

Ewa Miodońska-Brookes, Adam Kulawik, Marian Tatara

Do Redakcji "Pamiętnika Literackiego"

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 65/2, 401-409

1974

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

VI. DYSKUSJE — KORESPONDENCJA

Pamiętnik Literacki LXV, 1974, z. 2

Do
Redakcji „Pamiętnika Literackiego”

Paniom Bożenie Chrzastowskiej i Sewerynie Wysłouch, autorkom recenzji z zeszytu 2 „Pamiętnika Literackiego”¹, nie podoba się nasz *Zarys poetyki*. Jest to ich prywatna sprawa i nikt, łącznie z autorami, nie może mieć do nich pretensji. Właściwie na stwierdzeniu tego faktu wszystko powinno się skończyć. Jednakże gdy recenzentki na poparcie osobistych gustów tworzą *ad hoc* koncepcję zdumiewającą w swej niefrasobliwości, wówczas należy zaprotestować. Protest wydaje się tym bardziej uzasadniony, że ignorując rzeczywistość zawartość *Zarysu* panie Bożena Chrzastowska i Seweryna Wysłouch przekształcają ją tak, by mogła stanowić odskocznnię do snucia rzekomo erudycyjnych i nowatorskich wizji idealnego ich zdaniem podręcznika. W tej sytuacji należy nie tylko potępić niedopuszczalne metody postępowania, ale nawet obowiązkiem jest dać odpór szkodliwym koncepcjom i nietetycznej postawie krytycznej.

Każdy podręcznik — niestety, ten truizm trzeba autorkom recenzji przypomnieć — musi być dostosowany do określonego adresata i uwzględniać miejsce przedmiotu w ogólnym planie dydaktycznym. Recenzentki zasady tej nie uwzględniły. Wszyscy biorący udział w egzaminach wstępnych z języka polskiego dobrze wiedzą, jaki poziom wiadomości teoretycznoliterackich reprezentują absolwenci szkół średnich. Egzaminatorzy nie dziwią się już temu, że maturzyści mają trudności z odróżnieniem porównania i przenośni oraz rodzaju względnie gatunku literackiego, gdyż są to problemy nagminnie pomijane przez nauczycieli, tłumaczących się brakiem czasu. W dodatku zdaniem wielu inspektorów zwracanie uwagi na te sprawy jest czczym formalizmem i niepotrzebną stratą czasu. Smutne to, niestety, lecz prawdziwe. W opisanej sytuacji absolwenta szkoły średniej trzeba traktować jako kogoś, komu należy wyjaśnić rzeczy najbardziej podstawowe, co narzuca konieczność odpowiednio prostego przedstawienia problemów, jakie w myśl programu szkoły średniej winny być znane uczniom. Należy przeto użytkownika zapoznać z podstawowymi terminami dyscypliny, którą ma zamiar studiować.

Drugim zagadnieniem, wiążącym się ściśle z poprzednio poruszonym, jest miejsce przedmiotu w ogólnym planie dydaktycznym uniwersytetu. W zakresie teorii literatury program przewidywał:

- 1) konwersatorium z analizy dzieła literackiego (I rok studiów); cel dydaktyczny: nabycie umiejętności polonistycznego czytania dzieła literackiego;

¹ Zob. „Pamiętnik Literacki” 1974, z. 2, s. 353—368. W wypadku skrótowych lokalizacji wskazujących stronicie *Zarysu poetyki* bądź recenzji stosuje się symbole literowe: ZP i R. Kursywa wyróżnia podkreślenia w cytatach z ZP wprowadzone obecnie. (Przyp. red.)

- 2) wykład i ćwiczenia z wstępu do literaturoznawstwa (I rok); cel dydaktyczny: nabycie umiejętności w posługiwaniu się bibliografią, słownikami i specjalistycznymi encyklopediami wszelkich typów oraz wprowadzenie w podstawowe zagadnienia dyscypliny;
- 3) ćwiczenia poetyki, wersyfikacji i stylistyki (I i II rok); cel dydaktyczny: zdobycie podstawowych narzędzi opisu dzieła literackiego i najbardziej elementarnych wiadomości z poetyki historycznej;
- 4) wykład i ćwiczenia z teorii literatury (III rok); cel dydaktyczny: poznanie ontologii i struktury dzieła literackiego, teorii procesu historycznoliterackiego oraz zaznajomienie z elementami metodologii badań literackich i współczesnych teorii badań literackich.

W wyniku ostatniej reformy studiów zlikwidowano pierwsze z wymienionych zajęć, a układ pozostałych, jak również ich funkcję zachowano.

