiem pozyskania wprawy językowej i stylistycznej jest czytanie wzorowych autorów, przejmowanie się ich stylem, naśladowanie go. W swojej praktyce nauczycielskiej miałem niekiedy zdumiewające wprost rezultaty tej metody: dla niektórych uczniów i uczennic

wystarczyło wyuczyć się na pamięć jedną księgę *Pana Tadeusza*, aby zupełnie widocznie zmienił się na korzyść ich sposób wyrażania się ustnego, jak i piśmiennego”

(Rudnicki 1929: 177).

Podobnie Szober. Za najskuteczniejszy sposób bogacenia środków językowych ucznia uznawał korzystanie przez niego z wzorów literatury pięknej przez odtwarzanie doskonałych pod względem językowym fragmentów. Ma bowiem uczeń wtedy „gotową formę językową, mniej lub więcej dokładnie odtwarza ją z pamięci, w każdym razie podczas pisania pozostaje pod jej wpływem” (Szober 1930: 110-111). Mało tego, preferuje styl artystyczny i uważa, że takim właśnie, a nie potocznym, powinni się uczniowie posługiwać. Umiejętność „zwykłego mówienia” opanowują bowiem, ucząc się różnych przedmiotów szkolnych, natomiast na lekcjach języka polskiego zapoznają się z literaturą piękną: „Z tą właśnie odmianą języka mają się dzieci zapoznawać i w takiej ćwiczyć i doskonalić na lekcjach języka polskiego, bo inne przedmioty potrzebnego do tego materiału w pożądanym zakresie nie dostarczą” (s. 44).

Swoboda

Ścisła reprodukcja miała od dawna przeciwników kierujących się zdrowym rozsądkiem i potoczną obserwacją, swobodę dopuszczał, jak wiemy, Szumski. W roku 1842 Br. Trentowski w swojej *Chowannie (...)* formułuje wskazówkę:

„Ile podobna, mają pisać uczniowie z własnej głowy i wyrażać oryginalnie swoje myśli. Jeżeli im treść naprzód rozpowiadasz, powtarzać będą ślepo twe słowa na piśmie i wdrożą się raz na zawsze, a przynajmniej na długo do papuszej autorskości. Jedyne chłopcu noszącemu głąb kapusty w miejscu głowy możesz treść ćwiczenia rozsunąć, rozmotać, rozwióknić, kazać później ją ustnie kilkakrotnie powtórzyć, a wreszcie napisać. Dla innych dość tu na pewnej dyspacie o rzeczy lub też na samym temacie”

(Trentowski 1842: II, 398).

Zdecydowane jej odrzucenie nastąpiło z początkiem XX wieku głównie w związku z nowymi teoriami psychologii rozwojowej i pedagogiki. Pod ich wpływem zwrócono uwagę na indywidualność i swobodę jednostki, wolną i nieskrępowaną działalność dziecka i jego zdolność do tej działalności, której wcześniej mu odmawiano.

Uznano, że temat wypracowania interesujący i odpowiedni dla wieku dziecka wyzwala drzemiące w nim zasoby mowy, że dzięki swobodzie i intuicji mówiący

czy piszący znajduje dość właściwych środków językowych dla wyrażenia bliskich sobie treści. Krytykowano dotychczasowe metody naśladownictwa języka tekstów literackich, oderwanie tematów wypracowań od życia i doświadczeń dziecka, postulowano rozbudzenie chęci do wypowiadania się własnymi słowami, do szczerości, indywidualności w sposobie wyrażania się (por. *Prądy...* 1908). W kształceniu językowym przyjęto zasadę: „Słowo jest środkiem wyrażania myśli, więc i to, co dziecko pisze, powinno być wyrazem jego własnych myśli, a nie odtworzeniem treści z góry narzuconej; co więcej, nie tylko treść ćwiczenia powinna być własnością dziecka, lecz i jego forma, tj. styl winien nosić piętno indywidualne piszącego” (Szycówna 1926: 206).

