

# Mieczysław Inglot

---

## "Odbiór liryki w klasach maturalnych", Zenon Uryga, Warszawa-Kraków 1982 : [recenzja]

---

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 74/3, 424-431

---

1983

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

wadzał się do następujących „prawd”: Przybyszewski to wzorcowy dekadent, czyli demoralizator maluczkich, otacza się towarzystwem o wątpliwej reputacji obyczajowej, jego zaś dokonania literackie to kwintesencja pseudomodernistycznego grafomaństwa. Nietrudno zauważyć, że wiele z tych obiegowych, w sumie dość prymitywnych sądów i opinii przetrwało do dziś w świadomości przeciętnych odbiorców literatury.

Przedstawiona tutaj, z konieczności w ogromnym uproszczeniu, problematyka prac z konferencji naukowej poświęconej jednemu z najwybitniejszych pisarzy Młodej Polski potwierdziła, wydaje się, iż powoli zmienia się obraz autora i miejsce jego dzieła w historii literatury polskiej, że stopniowo „rehabilituje się” twórczy dorobek pisarza. Co prawda, nadal większe zainteresowanie wzbudza Przybyszewski jako filozof, myśliciel, estetyk, lecz jednocześnie prace np. Burka, Wyki i Wojnowskiej świadczą o możliwości zupełnie nowego odczytania jego dzieł literackich. Przybyszewski — by użyć określenia Tomasza Burka — kusi dzisiaj historyków literatury; przede wszystkim powinien być jednak pokusą dla wydawców: zasługuje bowiem, aby jego twórczość poddana została nie tylko naukowej, ale i współczesnej czytelniczej weryfikacji.

*Ireneusz Sikora*

Zenon Uryga, *ODBIÓR LIRYKI W KLASACH MATURALNYCH*. Warszawa—Kraków 1982. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ss. 202, 2 nlb. + errata na wklejce.

Do godnych refleksji opracowań z zakresu dydaktyki literatury, do takich książek, jak *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki* (Warszawa 1979) Bożeny Chrzastowskiej, jak *Lektura w szkole. Z zagadnień komunikacji literackiej* (Wrocław 1978) Władysława Dynaka i *Dydaktyczne problemy odbioru prozy artystycznej* (Kraków 1981) Jana Polakowskiego czy, z drugiej strony, *Przygotowanie do odbioru dzieła literackiego* (Wrocław 1977) Wojciecha Pasterniaka, do zbiorów propozycji metodologicznych prezentowanych w takich publikacjach, jak *Nowoczesne tendencje w dydaktyce literatury i języka polskiego* (Rzeszów 1974), *Literaturoznawstwo i metodyka* (Wrocław 1977) oraz *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów* (Wrocław 1979), przybija książka Zenona Urygi.

Przybija i — jak na dobrą pracę badawczą przystało — ustawia się polemicznie wobec wspomnianego powyżej dorobku. Ściślej: wobec dwóch istotnych kierunków w dotychczas uprawianej dydaktyce literatury, tj. kulturoznawczego i pragmatycznego. „Trzeba przyznać, iż przy wątej bazie refleksji nad odrębnością naukową dydaktyki literatury groźba podporządkowania analiz i studiów naciskowi historyczno-kulturowej perspektywy staje się w praktyce aż nadto realna. Studia nad lekturą w szkole mogą się stawać fragmentem badań nad kulturą i życiem literackim, dystansując się od prakseologicznego nurtu rozważań dydaktycznych” (s. 9).

Tak wygląda jedna strona obiekcji Urygi. Jest to obiekcja kierowana bezpośrednio wobec książki Dynaka, ale w istocie obejmuje szerszy krąg adresatów, krąg skupiający badaczy wrocławskich (którym pod pewnymi względami sekunduje Chrzastowska), krąg, którego hasłem wywoławczym i programem zarazem jest rozprawa *Szkola w kulturze literackiej XIX i XX wieku*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> M. Inglot, *Szkola w kulturze literackiej XIX i XX wieku. Projekt programu badań*. W zbiorze: *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*. Wrocław 1979.

Pragmatykom, w szczególności zaś Pasterniakowi i jego uczniom — wytyka Uryga innego rodzaju mankamenty. Zdaniem autora recenzowanej książki, po pierwsze, przywiązują oni zbyt wielką wagę do skutecznej organizacji pracy i do metod realizacji określonego, z góry przyjętego programu, po drugie, pomniejszają znaczenie empirii, obserwacji realiów procesu dydaktycznego.