Drugim ważnym zagadnieniem staje się koordynacja poetyki z innymi zajęciami. I tak ćwiczenia z gramatyki opisowej języka polskiego nie mogą zostać w pełni zsynchronizowane z poetyką, ponieważ językoznawcy uważają, i słusznie, że w nauce winna obowiązywać zasada stopniowego wzrastania trudności. Z tego powodu tok ćwiczeń zaczyna się od fonetyki i kończy składnią. A więc w praktyce dydaktycznej stylistyka wyprzedza składnię i do wiadomości z tej dziedziny nie można się odwołać. Podobnie wygląda sprawa z zajęciami historycznoliterackimi. Ćwiczenia z literatury dawnej — mimo konwersatorium z literatury współczesnej (wyraźna przewaga ilości zajęć w programie) — wyprzedzają literaturę nowszą.

Odrębnym zagadnieniem jest znajomość literatury współczesnej, jaką mają absolwenci szkół średnich. Po pierwsze, często głośne opowiadanie się za współczesnością jest zasłoną dymną pokrywającą braki z kanonu podstawowych lektur szkolnych. Przykład z ostatniej sesji egzaminacyjnej: student II roku złapany na tym, że nie zna ani jednego dramatu Słowackiego, twierdzi, iż interesuje go wyłącznie współczesna dramaturgia. Z kolei zapytany o Becketta nie potrafił wymienić ani jednego tytułu jego dramatów. Przypadek krańcowy, ale symptomatyczny. Po drugie, dla większości maturzystów symbolem nowoczesności a zarazem niezrozumiałstwa jest twórczość Przybosa. Z naszego doświadczenia wynika, iż poza absolwentami z województwa rzeszowskiego do wyjątków należy rozumienie jego poezji. Przeciętny maturzysta zapytany na egzaminie wstępnym o Prousta, Joyce'a, Kafkę, Karpowicza, Białoszewskiego zielenieje i blednie na przemian, nie mogąc wydobyć głosu.

Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele i nie tu miejsce na analizę problemu wymagającego studium rozległego i wnikliwego. Wymieńmy jako przyczynę zasadniczą: brak dystansu do zjawisk współczesnej kultury. To często decyduje o nadmiernej ostrożności nauczycieli i wizytatorów, którzy wolą odpytać zadaną partię podręcznika niż wdawać się w niepewne dyskusje o współczesnej kulturze. Zwłaszcza że mimo usiłowań prasy literackiej i niektórych wydawnictw krytyka literacka nie stanowi, bo nie może stanowić, dość jasnego przewodnika dla nauczycieli i uczniów szkół średnich. Podręcznik poetyki nie może wyręczać zadań krytyki literackiej i wskazywać na to, na co ona nie jest w stanie odpowiedzieć. Jego funkcja to nauczenie elementarnych pojęć, dzięki którym użytkownik będzie mógł rozpoznać podstawowe problemy sztuki pisarskiej zawarte w danym utworze.

W drugiej fazie „wtajemniczenia” podręcznik poetyki może najwyżej ułatwić czytelnikowi zrozumienie tak ważnego zjawiska, jakim jest związek współczesnej literatury z tradycją literacką, a nigdy sensu i programu aktualnie modnych kierunków. Patrząc na wskazane zagadnienie z punktu widzenia czytelnika na poziomie

absolwenta szkoły średniej, na drugie miejsce schodzi pytanie, czy literatura współczesna kontynuuje pewne tradycje, czy się im przeciwstawia. Pierwszym zaś pytaniem staje się, z czym konfrontować zjawiska literatury współczesnej. Jak można opisywać *roman nouveau*, jeśli się nie zna struktury tradycyjnej powieści XIX wieku? To samo odnosi się do wersyfikacji. Jak można odnaleźć i zrozumieć funkcję stylistyczną cytatu wersyfikacyjnego, jeśli się dobrze nie zna dawnych — ale czy naprawdę dawnych? — systemów wersyfikacyjnych?

Wskazane uwarunkowania, wynikające ze stanu przygotowań kandydatów na studia, i miejsce poetyki w programie studiów musiały narzucić nam taki sposób ujęcia przedmiotu, jaki został przedstawiony w *Zarysie poetyki*.

Istnieje w dydaktyce zasada, która mówi, że uczyć należy od rzeczy najprostszyc do bardziej skomplikowanych. Literatura współczesna jest skomplikowana, choćby ze względu na brak dystansu wobec niej, i dlatego podstaw należy uczyć może nie tyle na mniej skomplikowanej, lecz za to bardziej „oswojonej” literaturze dawnej. Czy tabliczki mnożenia uczy się od operacji na liczbach czterocyfrowych? Poezja Grochowiaka, Herberta, Karpowicza, Białoszewskiego nie jest chyba prościutka i łatwa. Środki artystyczne używane przez tych poetów są wyrafinowane. A właśnie na nich pragną autorki recenzji uczyć podstawowych wiadomości z zakresu liryki (R 359). Uważamy, że w pełni zrozumieć literaturę współczesną można tylko wtedy, jeśli wie się, z czego ona wyrasta, co i w imię czego odrzuca. Sądzimy, że lekceważenie tego zagadnienia to zjawisko szkodliwe, prowadzące przyszłych polonistów ku kawiarnianemu snobizmowi.

