

# Kazimierz Wyka

---

## O uniwersytecki podręcznik historii literatury polskiej

---

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 46/1, 1-53

---

1955

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.

# I. R O Z P R A W Y

KAZIMIERZ WYKA

## O UNIWERSYTECKI PODRĘCZNIK HISTORII LITERATURY POLSKIEJ

### Przesłanki sytuacji

Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk przystąpił do prac przygotowawczych związanych z uniwersyteckim podręcznikiem historii literatury polskiej. Zdaje się bowiem nie ulegać wątpliwości, że sytuacja w zakresie nowatorskich badań polonistycznych — istniejące w nich jeszcze bardzo poważne luki i braki — nie może nadal opóźniać podjęcia tego zadania. W niemniejszym stopniu zdaje się nie ulegać wątpliwości, że potrzeby uniwersyteckiego studium polonistycznego coraz gwałtowniej domagają się, by zarówno wykładowcy, jak i słuchacze otrzymali do rąk przegląd dziejów literatury ojczystej — obszerny, nowatorski, odpowiadający założeniom uniwersyteckich studiów polonistycznych w Polsce Ludowej. Wreszcie stan rzeczy w dyscyplinach sąsiednich, przede wszystkim w historii, gdzie prace nad uniwersyteckim podręcznikiem zostały bardzo poważnie zaawansowane, uprawnia całkowicie do podjęcia tej decyzji.

Rozpatrzmy bardziej szczegółowo wskazane powyżej elementy. Co jest momentem głównym, któremu wszelkie inne względy muszą się podporządkować? Jest nim niewątpliwie potrzeba społeczna, oczywista dla każdego, kto obserwuje sytuację w polonistyce uniwersyteckiej, potrzeba i konieczność zaopatrzenia jej w to podstawowe narzędzie szkolenia, jakie stanowi zarys historii literatury polskiej. Zarys mogący znaleźć zastosowanie zarówno w procesie nauczania na uniwersytetach, jak w procesie otwierania przed słuchaczem jego indywidualnych możliwości naukowych.

Konieczność ta bowiem dotyczy w swoich skutkach społecznych nie tylko uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych. Uniwersytecki podręcznik historii literatury polskiej to również najbardziej istotna pomoc dla szkoły średniej, pomoc dla przyszłego nauczy-

ciela, który przeszedłszy studia opatrzone w podręcznik, będzie nauczycielem lepiej, o ileż lepiej przygotowanym do zawodu, aniżeli ma to miejsce obecnie. Podręcznik uniwersytecki to pomoc dla nauczyciela już pracującego w szkole, odciążać on bowiem będzie istniejące podręczniki licealne od balastu interpretacyjnego, od przeładowania i przeciążenia, a ponadto da przyszłym nauczycielom wiedzę zgodną z ostatnim stanem badań. Podręcznik uniwersytecki to uporządkowanie stanu badań, ich ocena na konkretnym materiale, wskazanie centralnych i szczegółowych kierunków uderzenia na problemy dotąd nie rozwiązane, słowem — konieczny wstęp do wszelkiej samodzielnej pracy w tej dziedzinie, od magistranta po doktora nauk. Promieniowanie podręcznika uniwersyteckiego na dyscypliny sąsiednie, na badania językoznawcze, na badania ideologii, na historię sztuki — to również skutek, jaki nie trudno przewidzieć.

Nie będziemy wnikać dokładniej w tak szeroko pojętą potrzebę społeczną uniwersyteckiego podręcznika historii literatury polskiej. Pozostaniemy w ramach sytuacji na uniwersytetach. Dokonana w latach 1949—1950 reforma studiów polonistycznych ma już za sobą dostateczny okres praktycznej próby, by ocenić jej plusy w stosunku do dawnego systemu magisterskiego, a równocześnie dostrzec coraz widoczniejsze jej niedostatki i błędy. Pomińmy milczeniem niefortunny epizod dwustopniowego studium polonistycznego. Od strony naukowego pogłębienia studiów drogą selekcji na drugim szczeblu system ten nic nie dał i wcale nie doprowadził do sprawniejszego wyselekcjonowania mocnego ziarna spośród poślądu.