Owe realia to zdaniem Urygi „podstawowy regulator doboru treści przedmiotu, metod i organizacji pracy” (s. 10). Jak czytamy dalej: „Przy takim założeniu rozszerza się zasadniczo pole badawcze dydaktyki literatury i zmienia się sposób pojmowania jej zadań. Można bowiem z uzasadnieniem twierdzić, że w pierwszym rzędzie powinna ona — przez analizę sposobów kontaktowania się młodzieży z literaturą, motywacji tych kontaktów, źródeł trudności i uwarunkowań procesu poznawania literatury w szkole — przygotowywać koncepcje nauczania, określać zasady doboru materiału i układu treści w programach nauczania oraz ustalać najkorzystniejsze strategie poznawania literatury jako podstawy do szczegółowych prac modelowych czy eksperymentalno-prognostycznych w zakresie metod nauczania. Obiektem badań dydaktyki literatury stawać się może również przy takim ujęciu zadań dyscypliny sama szkoła jako centralne ogniwo systemu inicjacji literackiej i pośrednictwa, tworzące określone nawyki sięgania po dzieło oraz stereotypy odbioru i wartościowania literatury” (s. 10).

Tym samym, zgodnie z wcześniej już sygnalizowanymi sympatiami metodologicznymi<sup>2</sup>, Uryga sytuuje swoje badania na terenie określonym mianem społecznej komunikacji literackiej<sup>3</sup>. Interesują go rzeczywiście sposoby czytania dzieł literackich, szerzej — odbioru tychże dzieł, i relacja między odbiorem uczniowskim a, z jednej strony, dyrektywami konkretyzacyjnymi zawartymi w dziele oraz, z drugiej strony, analogicznymi dyrektywami funkcjonującymi w obrębie danej kultury literackiej.

Tak sprofilowanemu programowi badań przyświecają cele „dośrodkowe”, a mianowicie zarówno intencja modyfikowania procesu nauczania, dydaktycznych metod inicjacji literackiej, jak i intencja formułowania wniosków pod adresem wszystkich piszących dla odbiorcy szkolnego, aby w sposobie historyczno- i teoretycznoliterackiego wykładu uwzględnili możliwości i potrzeby odbiorcy.

Uryga zakłada słusznie (i tezę swoją dokumentuje szeroko), iż liryka jest najbardziej „literackim” rodzajem wśród innych do kręgu literatury pięknej należnych. Przede wszystkim zaś liryka współczesna, w której zachodzi zjawisko szczególnej kondensacji środków ekspresji, które za Romanem Jakobsonem określamy mianem języka poetyckiego i które uważa się za wyróżnik swoistości literackiej tekstów. Stąd też przedmiotem zainteresowań Urygi staje się właśnie liryka XX wieku. Książka ta jest mianowicie, w swojej empirycznej części, relacją z badań nad uczniowskim odbiorem następujących 10 tekstów poetyckich: *Dziewczyny* B. Leśmiana, *Ballad i romansów* W. Broniewskiego, *Księżyc świeci* T. Różewicza, *U wrót doliny* Z. Herberta, *Płonącej żyrafy* S. Grochowiaka, *Radości pisa-*

<sup>2</sup> J. Polakowski, Z. Uryga, *Badania nad komunikacją literacką z perspektywy dydaktyki*. „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4. — Z. Uryga, *Zur Problematik der Adäqutheit der Rezeption und die literarische Bildung*. W zbiorze: *Literarny tekst. Literarne vzdelenie*. Bratislava 1981.

<sup>3</sup> Zob. J. Levý, *Teoria informacji a proces komunikacji literackiej*. Przełożyła L. Pszczołowska. W antologii: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Opracował H. Markiewicz. T. 2. Kraków 1972. — R. Lesnak, *Problemy badawcze komunikacji literackiej*. W zbiorze: *O współczesnej kulturze literackiej*. T. 1. Wrocław 1973. — J. Lalewicz, *Komunikacja językowa i literatura*. Wrocław 1975. Są to prace często cytowane w książce Urygi.

nia W. Szymborskiej, *Wstępu do poetyki* Z. Bieńkowskiego, *Pastorałki z królami* J. Harasymowicza, *Psalmu o nożu w plecach* T. Nowaka i *Równania serca* J. Przybosa.