Ta sama zasada oraz układ innych zajęć musiały narzucić kolejność omawiania poszczególnych zagadnień od stosunkowo najbliższych każdemu czytelnikowi problemów kompozycji poprzez genologię, stylistykę do wersyfikacji. Ostatnia z wymienionych dziedzin dlatego została umieszczona na końcu książki, by przy analizie wierszy można się było odwołać do wiadomości poprzednio już nabytych oraz by prowadzący zajęcia z poetyki mógł wymagać stylistycznych uwarunkowań układu wierszy. Z tego samego powodu np. w rozdziale o rymach wprawdzie pisze się o rzeczy mniej ważnej — z racji konstrukcji utworu — o eufonii rymu, bo jest ona zauważalna nawet przez prymitywnego czytelnika, a dopiero później o rytmizującej roli rymu. Trudności należy bowiem stopniować.

Nieznajomość programu i warunków, względnie absolutne się z nimi nieliczenie, prowadzi recenzentki do dalszego mieszania pojęć. Piszą: „Rezygnacja z analiz powoduje, że o funkcji elementów mówi się zawsze ogólnikowo i z zastrzeżeniem, iż zależy ona od literackiego kontekstu (s. 163 [? — przyp. nasz], 201). W takim ujęciu podręcznik staje się katalogiem chwytów literackich, a prezentowana aparatura pojęciowa, która służy tylko do nazywania zjawisk, a nie jest przydatna w interpretacji tekstu, traci walor użyteczności praktycznej” (R 356).

Wniosek i propozycja programowa auterek recenzji: podręcznik poetyki winien być przede wszystkim zbiorem analiz, gdyż inaczej mamy do czynienia tylko z nazywaniem zjawisk, przez co książka traci przydatność do celów pedagogicznych. Przedstawione ujęcie zmusza do postawienia paru pytań bardzo prozaicznej natury: Czy ktokolwiek i kiedykolwiek nauczył się analizować tekst wyłącznie czytając wzorcowe analizy? Czy nie krótsza i trwalsza droga do tego celu to samodzielne analizy na ćwiczeniach z poetyki prowadzone pod kierunkiem kogoś kompetentnego? Jaką objętość winien mieć postulowany przez recenzentki podręcznik poetyki? Czy znalazłby się wówczas wydawca takiego *opus* i czy jego cena byłaby dostępna dla studenckiej kieszeni?

Podręcznik nie może zastępować prowadzącego ćwiczenia, ponieważ w żywej

praktyce wraz z grupą studentów łatwiej jest przeprowadzić pełną analizę funkcji i ukazać szeroko ich uwarunkowania. Podręcznik musi wyjaśniać pojęcia oraz w możliwie najprostszy i najlogiczniejszy sposób je klasyfikować. Klasyfikować po to, by nauczyć związków zachodzących pomiędzy różnymi zjawiskami, pomóc je umiejscowić w propedeutycznym obrazie całości problematyki oraz by wreszcie — rzecz niebagatelna — ułatwić uczącemu się zapamiętanie materiału.

Autorki recenzji domagają się opisu funkcji stylistycznych chwytów językowych, dążą do zautonomizowania i wyabstrahowania ujęć funkcjonowania poszczególnych chwytów, wyrażają sprzeciw wobec naszego systematycznego podkreślania związków z kontekstem literackim (R 356 itd.). Marzeniem ich jest abstrakcjonizm oderwany od dzieła literackiego, czysta teoria. Ale czy jest na nią miejsce w podręczniku? Być może, iż takie odczytanie intencji recenzji wynika z niezbyt precyzyjnego sformułowania autorek. Jednakże za stylistyką kryje się inne nieporozumienie. Jest nim nierozróżnianie monografii przedmiotu od podręcznika tegoż przedmiotu, np. *Ekonomia polityczna* Langego i pierwszy lepszy skrypt ekonomii politycznej. Stopień zautonomizowania opisu jest w monografii zazwyczaj wysoki, ponieważ pisze się ją dla specjalistów, którzy dobrze wiedzą, co to przenośnia względnie podmiot liryczny. Wyjaśnianie zaś rzeczy od podstaw zmusza do stałego zwracania uwagi na warunkujący funkcję kontekst literacki. Nie tylko względy merytoryczne, ale również techniczne (różnorodność uwarunkowania, objętość książki, konieczność zachowania przejrzystości układu materiału) zmuszają do przeprowadzenia w podręczniku klasyfikacji problemów, a nie analizy i wyabstrahowanego opisu, który wymaga już znajomości przedmiotu.