W *Programie...* z roku 1934 po raz pierwszy się mówi, że „poznawanie wartościowych utworów literackich (...) służy wydatnie celom wychowania estetycznego” (*Program...* 1934: 249), wyraża się w nim sprzeciw wobec reprodukcji:

„W związku z opracowaniem lektury należy unikać niewolniczej reprodukcji, skłaniając natomiast uczniów do swobodnego odtwarzania treści. Daleko bowiem więcej korzyści osiąga uczeń, posługując się własnym zasobem słownym i stylem, oraz rozumując samodzielnie, niż powtarzając mechanicznie zwroty autora i trzymając się niewolniczo jego wątku myślowego” (*Program ...* 1934: 265).

Mimo ogromnego ożywienia metodycznego nauczycieli w okresie tworzenia nowego programu i początków jego realizacji nie cała szkoła została objęta reformą programową i nie wszyscy nauczyciele poznali i przyjęli jej istotne idee. Program wszedł w życie w roku szkolnym 1934/35 od klasy I, a gdy miał się zacząć rok 1939/1940, wybuchła wojna. Okupacja niemiecka i stalinowska przekreśliła powodzenie reformy.

Ale tak jak metoda ścisłego naśladownictwa wzoru literackiego nie przyniosła zadowolających wyników, tak danie uczniom pełnej swobody w wyrażaniu przeżyć i myśli nie przyczyniło się do zwiększenia poziomu sprawności ich mówienia i rozczarowało nauczycieli, czemu dali wyraz w licznych publikacjach (zob. *Bibliografia...* 1963, Nagajowa 1977).

Ich zastrzeżenia wynikły z obserwacji działalności językowej uczniów potwierdziła współczesna psychologia rozwojowa. Stopień rozwoju mowy mianowicie zależy nie od czynników wewnętrznych, ale jest wynikiem socjalizacji w środowisku rodzinnym; jego poziom wykształcenia, kultury, rodzaj pracy i sposoby wychowania wyznaczają jakość mowy dziecka. W większości wypadków nie jest ona na tyle rozwinięta, aby mogło ono bez świadomej pracy własnej i nauczyciela sprawnie się wypowiadać na tematy nie związane z codziennością. Intuicja i

swoboda nie zastąpią braków w zasobie leksykalnym oraz umiejętności budowania spójnego tekstu.

Tradycja

Po odrzuceniu psychologizmu i pajdocentryzmu wiele sposobów pracy nad rozwojem sprawności językowej ucznia stosuje się do dziś, m.in. nie opiera się jej na ścisłej reprodukcji, a zwrot „mówić swoimi słowami” jest podstawową zasadą metodyczną. Ale mimo praktyki wiara w nabywanie sprawności wypowiedzania się poprzez naśladowanie języka literackiego jest nadal żywa i znajduje wyraz w niektórych ważnych dla nauczyciela opracowaniach metodycznych.

Metoda naśladowania wzoru literackiego jest przedstawiona nawet w metodyce kształcenia językowego w klasach I-IV. „W Praktyce szkolnej – pisze autorka – dla wypowiedzi pisemnych teksty do czytania mają ogromne znaczenie. Stanowią bowiem **bezpośredni wzór** (podkreślenia – M.N.) wypowiedzania się na piśmie, które w zależności od tematu, rodzaju wydarzenia, kompozycji formy, doboru wyrażenia itp. nasuwa uczniowi odpowiedni sposób wykorzystania go. Uczeń nie tylko czerpie treści z lektury, lecz niejednokrotnie potrafi swe myśli wypowiedzieć w formie zastosowanej w czytance poprzednio przerabianej, zwłaszcza jeśli temat wypracowania nasuwa odpowiednie skojarzenia”. Jako pozytyw traktuje to, że w wypracowaniu „uczeń zastosował oryginalny styl narracji” przeczytanego tekstu i że „styl jego opowiadania (...) jest pełnym inwencją naśladowaniem sposobu relacjonowania treści czytanki” (Baczyńska 1974: 40).