Są to badania oparte na wypracowaniach na zadany temat: Jak czytasz, odczuwasz i rozumiesz wiersz, który otrzymałeś do interpretacji? „Wypracowanie, stanowiące rezultat pobudzenia lekturą utworu, wiąże w sobie cechy metody introspekcyjnej z właściwościami analizy wytworów ucznia. Umożliwia ono opis doznań pod wpływem lektury, sprecyzowanie postawy wobec utworu i wypowiedzenie sądów wartościujących, a także mniej lub bardziej świadome uzewnętrznienie podłoża psychicznego i społecznego, na którym rozwijają się określone sposoby podejścia do literatury i kryteria jej oceny. W tym sensie jest narzędziem introspekcji. Równocześnie [...] zawiera w sobie element streszczenia, które jest dokumentalnym zapisem przekładu oryginalnego kodu, jakim posługuje się utwór, na język i system wyobrażeń odbiorcy. Jako efekt odbiorczej rekonstrukcji utworu wypracowanie pozwala więc dotrzeć do właściwości recepcji także drogą pośrednią, różną od introspekcji” (s. 45—46). I dalej: „W tej spontaniczności materiały introspekcyjne uzyskane przy pomocy wypracowania mają wyższość nad danymi pochodzącymi z ankiet i wywiadów, którym słusznie zarzuca się interwencję w badaną rzeczywistość przez sam choćby system pytań, obcych wobec systemu poznawczego odbiorcy” (s. 46).

Badaniami objęto 491 uczniów klas maturalnych w trzech liceach ogólnokształcących Krakowa i dwu liceach na terenie średniej wielkości miast przemysłowych województwa krakowskiego. Uzyskano 1778 wypowiedzi: w tym tylko 412 (ok. 23%) autorstwa chłopców, co jest zgodne z proporcjami płci w tego typu szkołach, w szczególności w klasach o profilu humanistycznym.

Autor postawił sobie trzy zadania. Otóż najpierw postanowił ustalić typologię „progów trudności” w przyswajaniu utworów lirycznych. Na tej podstawie starał się z kolei zrekonstruować mechanizmy przyswajania poezji przez młodzież. Pośrednio zaś nasuwały się obserwacje pozwalające ocenić oddziaływanie szkoły w zakresie podnoszenia (bądź obniżania) kultury odbioru.

Tym samym, prezentując zabiegi opisowe, praca miała także zaowocować i zaowocowała efektami w postaci sądów wartościujących. Zgodnie z najnowszymi kierunkami w badaniach nad komunikacją literacką autor założył niewykonalność operacji interpretacyjnych, które byłyby w pełni wobec dzieła adekwatne. Za René Escarpitem wprowadził pojęcie „twórczej zdrady” czytelnika. Uznając wielopostaciowość adekwatnego dialogu odbiorcy z dziełem, zdetronizował dominującą dotąd w literaturoznawczo nastawionej dydaktyce wiarę w autorytatywną wyższość stylu „czytania znawców”.

Chciałbym w tym miejscu mocno podkreślić walor takiej postawy. Przyjmując istnienie nadrzędnej (czasem nawet więcej: „jedynie słusznej”) interpretacji, zubożamy przebieg procesu dydaktycznego. Niezależnie od motywów, które o takim autorytatywnym podejściu do tekstu decydują. Może to być bowiem zarówno wiara w możliwość „ostatecznego doczytania” utworu (wiara negująca istnienie tzw. miejsc niedookreślenia w dziele literackim<sup>4</sup>), jak i chęć podtrzymania autorytetu nauczyciela czy badacza. W ten sposób nie tylko „mrozimy” dialog, ale także udaremniamy szansę pojawienia się interpretacyjnej niespodzianki. Nie możemy bowiem zakładać, że świadomość odbiorców kierowanego przez nas procesu dydaktycznego jest jedynie mniej lub bardziej biernym odbiciem ustalonych apriorycznie konwencji. To, co dzieje się w świadomości potocznej, w literackiej świa-

<sup>4</sup> Zob. H. Markiewicz, *Problem miejsc niedookreślenia w dziele literackim*. W: *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe*. Warszawa 1976.

domości uczniów, może być równie godne uwagi, jak to, co ma do zaoferowania tradycja interpretacyjna, której rzecznikami jesteśmy. Taką strategią badań nad świadomością społeczną reprezentują m. in. autorzy pracy *The Authoritarian Personality*<sup>5</sup>. Taką tezę w zastosowaniu do rzeczywistości szkolnej głosiłem także w rozprawie *Uczniowska konkretyzacja lektury pozaszkolnej i jej miejsce w literackiej świadomości młodzieży*<sup>6</sup>.