Brak zrozumienia różnicy pomiędzy celem ćwiczeń z poetyki (nauczyć się posługiwać narzędziami) a podręcznikiem (zbiór narzędzi) i, z drugiej strony, pomiędzy podręcznikiem a monografią przedmiotu doprowadził autorki recenzji do postawienia absurdalnej tezy, że zrezygnowanie z analiz jest równoznaczne z nazywaniem zjawisk. Nie świadczy to najlepiej o logice rozumowania, zwłaszcza że materiał dowodowy przedstawiony przez nie, nie przemawia na korzyść ich twierdzenia. Recenzentki zarzucają nam bowiem, iż przy omawianiu metafory podano tylko, „psychologiczny mechanizm powstawania skojarzeń, na przykładzie metafory »gór padyszach« (s. 219)” (R. 356), podczas gdy ich zdaniem „ważniejszy od mechanizmu kojarzeń jest mechanizm z m i a n z n a c z e n i o w y c h dokonujących się w metaforze, który graficznie zilustrować można »trójkątem metaforycznym«” (R 356).

Pierwszy punkt sporny, raczej marginesowy, lecz charakterystyczny dla metod pań recenzentek: czy oparcie się o psychologię jest nazywaniem rzeczy po imieniu? Drugi — podobnej natury: autorki recenzji podają tylko stronę 219 *Zarysu*, podczas gdy na następnej jest wyjaśnienie ukazanych proporcji (chodzi o równanie Arystotelesa), które zostały czytelnikowi podane dosłownie w ostatnich wierszach strony. Na tejsze nie podanej przez autorki stronie po omówieniu następnej przenośni „janczary strachu” można przeczytać: „Z powyższej niepełnej przecież analizy metaforyki *Czatyrdahu* wynika ogólniejszy wniosek, że metafora bez względu na swój charakter: obrazowy czy pojęciowo-intelektualny — spełnia funkcję kondensacji z n a c z e ń i t r e ś c i” (ZP 220).

A więc nie chodzi o psychologię. Problem polega na tym, czy „równanie Arystotelesa”, czy „trójkąt metaforyczny” lepiej służą wprowadzeniu do zagadnienia przenośni. Ponieważ jest to zjawisko skomplikowane, na temat którego napisano bardzo dużo, jakże często sprzecznych, opinii i twierdzeń, w podręczniku tak należy przedstawić mechanizm zjawiska, by nie włączać się w spór naukowy, a równocześnie wskazać na te elementy, które są najistotniejsze, oraz co do których istnieje

największa zgodność. I dlatego „trójkąt metaforyczny” wydaje się mniej przydatny od „równania Arystotelesa”, ponieważ służy dobrze wyjaśnieniu znacznej co prawda, lecz tylko części zjawiska i nie ukazuje całej różnorodności chwytu zwanego przenośnią. Jest to zresztą tzw. typowy problem dyskusyjny.

Wkraczamy tu w inne zagadnienie. Mianowicie, czy podręcznik może być pisany z pozycji wyznawcy jednej ze szkół, jednej z licznych metod badawczych współistniejącej w danej chwili. Jest to problem pozornie dyskusyjny. Już podręcznik poetyki Tomaszewskiego pisany z pozycji formalistycznych (polskie wydanie: Poznań 1935) jest znamienym przykładem efemeryczności i ograniczeń takiego stanowiska, które w konsekwencji prowadzi do minimalnej przydatności dydaktycznej. Często szkoły naukowe ograniczają swoje zainteresowania do jednego aspektu skomplikowanego zjawiska, jakim jest literatura, lub proponują metodę przydatną do poznania tylko pewnej grupy dzieł. Jeśli w pracach naukowych można się tak ograniczać, to już niedopuszczalne jest to w podręczniku. Aby podręcznik był użyteczny, musi obejmować całość problematyki i jej wieloaspektowość, z pominięciem sporów metodologicznych, które nie mogą być prowadzone na poziomie elementarnych wiadomości.

W swoim zapale polemicznym autorki recenzji wysuwają oryginalną tezę, że student polski ma do czynienia z licznymi podręcznikami (R 353). Na poparcie swego stwierdzenia przypominają istnienie *Poetyki opisowej* Mayenowej. Podkreślamy: przypominają, ponieważ konia z rzędem temu, kto kupi w księgarni tę książkę. O jej dostępności w antykwariatach wiele mogą powiedzieć kierownicy bibliotek instytutowych. Wszak to jedna z najbardziej czytanych książek w Polsce. W praktyce *Poetyka opisowa* jest dla studenta niedostępna.