Co poza tym niefortunnym epizodem okazuje się trwać i słuszną zdobyczą nowego systemu? Jest nim niewątpliwy przełom w terminowym kończeniu studiów, przełom w ich rocznym przebiegu. Od tej olbrzymiej zdobyczy nie wolno się cofnąć przy wszelkich dalszych rozważaniach na temat, co i jak należy zmienić. W programie studiów polonistycznych przełom ten uwarunkowany jest przede wszystkim istnieniem wykładu kursowego w ramach każdego roku oraz istnieniem egzaminu związanego z chronologiczną zawartością owego wykładu. Wykład kursowy jest nadal trzonem uporządkowanego, sprawnie przebiegającego studium — w innych dyscyplinach podobnie.

Wykład kursowy okazuje jednak coraz dobitniej swoje niebezpieczeństwa, mogące zagrozić naukowej samodzielności i poziomowi studiów polonistycznych. Posiada on tendencję rozrostu w tym znaczeniu, że cały przebieg studiów traktowany bywa przez słuchacza

jako składanka poszczególnych wykładów kursowych, których trzeba wysłuchać, biernie przez siebie przepuścić i — wraz z wiadomościami nabytymi w ramach seminariów — równie biernie i automatycznie przy egzaminie odśpiewać. Intencją nowego programu było, ażeby wokół centralnego kursu, jakim jest kurs historii literatury polskiej, skupiały się w sensownym porządku inne wykłady; by pomagały mu i w sposób kompleksowy wiązały nabyte wiadomości. Wykonanie okazuje się pozbawione tego centralnego zwornika. Studium polonistyczne przeradza się w szereg oddzielnie toczących się, nie powiązanych z sobą potoków wiedzy. Student polonistyki coraz częściej przypomina tych strasznych mieszczan z wiersza Tuwima, co to wszystko widzą osobno.

Wykonanie zawodzi, ponieważ centralny zwornik okazuje się za słaby. Liczba godzin przeznaczonych na wykłady kursowe jest zbyt niska, ażeby to centralne wiązanie studium polonistycznego nie zawodziło. Może ktoś powiedzieć, że w takim razie należy powiększyć liczbę godzin przeznaczonych na ten wykład. Nie w tym rzecz!

Wykład kursowy nie spełnia tych wszystkich warunków, bez których realizacji znajomość literatury będzie u studenta mechaniczna, powierzchowna i wtórna, ponieważ w obecnych okolicznościach spełnić ich nie można. Jeżeli bowiem wykład kursowy ma dawać słuchaczowi konieczną sumę wiadomości, konieczny szkielet interpretacji, konieczną sumę podnieć do samodzielnego myślenia — jest w tym trudna do rozwiązania kwadratura koła. U sprawnego i wyrobionego wykładowcy wykład ów rzeczywiście przynosi wszystkiego po trochu, ale kosztem jednej sprawy: kosztem uśpienia samodzielności i krytycyzmu słuchacza, kosztem traktowania partii interpretacyjnej jako formułki do zapamiętania i do biernego powtórzenia. Kiedy jednak przychodzi do spotkania owej formuły z konkretnym dziełem, większość młodych polonistów okazuje żenującą bezradność. W ramach próbnych zajęć dydaktycznych w szkole niczego się oni bardziej nie obawiają, jak konkretnych utworów, w niczym nie kochają się mocniej, jak w „syntezach“, „prądach“ i wyklepanych uogólnieniach.