„Rzeczywisty odbiorca poezji staje [...] wobec podwójnego zadania: musi nie tylko wykonać operacje przewidziane dla wirtualnego czytelnika, ale również przewyciężyć opór przestrzeni kulturowej, jaką między nim i dziełem nagromadził czas. Rozpiętość między takim zadaniem a umiejętnościami odbiorcy i jego wiedzą jest z dydaktycznego punktu widzenia problemem o pierwszorzędym znaczeniu” (s. 74) — pisze Uryga, omawiając „werystyczną” lekturę takich zanurzonych w tradycji tekstów, jak *Ballady i romanse* czy *U wrót doliny*, i zmierzając do ustalenia zakresu oraz sensu pierwszego z omawianych progów trudności, a mianowicie bariery kulturowej w szkolnym odbiorze liryki.

Sprawa to o kapitalnym znaczeniu dla refleksji nad istotą i zadaniami szkoły w przekazywaniu młodzieży umiejętności poznawania nie tylko lektury, ale także procesu historycznoliterackiego. Dotąd uważano, że historia literatury w szkole winna przybrać postać „punktową”. Dzieła literackie („punkty”) miały być w tym ujęciu czymś w rodzaju „okienek”, penetrowanych z uwagi na swoją własną, niepowtarzalną strukturę, jednocześnie zaś traktowanych funkcjonalnie, jako „wziernik” ku zawartości „komnat”, czyli poszczególnych epok historycznoliterackich<sup>7</sup>. Z lektury książki Urygi można wysnuć inny wniosek, zmierzający do skrajnie odmiennego, a przy tym bardziej „ciągłościowego” ujęcia procesu historycznoliterackiego w szkole. Postulując wyposażenie młodzieży w określony „zasób kulturowych stereotypów zapewniający względną jednolitość porozumiewania się między pokoleniami” (s. 84), traktuje on lekcję tekstu i lekcję procesu zarazem jako pole nauczania języka kultury.

Literatury różnych narodów mają odrębną konsystencję. Są literatury o charakterze — by tak rzec — awangardowo cywilizacyjnym. Nieprzypadkowo wybitny przedstawiciel tego typu literatury, Jean-Paul Sartre, porównał dobre teksty literackie do bananów: są tylko wtedy smaczne i jadalne, gdy są świeże<sup>8</sup>. I są literatury tradycyjnokulturowe, sprawiające swoim odbiorcom pewne kłopoty interpretacyjne (jeżeli, oczywiście, uzna się tradycję za kłopot, a nie za wezwanie do dialogu). Do takich literatur należy polska. I krytyk, który ma o to do niej pretensje, tak formułuje swoje zarzuty:

„Nasza literatura staje się hermetyczna przez coraz silniejsze zakorzenienia się we własnej mitologii i w chochołach, weselach, polonezach itp. [...] Coraz częściej [...] buduje system nieczytelnych dla wielu odwołań do historii, do literatury. Tworzy się zespół sygnałów, które dla »wiedzącego« czytelnika stanowią istotę tekstu, dla »niewiedzącego« zaś ich niedostrzeżenie często powoduje nieczytelność tej literatury”<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> T. W. Adorno, E. Frenkel Brunswik, D. J. Levinson, R. Navitt Sanford, *The Authoritarian Personality*. New York 1950.

<sup>6</sup> M. Inglot, *Uczniowska konkretyzacja lektury pozaszkolnej i jej miejsce w literackiej świadomości młodzieży*. „Dydaktyka Literatury” (Zielona Góra) t. 3 (1979).

<sup>7</sup> Zob. M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzenie w tradycję*. W zbiorze: *Olimpiada literatury i języka polskiego*. Warszawa 1980.