Z innym rodzajem ograniczeń mamy do czynienia w przypadku *Zarysu teorii literatury* trójki warszawskich autorów. Jest to rozszerzony podręcznik teorii literatury, a więc nie poetyki, przeznaczony początkowo dla Studiów Nauczycielskich. Obejmuje przeto materiał przerabiany na ćwiczeniach z teorii literatury i z poetyki. W konsekwencji dla każdego toku z wymienionych ćwiczeń jest za skąpy, a zarazem za obszerny, ponieważ wykracza poza materiał wymagany programem. I tak np. wersyfikacja została opracowana w sposób niewystarczający, a równocześnie zagadnienia teorii procesu historycznoliterackiego przewidziane są w programie zajęć z teorii literatury. Sytuację dodatkowo komplikuje oparcie się o jedną metodę badań, co narzuciło autorom określone założeniami ich szkoły widzenie omawianego przedmiotu, a nie we wszystkich przypadkach daje ono wyczerpujące i trafne ujęcie problemu. *Zarys teorii literatury* nie może być przeto tym, czym chcą go uczynić autorki recenzji: podręcznikiem poetyki.

W momencie gdy na rynku księgarskim nie ma podręcznika poetyki, gdy rozbudowuje się różne rodzaje studiów polonistycznych, autorki recenzji beztrąsko stwierdzają: „W takiej sytuacji od nowych prac oczekuje się nowych propozycji merytorycznych bądź dydaktycznych” (R 353). Podręczniki pisze się wtedy, kiedy są potrzebne, kiedy ich nie ma. Podręcznik ma służyć studentowi względnie uczniowi i dlatego nie ma w nim miejsca na zgłaszanie nowych propozycji merytorycznych. By sprawdzić ten sąd, wystarczy sięgnąć do IBL-owskich podręczników historii literatury polskiej: J. Ziomka *Renesans*, Cz. Hernasa *Barok*, M. Klimowicza *Oświecenie*.

Oderwane od rzeczywistości i wydumane koncepcje recenzji wypadałoby podkreślić krytyką istniejącego już podręcznika. I dlatego stosuje się parę chwytów. O jednym z nich była już mowa. Warto przytoczyć jeszcze inne sposoby „recenzowania”. Otóż na stronach 355—356 recenzentki piszą: „Znajduje się wprawdzie termin »struktura« (s. 14), ale — wprowadzony został przez pojęcie »tematu«, ponie-

waż w przekonaniu autorów *Zarysu poetyki* temat jest w literaturze elementem najważniejszym". Nie zauważyły jednak, że na s. 20 podręcznika można przeczytać: „podmiot literacki nie jest tożsamy z autorem, należy także do struktury fikcji literackiej”. Należy tu dodać, że pojęcia „temat” i „fikcja literacka” nie są tożsame. Na stronie 24 podręcznika napisano: „Kategorie rodzajowe i gatunkowe można by więc zdefiniować jako system czynników i środków umożliwiających określony sposób organizowania i realizowania wypowiedzi literackiej, są więc typami struktur wypowiedzi”. Drobiazgiem są już tytuły poszczególnych rozdziałów zapowiadające poruszaną problematykę, jak np. *Podstawowe cechy rodzajowej struktury dramatu* (ZP 29), *Podstawowe cechy rodzajowej struktury epiki* (ZP 70) itd. We wstępnej części stylistyki na stronach 147—164 w sposób możliwie najprostszy wprowadzono pojęcia i sposoby postępowania stylistyki wywodzącej się z językoznawstwa strukturalnego, które są trwałą zdobyczą i których znajomość jest nieodzowna dla przeprowadzenia poprawnej analizy tekstu. Dodajmy, że termin „struktura” nie jeden raz pojawi się w części poświęconej wersyfikacji (jak np. ZP 295). Dziwnie więc brzmi pouczenie recenzentek: „Termin »struktura« w takim kontekście może być rozumiany wąsko, jako zespół funkcjonalnie powiązanych motywów, podczas gdy w istocie jest pojęciem znacznie szerszym, obejmuje nie tylko tak pojęty temat, ale i relacje zachodzące między nim a postawą podmiotu mówiącego, stosowanymi środkami stylistycznymi, kompozycyjnymi itd.” (R 356).

Jako pierwszy i zasadniczy przykład naszej nieporadności teoretycznoliterackiej autorki recenzji podają zmianę kolejności wersów w *Na wsi* Czechowicza. Oburzone stwierdzeniem, że zmian takich można dokonywać „bez uszczerbku treści i bez zakłóceń kompozycyjnych”, piszą: „Skutkiem powyższego zabiegu sensy wyznaczone przez znaki językowe się nie zmieniły. Ale zlekceważona została wewnętrzna semantyka wypowiedzi” (R. 355). Pominęły jednak stwierdzenie poprzedzające kwestionowany zabieg: „Tylko subiektywna i emocjonalna postawa wobec zjawisk rzeczywistości, w które podmiot się angażuje, »usprawiedliwia« takie konstrukcje składniowe jak przytoczona z Czechowiczowskiego wiersza — siedemnaście zdań i równoważników zdania łączy się ze sobą na zasadzie luźnego ciągu” (ZP 243). Kwestionowany zabieg został dokonany w rozdziałku zatytułowanym: *Stylistyczne konsekwencje sposobu łączenia zdań*. Przykład został więc wyrwany z kontekstu wyjaśniającego, że w tym wypadku chodzi wyłącznie o to, co również zauważyły recenzentki: iż „sensy wyznaczone przez znaki językowe nie zmieniły się”. W recenzji przy omawianiu tego przykładu pominięto nie tylko kontekst, w jakim został on umieszczony, ale również fakt, że na stronie 17 podręcznika przedstawiono logiczną, przyczynowo-skutkową zasadę łączenia motywów, a na stronie 113 odmienne zasady łączenia motywów w liryce — tj. to, o czym z wielką swadą piszą recenzentki.