Wykład kursowy ze wszystkich swoich zadań najgorzej wypełnia: zadanie wstępu do samodzielnego myślenia, zadanie konfrontacji uogólnienia z dziełem, zadanie wprowadzenia do własnej pracy studenta. Oczywiście pozostają seminaRIA. Ale raz przegięty kierunek ciąży na nich również, zwłaszcza na dwóch pierwszych latach. Skutki obserwujemy. Młodzież polonistyczna, która do r. 1950 przodowała,

która porywała za sobą nawet starszą kadre, usnęła wśród gotowych formuł.

Wiele jest sposobów zmiany tej sytuacji, pośród nich jeden wydaje się najważniejszy: podręcznik uniwersytecki. Tylko on może spełnić zadania wstępu do samodzielnego myślenia, zadania wprowadzenia do własnej pracy. Hasło wzrostu jakości w stosunku do studiów polonistycznych to w praktyce nic innego, jak pobudzenie aktywności i samodzielności myślowej młodego polonisty. Hasła tego nie zrealizujemy w pełni, dopóki w okresie przejściowym wykład kursowy nie zostanie wzmocniony podręcznikiem uniwersyteckim, a następnie — całkowicie nim zastąpiony. Bez tego zaplecza istniejący system wykładów kursowych będzie kręceniem się w kółko, a hasło podwyższenia jakości gotowe zawisnąć w próżni.

Młodzież polonistyczna już dzisiaj takie zaplecze sama sobie dorabia. Wiemy wszyscy, że niezależnie od starych i tradycyjnych podręczników użytkowane są przez nią podręczniki przeznaczone dla klas licealnych, użytkowane oczywiście na prawach prywatnej pomocy naukowej studenta. I to tym mocniej, im bardziej dany podręcznik odbiega od potrzeb szkoły średniej. Przykładem — podręcznik romantyzmu na klasę dziesiątą. Cóż, kiedy tym sposobem błędne koło, w którym gubi się własna praca, lektura i samodzielność słuchacza, tylko się ciaśniej zamyka. Podręczniki szkolne wcale nie mają na celu tego, ażeby wdrażać do własnej pracy, ażeby stawiać problemy do rozwiązania. Ich dobrym prawem jest właśnie gotowe rozwiązanie, gotowe uogólnienie i gotowy sąd do przyswojenia, a nie problematyka naukowego przewodu. I student, który za pośrednictwem szkolnego podręcznika „pogłębia“ i „utrwała“ swoją znajomość epoki, który mniema, że w paru tysiącach wierszy *Balladyny* wystarczy rozpuścić kilka stron jej interpretacji, a już otrzyma się rzeczywistą znajomość tego dramatu — taki student podobny jest człowiekowi, który by leczył katar, trzymając nogi w zimnej wodzie.

Streszczając argumentację: podniesienie poziomu uniwersyteckich studiów polonistycznych, ich dalsze unaukowanie, dalsze pogłębienie osiągniętego przełomu metodologicznego — to w praktyce sprawa podręcznika uniwersyteckiego. Centralnym ogniwem polonistyki uniwersyteckiej jest ciągły, na jednolitej podstawie metodologicznej, marksistowskiej oparty kurs historii literatury polskiej. W to centralne miejsce należy uderzyć nową bronią. Należy zastąpić broń już teraz szwankującą, chociaż na pewno jeszcze przez jakiś

czas konieczną. To jest polityczna, ideowa i naukowa konieczność, która dyktuje decyzję o pracy nad podręcznikiem uniwersyteckim.

Czy sytuacja w zakresie nowatorskich badań polonistycznych we wszystkim tę decyzję uprawnia i popiera? Niejedna okoliczność sugeruje odpowiedź, że jeszcze nie uprawnia. Marksistowska synteza historii literatury polskiej swoją najmocniejszą stroną posiada w nowej interpretacji podstawowych epok rozwoju naszej literatury narodowej, w jej powiązaniu z procesem ogólnohistorycznym. Natomiast stan konkretnego zaawansowania tej interpretacji, konkretnego, to znaczy przepracowanego na materiale danej epoki, pośród jej specyficznych zagadnień i postaci, nie jest równomierny.