<sup>8</sup> Zob. J. Weightman, *The Concept of the Avant-Garde*. London 1973, s. 13.

<sup>9</sup> K. Zawat, *Próba remanentu*. „Kultura” 1981, nr 7/8, s. 175.

Tak brzmią zarzuty. Argumenty obrony można znaleźć zarówno w tekstach samej literatury, np. w *Mojej ojczyźnie* Norwida, wierszu przywołującym programowo tradycję kultury śródziemnomorskiej, jak w opracowaniach, wśród których wyróżnić należy szkice Kazimierza Wyki zebrane w tomie *O potrzebie historii literatury* (1966).

Skoro jednak zakorzenienie w tradycji, więcej: permanentne zakorzenianie się w tradycji — uznamy nie tylko za cechę, ale zarazem za wartość naszej literatury, to jednym z podstawowych zadań szkoły staje się wyposażanie ucznia w wiedzę o fundamentalnych tekstach kultury śródziemnomorskiej i narodowej. Taką gramatykę kultury albo inaczej — głęboką strukturę naszej rzeczywistości literackiej — tworzą: kultura klasyczna, teksty judeo-chrześcijańskie, folklor. Dobrze się dzieje, że takie właśnie, syntetyzujące i „ponadhistoryczne” spojrzenie na kulturę znajduje dziś uprzywilejowane miejsce zarówno w opracowaniach naukowych, jak i w projektach programów szkolnych<sup>10</sup>.

Pamiętać przy tym należy, iż takie kulturowe „bariery dźwięku” wyrastają przed uczniem nie tylko w perspektywie, lecz także (a może: przede wszystkim) w retrospekcji. Iż podobne (a może odmienne?) bariery kulturowe ujawniają się gdzieś na pograniczu literatury staropolskiej i Oświecenia. Ale to już zagadnienie odrębne.

Kolejną barierę, zrekonstruowaną na podstawie badań, tworzy w typologii Urygi bariera języka poetyckiego. Przez to pojęcie rozumie autor „system bodźców, których rola polega na kierowaniu uwagi odbiorcy na różnorodne aspekty wypowiedzi przez naruszanie utrwalonych w jego świadomości i nawykach stereotypów językowo-percepcyjnych” (s. 112—113). Są to bodźce programowo kumulowane w tekstach przynależnych do niektórych kierunków poetyckich (Awangarda krakowska, poezja lingwistyczna), tak że ich opanowanie staje się możliwe jedynie dzięki znajomości określonych doktryn poetyckich.

Ostatnią z omawianych w pracy barier stanowi bariera postaw i sprawności recepcyjnej. Jest to, zdaniem badacza: „zespół dyspozycji osobowych człowieka wchodzącego w kontakt z utworem lirycznym, a w szczególności postaw wobec tego utworu oraz sprawności i nawyków operacyjnych w analizie i syntezie jego pierwiastków. System ów, wytworzony na gruncie dotychczasowego doświadczenia estetycznego i edukacyjnego, współdecyduje w procesie odbioru dzieła o jego rozumieniu, doznawaniu jego wartości i aprobachie lub odrzuceniu, a w konsekwencji o rozwoju motywacji dalszych kontaktów z liryką” (s. 152).

Są to motywacje swoiste dla młodzieży szkolnej. „Ja nic z tego nie rozumiem, jakie to głupie”<sup>11</sup> — oto cytat wskazujący na znaczenie aprobaty i dezaprobaty w odbiorze liryki, w jej rozumieniu i przeżywaniu.

Jest takich spostrzeżeń, cennych i pouczających, więcej. Np. podkreślając walory brzmieniowe i obrazowe słowa poetyckiego pisze Uryga: „Wydaje się, że szkoła w zbyt małym stopniu zużytkowuje zarówno sprawdzone już, jak i otwiera-

<sup>10</sup> Zob. np. *Projekt programu nauczania języka polskiego w liceum ogólnokształcącym*. „Polonistyka” 1981, nr 5, s. 480. Szerzej zajmują się tą kwestią w referacie *Kształty ciągłości. O ponadczasowości w procesie historycznoliterackim*, wygłoszonym na konferencji pn. „Literatura i dzieje” w grudniu 1982. Materiały konferencji mają ukazać się drukiem w r. 1984.