Wyrwanie przykładu z kontekstu i stawianie mu zarzutów z innej dziedziny wskazuje nie tylko na nielojalność autorek recenzji. Pomijają one bowiem ogólną zasadę: unikania powtórzeń rzeczy już poprzednio omówionych. Chodzi po prostu o to, aby, po pierwsze, nie nużyć i nie usypiać uwagi czytelnika; po drugie, by pod naporem poznanych poprzednio wiadomości nie zaginęły nowe, na które należy położyć nacisk, i po trzecie: względy na objętość książki. Takie postępowanie jest bardzo wygodne, ponieważ pozwala dopuszczać się nie tylko takich zabiegów jak poprzednio wymienione. I tak np. w części poświęconej wersyfikacji, w rozdziale przedstawiającym podstawowe pojęcia rytmiki, omówiono znaczenie i budowę wersu jako podstawy „struktury wiersza”. Przy tej okazji zwrócono uwagę m. in. na przerzutnię (ZP 284—285), wskazując na jej rolę w podkreślaniu znaczenia klauzuli

oraz na jej funkcję rytmizującą i stylistyczną. Z tego powodu ponowne omawianie tych samych zagadnień w rozdziale o sylabizmie i znowu w o sylabotonizmie byłoby tworzeniem szumu informacyjnego.

Nie pokrywa się z prawdą twierdzenie autorek recenzji, że autorzy: „w omówieniu wiersza sylabicznego pomijają zjawisko przerzutni całkowicie” (R 360), ponieważ w początkowej części rozdziału o sylabizmie dano dwa przykłady wiersza sylabicznego: jedną zwrotkę *Pieśni XVI z ks. I Kochanowskiego* i pierwszą oktawę *Beniowskiego Słowackiego*, dobitnie podkreślające rolę średniówki i przerzutni w tym systemie wersyfikacyjnym, na co zwrócono uwagę nie tylko znakami graficznymi, ale również w omówieniu zacytowanych strof (ZP 334—335). Na marginesie tego przykładu zwracamy uwagę czytelnikom recenzji na konieczność sprawdzenia cytatów i zarzutów z tekstem podręcznika, ponieważ tego rodzaju dezinformacja występuje aż nazbyt często i nie można jej tłumaczyć pomyłką.

Lekceważenie eliminacji powrotów do rzeczy poprzednio już wyjaśnionych służy także innym celom, a mianowicie podbudowie demagogii. Np. recenzentki piszą: „O ciężeniu ku tradycji, ku regularności dawnych poetyk, najpełniej mówi ujęcie zagadnień wersyfikacji. Poświęcono 18 stron tekstu metryce antycznej, średniowiecznemu systemowi łacińskiemu oraz systemom wersyfikacyjnym narodów nowożytnych, 39 stron — polskim systemom numerycznym, a 9 stron liczy rozdział *Wiersze nieregularne*, zawierający omówienie i wierszy istotnie nieregularnych, i współczesnych wierszy nienumerycznych” (R 359—360). Szkoda tylko, że autorki recenzji nie zadały sobie jeszcze dodatkowego trudu i nie policzyły, ile stron wypada już nie na każde zagadnienie, ale na każdy z systemów numerycznych. I to ma być jeden z głównych argumentów krytyki.

Na stronie 361 recenzentki piszą, iż autorzy podręcznika stwierdzają: „podmiot liryczny »jest [...] konstrukcją, elementem budowy utworu«, może być jedną z warstw kompozycyjnych (s. 20), wchodzi w zakres fikcji literackiej (s. 113). Jednakże teza ta została podana werbalnie, bez uzasadnienia. Autorzy nie wyjaśniają, jak egzystuje podmiot liryczny, a co ważniejsze — nie określają wyraźnie funkcji tej podstawowej kategorii teoretycznej [...]”, i dalej: „Podmiot liryczny został określony na poziomie biografii, a nie na poziomie samego utworu czy tradycji i konwencji literackiej” (R 361).