Problematyka przełomu renesansowego, określenie wzrostu i istoty dążeń realistycznych w okresie Odrodzenia — cały ten zespół zagadnień można uznać w obecnym stanie rzeczy za mogący dać podstawę ujęciu podręcznikowemu. Chociaż i tutaj uderza fakt, jaki prawie wszędzie powtarzać się będzie: brak nowatorskiej monografii twórcy, którego dorobek decyduje o trwałych wartościach artystycznych epoki, brak monografii Kochanowskiego.

Przejście od Odrodzenia do tzw. baroku, węzeł przecięcia się wielu sprzecznych tendencji o wysokiej wadze metodologicznej, albowiem na tym węźle pasożytowały przede wszystkim idealistyczne i formalistyczne uogólnienia typu Crocego i Wölfflina — tonie właściwie w ciemnościach. Podobnie stulecie XVII, poza kilkoma sporadycznymi ujęciami, poza rzeczywiście dużą uwagą skierowaną na literaturę plebejsko-mieszczańską, nie było badane z nowatorskiego punktu widzenia.

O Oświeceniu polskim można powtórzyć to samo, co o Odrodzeniu: obecny stan znajomości tego okresu może dać podstawę podręcznikowi. Dodatkowym współczynnikiem jest tutaj bardzo poważny wzrost bazy materiałowej i edytorskiej, a także pomoc ze strony daleko posuniętych badań nad teatrem epoki, nad jej systemami ideologiczno-politycznymi, nad rozwojem architektury i sztuk plastycznych. Wszystkie te badania niezbędne są do podręcznikowej syntezy polskiego Oświecenia.

Z romantyzmem, z całym w ogóle okresem walk narodowo-wyzwoleńczych sprawa jest bardziej skomplikowana. Nowa koncepcja literatury polskiej tego okresu została opracowana względnie najwcześniej, już na przełomie roku 1950—1951. Zjazd młodych polonistów poświęcony literaturze romantycznej obradował w marcu 1951 r., jednocześnie narastał tom Żółkiewskiego — *Spór o Mickie-*

wicza. Koncepcja powstawała zatem podówczas, kiedy historycy nie powiedzieli jeszcze nie tylko pierwszego, ale w ogóle żadnego słowa na temat okresu walk narodowo-wyzwoleńczych, kiedy w stosunku do romantyzmu polskiego nie mogły być wyciągnięte wnioski wynikające z prac Stalina o językoznawstwie i z przełomu w językoznawstwie radzieckim. Chociaż dopełniana i precyzowana — szczególnie na odcinku Fredry, Słowackiego, rewolucyjnego demokratyzmu, literatury krajowej — nowa koncepcja romantyzmu znajduje się w pełnym ogniu dyskusji.

Nie trudno — sumując — wskazać, jakie partie podręcznika już dojrzały do ujęcia: te, za którymi stoi kompleksowa współpraca z przedstawicielami innych nauk społecznych. Jej przejawy stanowiły np. Sesja Odrodzenia i Sesja Oświecenia. Dla okresu walk narodowo-wyzwoleńczych taka współpraca dopiero nadciąga w postaci Roku Mickiewiczowskiego.

W ogniu dyskusji znajduje się również literatura doby pozytywizmu, przełomu XIX i XX stulecia i okresu międzywojennego. Dyskusyjne są określenia ideowe i artystyczne dotyczące pozycji poszczególnych pisarzy, grup czy prądów (kwestia „naturalizmu polskiego“), natomiast coraz głębiej utrwala się świadomość, że dzieje literatury na całej tej przestrzeni — to historia przemian realizmu w zależności od stanu walki klasowej okresu, w zależności od stopnia powiązania pisarza ze sprawą postępu, to historia przemian i zacieśnienia realizmu krytycznego, historia narodzin realizmu socjalistycznego z tradycji szerszej aniżeli proste dziedziczenie i wyostrenie przesłanek realizmu krytycznego.