Już na początku XX wieku niektórzy metodycy, ulegając nowym teoriom, formułowali podobne wskazówki. Galle na przykład uważał, że dzieło literackie nie powinno być bezpośrednim, lecz pośrednim wzorem: „Nie należy nigdy pozwalać uczniom powtarzać przykłady z książki, bo to przyzwyczajają ich do bezmyślności i lenistwa umysłowego. Natomiast jest ze wszech miar pożądane, aby przyzwyczajając ich do samodzielnego myślenia, układania przykładów **analogicznych** (podkreślenie – M.N.) z podanymi w książce” (Galle 1906: 6).

Dawny postulat Gallego „pośredniego naśladowania” i współczesny – „pełnego inwencją naśladowania” został powtórzony w książce metodycznej z roku 1985 (*Nauczanie...* 1985). Nauczyciel zapoznaje się w niej z nową koncepcją metod kształcenia sprawności językowej, z których na pierwszym miejscu wymieniona jest „metoda analizy i **twórczego naśladowania** (podkreślenie – M.N.) wzoru literackiego”, co zostało uzasadnione tym, że „tekst literacki jest (...) wykładnią wszystkich walorów języka, zarówno tych ściśle literackich, jak wią-

zących się ze sprawnym władaniem mową, jak wreszcie i gramatyczno-normatywnych” (*Nauczanie...* 1985: 13-14). Autorka świadomie zresztą nawiązuje do poglądów Szobera na temat zasadności naśladowania przez ucznia języka dzieł wybitnych pisarzy.

Bardzo ważne dla nauczyciela wskazówki znajdują się w książkach na temat kształcenia literackiego. Powiedziano tam wprost, że „Tekst literacki, dzieło sztuki słowa jest wzorem językowym” w ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu i kształceniu sprawności językowej ucznia, w pisaniu dialogu, opowiadania, streszczenia, charakterystyki, własnej twórczości dziecka (Chrzastowska 1987: 214).

Podobne wskazówki zostały wcześniej sformułowane w metodyce wypracowań dla starszych klas: „(...) praca nad stylem ucznia łączyć się musi ściśle z analizą treści i kompozycji utworu literackiego (...). Nauczyć młodzież języka literatury pięknej to znaczy nie tylko zanalizować go (...), ale zastosować różne metodyczne zabiegi, które by pozwoliły uczniom (...) wzbogacić żywą mowę” (Kniaginina 1966: 35).

Uwagi końcowe

Za najistotniejszy powód tak długiego uznawania metody naśladownictwa tekstu literackiego w szkolnym kształceniu językowym należy przyjąć stan nauki o gatunkach wypowiedzi. Od czasów bowiem starożytnych po współczesne zajmowała się ona badaniem jedynie gatunków literackich pod kątem swoistości ich językowych środków artystycznych i szczególnych cech budowy różniących je między sobą. Innych gatunków wypowiedzi nie dostrzegała. Nie dostrzegała też wartości „zwykłego mówienia”, czyli stylu potocznego.

Grabias, opisując ogromną liczbę odmian językowych i stylowych, formułuje myśl ważną dla metodyki ćwiczeń w mówieniu i pisaniu: „(...) style w przeciwieństwie do odmian języka są nieprzekładalne – nie można zastąpić jednego drugim (np. stylu naukowego – publicystycznym) bez naruszenia istotnych treści przekazu” (1994: 105). Nie można, bo każdy styl jest znakiem innej wartości, ma inny cel komunikowania i posługuje się odmiennymi środkami języka z różnych poziomów jego organizacji: fonetyki, morfologii, składni, semantyki i struktury tekstu. Jeżeli więc weźmiemy pod uwagę to, że uczeń mówiąc i pisząc, posługuje się stylem potocznym, i tylko taki mu jest w życiu potrzebny, oraz to, że wypracowania pisze dla pozyskania wprawy w myśleniu i „zwykłym mówieniu”, a nie w twórczości literackiej, żądanie wzorowania się na stylu artystycznym dzieła literackiego jest niemożliwe do zrealizowania i zbędne. Inną zupełnie sprawą jest wpływ

literatury na osobowość czytelnika, w tym na jego język. Wpływ ten może być ogromny, ale to nie to samo co wzór do naśladowania w nauczaniu szkolnym.