<sup>11</sup> Cyt. za: H. Elzenberg, *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*. Kraków 1963, s. 103. Autor przytacza wyznanie uczennicy, które znakomicie ilustruje wysuwane przez Urygę „swoistości” szkolnego odbioru treści nauczania.

jące się obecnie drogi działania w tym kierunku. Zaniedbana jest praktyka wygłaszania utworów w całej swej bogatej gamie form, od ćwiczeń recytacyjnych na lekcjach po swobodne wieczory poezji. Na większą uwagę zasługują porównawcze analizy nagrań poezji recytowanej lub śpiewanej i samodzielna rejestracja na taśmie magnetofonowej własnych propozycji czytania tekstów” (s. 146). Z natury rzeczy najszerszy wachlarz propozycji formułuje autor przy końcu pracy. Wskazuje tam na konieczność redukcji dydaktycznie ukierunkowanego komentarza na rzecz pomocy naukowych konstruowanych na zasadzie otoczki, na zasadzie zbioru materiałów kulturowych przydatnych przy samodzielnym pokonywaniu barier (s. 183). Zwraca uwagę na umiejętne łączenie dyskursywnych i „wzruszeniowych” form interpretacji poezji (s. 184) czy na metodykę „przekładu intersemiotycznego” (s. 187), tak bardzo ważną w sytuacji inwazji ikonicznych form ekspresji literackiej (teatr, film, telewizja), form cieszących się wśród młodzieży szczególnie dużym zainteresowaniem.

Książka Urygi, jak każda monografia humanistyczna, prowokuje również do wypowiedzi polemicznych. Chciałbym tedy upomnieć się o wyjaśnienie zasad doboru tekstów poetyckich wytypowanych do badań. Wyjaśnienie, że wiersze te „nie mieszczą się najwyżej w skali trudności współczesnej poezji” (s. 42), jest wyjaśnieniem intuicyjnym i na dobrą sprawę winno być oparte na jakichś propedeutycznych obserwacjach „trudności” i „łatwości” w odbiorze szkolnym. O takich badaniach pisze wprawdzie Uryga na s. 168, ale traktuje je jako nie zrealizowaną możliwość. Kolejne zastrzeżenia budzi utopijny pogląd Urygi na realia przymusu szkolnego. Zdaniem moim (i moich uczniów-współpracowników) przymus szkolny (z wszelkimi konsekwencjami, zarówno w sferze działań dydaktycznych, jak i w sposobie funkcjonowania tekstów w szkole) jest elementem na stałe przypisanym do struktury szkoły jako instytucji społecznej. Jest on możliwy do usunięcia tylko w „społeczeństwie bez szkoły”, takim, jakie postuluje w swojej książce Ivo Illich<sup>12</sup>. Uryga trafnie zauważa zjawiska dydaktyczne wynikające z istnienia przymusu. Należy do nich autorytatywność nauczyciela z jednej strony, a z drugiej — dążenie uczniów do jednoznaczności w interpretacjach poezji (s. 135), mimo że będzie to jednoznaczność różnie przez różnych odbiorców pojmowana. Z przymusu szkolnego i form artykulacji wynika przewaga myślenia dyskursywnego nad czynnościami wyobraźni w interpretacjach szkolnych (s. 129).

Wreszcie — tendencją do patriotyczno-społecznej wykładni tekstów poetyckich. Omawiając np. „ideologiczną” interpretację *Pastorałki*, pisze Uryga, że wynikające stąd pogwałcenie reguł odbioru, wyznaczonych przez konwencję gatunkową (wyróżnioną przecież w tytule!), „niekoniecznie świadczy o ignorowaniu owych norm w sytuacjach prywatnej lektury, że można je nawet w pewnym stopniu uznać za konsekwencję szkolnej sytuacji komunikacyjnej, skłaniającej ucznia do wykazania się umiejętnością dotarcia do wychowawczych oraz ideowych treści utworu” (s. 99). A przecież, niezależnie od tego, uznaje Uryga możliwość zawieszenia praw sytuacyjnego odbioru, zarówno od strony ucznia, jak i od strony nauczyciela, bądź też tychże praw akceptacji, co oczywiście eliminuje zjawisko przymusu (zob. s. 35). Dzieje szkolnictwa wskazują niezbicie, że jest to tylko możliwość.