Tymczasem pełny tekst wprowadzający pojęcie podmiotu literackiego brzmi: „podmiot literacki nie jest tożsamy z autorem, należy także do struktury fikcji literackiej. Podmiot literacki, podmiot liryczny lub narrator jest *tylko* [podkreślenie nasze, ponieważ słowo to nieprzypadkowo zostało opuszczone w cytacie, *nota bene*, z chytrym zaznaczeniem wykropkowania] konstrukcją, elementem budowy utworu, który może, lecz nie musi być obecny w utworze jako jedna z jego warstw kompozycyjnych” (s. 20). Następnie na tej samej stronie znajduje się wyjaśnienie, że podmiot może zajmować pozycję naczelną i że inne składniki kompozycji istnieją tylko ze względu na niego, co ilustruje wiersz Wisławy Szymborskiej *Przy winie*. Już zresztą samo posłużenie się przykładem, celem wyjaśnienia problemu, podważa tezę o podaniu „werbalnym” i „bez uzasadnienia”.

Na s. 113 podręcznika, skąd zacytowano fragment, jest mowa o konwencjach i przyzwyczajeniach czytelnicznych, które bywają (piszemy wyraźnie: bywają, a nie: są) przyczyną niechęci do współczesnej poezji. Passus ten stanowi przejście od wstępnych uwag o liryce do rozdziału zatytułowanego *Autor i podmiot liryczny*, gdzie rolę podmiotu zaczyna się omawiać od najbardziej prymitywnego rozumienia poezji w rodzaju: co poeta chciał powiedzieć w wierszu pt. ... W zacytowanym przez recenzentki urywku z naszego podręcznika nie bez powodu pierwsze zdanie zaczyna

się od zwrotu: „*Pomimo* iż romantyzm przyzwyczaił nas do na pół autobiograficznego charakteru liryki [...]”. Należy w tym miejscu przypomnieć, że w języku polskim „pomimo” nie oznacza akceptacji wtrąconego stwierdzenia.

Autorki recenzji zlekceważyły, i to świadomie, dalszy ciąg wywodu — następne zdanie, mimo iż pozornie mogło ono poprzeć ich stanowisko. Jest tam bowiem mowa o tym, co decyduje, że „jesteśmy skłonni podmiot liryczny utożsamiać z autorem” (ZP 113). Nawet jest przykład: Norwida *Moja piosenka (I)*. Tylko że w omówieniu tego utworu można przeczytać:

„Jednakże właśnie fakt przenośnego ujęcia tematu, fakt konsekwentnie przeprowadzonej analogii i gradacji motywów wiersza, wreszcie jego cechy stylistyczne i wersyfikacyjne, przypominają nam, że mamy do czynienia z konstrukcją literacką, z podmiotem mówiącym, który jest fikcyjny, podobnie jak fikcyjne są sytuacje w wierszu pokazane. Możemy więc *co najwyżej* stwierdzić, że wypowiadający się w wierszu podmiot liryczny ma cechy, które *pozwalają* go nie odróżniać od autora, *niemal* go z autorem utożsamiać” (ZP 115).

„Pozwalają go nie odróżniać”, „niemal”, „co najwyżej” — to zastrzeżenia i chyba trudno dopatrzeć się w nich odczytywania przeżyć podmiotu mówiącego, poprzez które rzekomo pragniemy dotrzeć do osobowości poety, co zarzucają nam autorki recenzji.

Wyrwanie zdań z kontekstu, a następnie komentowanie ich rzekomo w oparciu o dalszy ciąg wywodu, podczas gdy w rzeczywistości pomija się wszelkie niewygodne dla z góry przyjętej koncepcji partie podręcznika, równoczesne głoszenie opinii nie tylko nie znajdujących potwierdzenia w zawartości książki, ale wręcz sprzecznych z rzeczywistą zawartością — chyba nie może być nazwane postępowaniem właściwym. A ostatni przykład umiejętności „recenzowania” zaczerpnięty został z jednego tylko fragmentu recenzji dotyczącego podmiotu literackiego.

Na podstawie wyrwykowego zestawienia recenzji z zawartością podręcznika można stwierdzić, iż autorki jej nie spełniły swego podstawowego obowiązku rzetelnej oceny książki. Zamiast niej ofiarowały zarówno autorom, jak i czytelnikom „Pamiętnika Literackiego” całą kolekcję dezinformujących chwytów:

- 1) szereg nieprawdziwych danych (np. zarzut całkowitego pominięcia przerzutni w rozdziale o sylabizmie);
- 2) manipulacje polegające na wycinaniu fragmentu podręcznika z kontekstu, w którym omawia się jedno zagadnienie, by postawić zarzut, że nie zostały poruszone w nim problemy przedstawione w innym miejscu (np. sprawa wiersza Czechowicza);
- 3) pomijanie tych partii podręcznika, które podważają tezy głoszone przez recenzentki, wysnute z dowolnie zinterpretowanego fragmentu (np. kwestia terminu struktura);
- 4) cytowanie wyrwanego z kontekstu zdania, także z wyrwaniem istotnego słowa (np. sprawa cytatu z ZP 20), z równoczesnym sugerowaniem czytelnikowi, że dalszy ciąg jest referowany, podczas gdy w rzeczywistości sytuacja wygląda wręcz odwrotnie od prezentowanej w recenzji (np. posłużenie się cytatem z ZP 113);
- 5) bardziej subtelne zabiegi, polegające na postawieniu jednego zarzutu, by z niego wysnuć inny, nie mający potwierdzenia w omawianym tekście (np. wywody dotyczące metafory).