Sprawa wielkiego zarysu historii literatury polskiej to przede wszystkim sprawa jednolitej, naukowo sprawdzalnej, z badaniami innych nauk społecznych pozostającej w ścisłym kontakcie — koncepcji rozwoju. To wykluczenie dowolności, eklektyzmu, sobiepaństwa metodologicznego. Tę koncepcję daje materializm historyczny. Jej wypracowany kształt w jednych epokach, świadomość konsekwentnej o nią walki w innych — to najmocniejsza pozycja we wstępnym rozrachunku podręcznika uniwersyteckiego.

Występują w tym rozrachunku bardzo poważne luki. Brak nowatorskich monografii olbrzymiej większości czołowych pisarzy. Całe zakresy badań stanowią białą plamę. Poza nielicznymi próbami brak również konkretnego powiązania obecnej problematyki językoznawstwa, problematyki języka narodowego, stylu artystycznego jako jednej z funkcji tego języka, szczególnie w badaniach od czasu

romantyzmu ku współczesności. Traktując rzecz czysto ilościowo — braków jest chyba więcej aniżeli konkretnych, nowatorskich osiągnięć dających się bez większych zmian wprowadzić do podręcznika.

Powiedzmy to samo innymi słowy, a ujrzymy właściwy sens tych rzekomych ze stanowiska podręcznika braków: zadań jest więcej aniżeli konkretnych osiągnięć. Ale to przecież własność nauki żywej, nauki w rozwoju, nauki w walce ideologicznej, że zadań jest w niej zawsze, na każdym etapie jej ewolucji, więcej aniżeli osiągnięć.

Można bowiem w stosunku do podręcznika postulować, że dopiero wówczas sytuacja w marksistowskiej polonistyce dojrzeje do pisania podręcznika, kiedy gotowe będą monografie — bierzemy na wrywki z różnych epok — Kochanowskiego, Słowackiego, Norwida, Reymonta, Tuwima, kiedy na przykładzie *Pana Tadeusza* ukážemy, jaką rolę narracja, wiersz i opisowa metaforyka poematu Mickiewicza odegrały w rozwoju tych środków wyrazu, kiedy na przykładzie Tuwima ukážemy, czym dla walki z ekspresjonistycznym rozkładem była narodowa tradycja romantyki polskiej i rosyjskiej, itd.

Takie stanowisko, chwalebnej skądinąd, ostrożności naukowej świadczyłoby, że najbardziej ideologiczna, najbardziej nasycona treścią polityczną dyscyplina filologii odrywa się od życia, od jego aktualnych potrzeb, że zapominamy, iż wtedy polonistyka marksistowska kroczyła w Polsce Ludowej na czele innych nauk społecznych, kiedy w lot chwyciała zadania stawiane jej przez praktykę. Bo nie tylko możliwe, ale konieczne i jedyne jest stanowisko inne. Luki istnieją. Białe plamy straszą. Zapełnienie wszakże luk i skreślenie plam nastąpić może tylko w procesie skupienia wszystkich sił wokół podręcznika, bo tylko taka mobilizacja i skupienie wyznaczą zadania całemu aktywnemu polonistycznemu, określą tematy i problemy domagające się natychmiastowej pracy nad nimi, każą szukać nowych sił, nowych pracowników, nie pozwolą żadnemu wysiłkowi indywidualnemu odejść w bok. Czekanie na „pełnię wiedzy“ to miraż i absurd. Do pełni wiedzy zbliża zawsze naukę koncentracja wysiłku wokół wielkiego zadania. Do podsumowania i nowego sprobmatyzowania wiedzy o rozwoju literatury polskiej zbliża tylko śmiała decyzja podjęcia podręcznika.