Na krytyczną refleksję zasługuje również uwaga Urygi kierowana przeciw umiejscowianiu badań nad funkcją szkoły w kulturze literackiej. Na pewno — badania te, z punktu widzenia „ekolocentrycznej” dydaktyki literatury, są badaniami „odśrodkowymi”, bo traktują szkołę jako ważną, ale zarazem jedną z wielu instytucji szeroko pojmowanego życia literackiego. Trudno jednak tak rozumianej

<sup>12</sup> I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*. Warszawa 1976.

perspektywie odmówić racji istnienia w obrębie dydaktyki literatury. W końcu: „publiczność literacką tworzą ci, którzy uczęszczali lub uczęszczają do szkoły. Szkolne nawyki czytelnicze to te, które są przyswojone najgłębiej i z którymi najbardziej należy się liczyć. Kultura literacka, jej zakres, prawa rządzące pamięcią społeczną o literaturze i zapominaniem społecznym są przede wszystkim kształtowane przez szkołę. Szkoła jest dziedziną działania określonej polityki kulturalnej, określonych form kontroli społecznej”<sup>13</sup>. Instytucyjne i edukacyjne mechanizmy wykształcone przez szkołę funkcjonują w innego typu instytucjach życia literackiego czy nawet ogólnospołecznego.

Poruszony tutaj dylemat ma jednak znaczenie szersze. Jak wiadomo, różnicowanie poszczególnych dyscyplin naukowych polega na specyfice: a) celów, b) metod i c) zakresu badań. Otóż Uryga jednoznacznie wiąże dydaktykę literatury ze szkolnictwem i ze szkołą jako instytucją. Badacze wrocławscy (W. Dynak, J. Kolbuszewski, A. W. Labuda, T. Patrzalek, C. Wichary i niżej podpisany) rozszerzają zakres penetracji badawczej naszej dyscypliny. Uważamy, iż przedmiotem uwagi dydaktyka literatury jest społecznie zorganizowana edukacja literacka — niezależnie od rodzaju i kształtu organizującej instytucji. Do takiego traktowania zakresu dydaktyki literatury upoważniają nas konkretne fakty z dziejów oświaty narodowej. Takie stanowisko leży też u podstaw definicji dydaktyki literatury sformułowanej w naszym środowisku<sup>14</sup>.

Przed dziesięciu laty redaktor „Tekstów” Janusz Sławiński podzielił się z czytelnikami tego pisma gorzką refleksją nad sytuacją w metodologii badań literackich. Najogólniej rzecz biorąc, tyczyła ona ulotności i zmienności różnorodnych literaturoznawczych metodologii i destrukcyjnych skutków tego stanu rzeczy dla warsztatów poszczególnych badaczy<sup>15</sup>. W świetle rozważań tego uczonego literaturoznawstwo stanęło przed dylematem: ulegać modzie bądź też narazić się na zarzut metodologicznego konserwatyizmu. W podtekście „żałów” Sławińskiego formułowany był apel o poszukiwanie skali pozwalającej na efektywne wartościowanie rozlicznych i ciągle nowych szkół metodologicznych.

Książka Urygi dokumentuje tezę, że jednym ze źródeł takiej skali wartościowania jest praktyka społeczna; w tym konkretnym wypadku: praktyka szkolnej edukacji literackiej.

Wśród zaobserwowanych przez badacza „swoistości” uczniowskiego stylu odbioru są prawidłowości godne uwagi teoretyka i historyka literatury. O niektórych z nich już tu wspomniałem. Należy do nich pouczająca aprobata dla koncepcji otwartego czytania dzieła literackiego. Wart odnotowania wydaje się też wynikający z rozeznania w potrzebie edukacji literackiej nacisk na szukanie trwałych i stałych fundamentów „gramatyki kultury”. Te właśnie potrzeby społeczne sygnalizują wartość orientacji „archetypicznych” w metodologii badań literackich. Rozważania Urygi wskazują na te cechy uczniowskiego odbioru, które wzbogacają motywacje literackich kontaktów. Będzie to np. dążenie do odkrywania przez literaturę własnej osobowości (s. 24). Rozważania te zmuszają teoretyka literatury

<sup>13</sup> S. Żółkiewski, *Problemy szkolnej komunikacji literackiej w badaniach polskiej kultury narodowej*. W zbiorze: *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów*. Wrocław 1979, s. 9.