Cała ta misterna konstrukcja została podbudowana oderwaną od rzeczywistości koncepcją wzorowego, zdaniem recenzentek, podręcznika, tylko że w ostatecznym efekcie nie wiadomo, czy poetyki, czy teorii literatury, czy monografii przedmiotu. Autorki recenzji ciągle myślą różne od strony programu studiów pojęcia, co już

nasuwa przypuszczenia, iż recenzentki pozostają w dość luźnym związku z nauczaniem uniwersyteckim.

Ujawnione postępowanie recenzentek naszej książki nie wynika z ich predyspozycji psychicznych, lecz jest charakterystyczne dla pewnej postawy badawczej. Wyjątkowo liczne, jak na recenzję, przypisy ujawniają jego źródło. Autorki recenzji przejęły się określoną metodą badawczą, określoną szkołą, stały się gorącymi apologetkami wyznawanego przez siebie kierunku, widząc w nim najdoskonalszy wyraz nowoczesności, a są przekonane, iż poza aprobowaną przez nie szkołą istnieje tylko ciemnogród konserwatyizmu. Fanatyzm metodologiczny w humanistyce nie jest zresztą wyłączną własnością recenzentek. Jest to szersze zjawisko, które doczekało się wcale obfitej liczby artykułów i rozpraw socjologicznych, więc nas nie dziwi. Zdumienie tylko wzbudza krystaliczna czystość, w jakiej się objawił, co należy złożyć na karb naiwności autorek recenzji, że tak łatwo obnażyły metody i intencje swojego postępowania.

Zasłużony dla naszej kultury „Pamiętnik Literacki” nadal odgrywa ważną rolę w humanistyce polskiej, a szczytna pozycja zobowiązuje. I dlatego oczekiwaliśmy od Redakcji tego czasopisma zamieszczenia choćby najsurowszej, lecz rzeczowej i sprawiedliwej recenzji. Zamiast niej otrzymaliśmy wyjątkową w swojej niefrasobliwości i pełną przeinaczeń ocenę pań Bożeny Chrzęstowskiej i Seweryny Wyślouch.

Ewa Miodońska-Brookes, Adam Kulawik, Marian Tatara

W ODPOWIEDZI AUTOROM „ZARYSU POETYKI”

List autorów *Zarysu poetyki* można by pominąć milczeniem, gdyby nie jego ton. Ewa Miodońska-Brookes, Adam Kulawik i Marian Tatara zrzucają nam: niełojalność, niefrasobliwość, ignorowanie rzeczywistej wartości podręcznika, niedopuszczalne metody postępowania, nieetyczną postawę krytyczną, beztroskie stwierdzenia, wydumane koncepcje, demagogię, kolekcję dezinformujących chwytów, przeinaczanie cytatów, naiwność, fanatyzm metodologiczny. W zakończeniu listu stwierdzają: „Ujawnione postępowanie recenzentek naszej książki nie wynika z ich predyspozycji psychicznych, lecz jest charakterystyczne dla pewnej postawy badawczej”. Istotnie, w naszej recenzji nie pojawiło się ani jedno pejoratywne określenie, których zacytowany rejestr świadczy wymownie o reakcjach psychicznych autorów *Zarysu poetyki*. Tego typu napięcia emocjonalne wykluczają rzeczową polemikę.

Nasza recenzja nie jest „niełojalna”, jest negatywna. A to różnica. Dowodem lojalności jest próba uwzględnienia walorów książki, czego autorzy listu nie zauważyli (zob. R 354, 361, 363, 365, 366). W replice nie podjęto polemiki z zasadniczymi zarzutami recenzji. Autorzy próbują polemikę zastąpić atakiem i wybronić poszczególne sformułowania podręcznika. Generalne zarzuty: 1) tradycjonalizm, 2) błędy metodologiczne, 3) braki merytoryczne i dydaktyczne — nie zostały odparte. Jedynie na temat tradycjonalizmu autorzy wypowiadają się szerzej i robią z niego hasło sztandarowe stojąc na stanowisku, iż każdy podręcznik akademicki musi być tradycyjny, co uzasadniają niskim poziomem studentów i absolwentów szkół średnich. Teza tu wysoce wątpliwa i z góry przekreślająca postęp w dydaktyce. Warto tu przypomnieć, że recenzenci *Zarysu teorii literatury* — T. Bujnicki i S. Jaworski — domagali się od warszawskich autorów podawania wiedzy nie