Literatura

- Baczyńska H., 1974, *Metodyka wypracowań w klasach I-IV szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Bibliografia metodyki nauczania języka polskiego 1918-1939*, 1963, Warszawa.
- Chrzastowska B., 1987, *Lektura i poetyka*, Warszawa.
- Czapczyński T., 1929, *Metodyka ćwiczeń stylistycznych w szkole powszechnej i średniej*, Lwów.
- Galle H., 1906, *Stylistyka i teoria literatury (...)*, Warszawa.
- Grabias S., 1994, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.
- Jeske A., 1873, (1905), *Mała stylistyka. Materiały i wskazówki metodyczne do pierwszych ćwiczeń w nauce języka polskiego dla dzieci od lat 9-ciu do 12-tu*, Warszawa (wyd. 1 – 1873, wyd. 5 – 1905).
- Kniaginina M., 1966, *Prace pisemne z języka polskiego w klasach V-XI*, Warszawa: PZWS.
- Nagajowa M., 1975, *Powszechny plan*, „Polonistyka”, nr 6.
- Nagajowa M., 1977, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V-VIII szkoły podstawowej*, Warszawa.
- Nauczanie języka polskiego w klasie V*, pod red. B. Chrzastowskiej i E. Polańskiego, 1985, Warszawa.
- Piramowicz G., 1792, *Wymowa i poezja dla szkół narodowych*, Kraków.
- Plenkiewicz R., 1882, *Encyklopedia wychowawcza*, pod red. J. T. Lubomirskiego i in., t. II, Warszawa.
- Prądy w nauczaniu języka polskiego. Praca zbiorowa*, 1908, Warszawa.
- Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, 1934, Warszawa.
- Próchnicki F., 1885, *Wskazówki do nauki języka polskiego*, Lwów.
- Rudnicki M., 1929, *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*, Poznań-Warszawa.
- Rymarkiewicz J., 1856, *Prozaika czyli stylistyka prozy*, Poznań.
- Szober S., 1930, *Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*, Lwów-Warszawa (wyd. 1 – 1920).
- Szycówna A., 1926, *Metodyka wypracowań. Cz. I Podstawy psychologiczne i historyczne*, Warszawa.
- Szumski T., 1809, *Dokładna nauka języka i stylu polskiego w 2 częściach*, Poznań.
- Trentowski B., 1842, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej*, t. 1-2, Poznań.

Literary Text as a Model in Developing Student's Language Skills

In some of the main contemporary methodologies of literary education the teacher finds the instruction to give his students, when developing their language skills, great works of literary art as models to be followed, as their artistic style improves the level of spoken and written utterances. This view has a long tradition. Namely, in times past, one used to teach Latin by following the style of literary and publicistic texts, which had its reasons: a student learned the literary variant of that language and the same he was expected to use. The method of imitating literary text (the so-called reproduction), was later used in the schools of the National Education Committee (KEN) in teaching Polish language and commonly applied till early 20th century, when new theories of developmental psychology rejected reproduction, recommending speaking in one's own words. However, contrary to expectations, neither reproduction nor using one's own words brought satisfactory results in improving the skill and effectiveness of students' speech. A new way of language education has been recently shown by the results of linguists' research, focusing on multiple language varieties, the place of everyday style in the system of language styles, speech act and speech genres that are useful in everyday communication.