<sup>14</sup> Zob. M. Inglót, *Problem odbiorcy w publikacji naukowej z dziedziny metodyki nauczania literatury*. W zbiorze: *Literaturoznawstwo i metodyka*. Wrocław 1977, s. 7—8.

<sup>15</sup> J. Sławiński, *Gorzkie żale*. „Teksty” 1973, nr 3.



do kolejnej refleksji. Tym razem do odmiennego spojrzenia na kategorię autora, lekceważoną przez niektóre kierunki metodologiczne.

Przed paru laty Aleksander Wit Labuda pytał na łamach „Tekstów”: „Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce?”<sup>16</sup>. I odpowiadał na to pytanie pozytywnie. Książka Urygi wskazuje na pojawienie się także praktyki odwrotnej: uczy, że dydaktyka literatury może pomóc literaturoznawstwu.

*Mieczysław Inglot*

Henryk Lebedziński, *ELEMENTY PRZEKŁADOZNAWSTWA OGÓLNEGO*. Warszawa 1981. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ss. 162 + 2 nlb.

Niestrudzenie podejmowane są próby wyodrębnienia translatoologii jako samodzielnej dyscypliny nauki; czy jednak samodzielność w jej sytuacji jest w ogóle do pomyślenia? Zważywszy, że pole badawczej aktywności nauki o przekładzie stanowi szeroko widziana komunikacja międzyludzka, a konkretnie — teksty sformułowane w różnych kodach werbalnych, wypadnie odpowiedzieć na to pytanie przecząco. Tak bowiem zakreślony przedmiot badań wymaga nieustannego odwoływania się do aparatury pojęciowej właściwej różnym dyscyplinom, humanistycznym i ścisłym. Gdy więc w centrum zainteresowania translatoologa umieścimy np. tłumaczenie artystyczne, najbardziej przydatne okażą się narzędzia stosowane przez różne gałęzie literaturoznawstwa, z poetyką i stylistyką na czele. Gdy uwagę skupimy na komunikacji użytkowej, potocznej, wówczas priorytet będzie miała lingwistyka w sojuszu z socjologią i psychologią. Teoria nauczania języków obcych uruchomi refleksję glosodydaktyczną, a teoria informacji i cybernetyka przydadzą się, gdy w grę wchodzić zacznie przekład maszynowy. Logicy spróbują stworzyć logistyczną teorię przekładu, a antropolodzy i etnografowie dorzucą komentarz na temat kulturowych kontekstów tłumaczeń. Itd.

Interdyscyplinarny model translatoologii prowadzi z jednej strony do zacieraania jej autonomicznej odrębności, lecz z drugiej — pozwala na budowanie nauki o strukturze i metodach korzystnie niejednorodnych, w której ramach poszczególne teorie czy nawet okruszki teorii wzajem się oświetlają, komentują i uzupełniają. Jest bowiem nauka o przekładzie dziedziną pogranicza, nadbudowującą swe pomysły nad innymi teoriami: procesu twórczego, procesu komunikacji, w tym także literackiej, fenomenu kontaktów językowych, itp. Spośród trzech dziedzin szczegółowych wchodzących w obręb nauki o przekładzie — teorii, historii i krytyki przekładu — najbardziej płodna i różnorodna w swej pomysłowości jest niewątpliwie teoria.

Kodyfikatorzy współczesnych kierunków translatoologii tym się różnią od dawniejszych, że starają się w miarę możliwości unikać normatywności, nie uchylając się jednakże od wartościowania. Wyżej stawiają opis i analizę mechanizmów translatorskich niż produkowanie recept regulujących postępowanie tłumacza. Dla oceny przekładu przyjmowane są różne kryteria, najczęściej funkcjonalne, a więc uzależnione od celów towarzyszących jego powstaniu, od intencji tłumacza, od potrzeb i oczekiwań odbiorcy. „Szkoły przekładu” — to najczęściej sami przekładowcy, ich indywidualne praktyki, uogólniane i naśladowane, bądź przeciwnie, stające się przedmiotem utajonej lub jawnej polemiki, jak to się często zdarza w sytuacji serii przekładowej.

<sup>16</sup> A. W. Labuda, *Czy literaturoznawca może pomóc szkolnej polonistyce?* „Teksty” 1976, nr 3.