Jeżeli ponadto rozpatrzeć się, w jakich okolicznościach powstawały wielkie syntezy dawnego literaturoznawstwa — to znaczy, czy dzieła Brücknera, Chmielowskiego, Chrzanowskiego i innych powstawały wśród takiego stanu badań, który by ze stanowiska wyznawa-



nych przez danego badacza zasad metodologicznych można uznać za zamknięty, za wystarczający bodaj — tylko jedna odpowiedź się narzuca: jeszcze nigdy braki w stanie badań nie były przeszkodą w podejmowaniu syntez. Obserwacja taka posiada również pełną aktualność dla polonistyki marksistowskiej. Fakt powstawania syntez niewiele ma wspólnego z sytuacją badań, nie zachodzi między nimi zależność przyczyny i skutku.

Niezwykłe instruktywny jest również przykład historyków. Czy po konferencji otwockiej byli oni „gotowi“ do pisania marksistowskiego podręcznika dziejów Polski? Mniej na pewno byli „gotowi“ aniżeli przysposobieni są do tego zadania dziś poloniści — mający przewagę startu, mający w swojej dyscyplinie przewagę wcześniejszego przełomu metodologicznego. Każdy, kto obserwuje pracę historyków, stwierdzić musi, jak bardzo rośnie ich „gotowość“, właśnie w toku pracy kolektywnej, w toku dyskusji naukowej. Bardzo duża, i to na niekorzyść historyków literatury, różnica liczebna kadry naukowej każe szukać odmiennych rozwiązań praktycznych, o czym niżej. Tak więc sytuacja w zakresie nowatorskich badań polonistycznych nie tylko uprawnia decyzję podjęcia prac nad podręcznikiem, ale pozwala orzec, że dalszy rozwój tych badań trudny jest do pomyślenia bez podręcznika.

Wreszcie wzgląd na dyscypliny sąsiadujące. Zagadnienie ich kompleksowego wiązania przy rozpatrywaniu procesu historycznego w tych jego odmiennych aspektach, które stanowią przedmiot badania poszczególnych nauk społecznych, uległo w dwóch ostatnich latach dużej krystalizacji i rozjaśnieniu. O co chodzi w konkretnie, w szczegółach?

W zakresie kompleksowego powiązania dyscyplin historycznych (historia, historia sztuki) i filologicznych (językoznawstwo), które musi wystąpić w każdym szerokim zarysie podręcznikowym, istnieje dla marksisty kilka niewątpliwych prawd. Nie wynikają one z fałszywej, burżuazyjnej teorii tzw. kompetencji naukowej, w karykaturze wyglądającej następująco: jeżeli nie będziesz wchodził na cudze podwórko, na własnym wszystkim ci jest dozwolone, a jednak na prawach kompetencji pozostaniesz uczonym, którego nikt nie zaczepia. Z czego te prawdy wynikają, powiedziane będzie po ich przytoczeniu.

Proces historyczny jest zjawiskiem obiektywnym i w istocie swojej jednolitym, chociaż jego prawidłowości rozwojowe ustalają różne nauki. Ustalają zależnie od tego, z jaką dziedzina działalności

społecznej człowieka najsilniej powiązany jest ten aspekt procesu, którym dana gałąź nauk społecznych się zajmuje. Twierdzenie o jednolitości procesu historycznego wyznacza zarazem kompetencje poszczególnych nauk.

Sprowadzając zagadnienie do związków między historią a historią literatury powiemy, że kompetencją bezsporną historyka, której nie może poprawić, nie może ujmować inaczej historyk literatury, są przemiany bazy, są określenia dotyczące walki klasowej jako zjawiska masowego, są ustalenia dotyczące kierunków i idei politycznych, są pierwsze i podstawowe wyznaczniki periodyzacji dotyczącej następstwa wielkich formacji społecznych oraz zasadniczych przemian w obrębie owych formacji. Co innego natomiast, by wziąć przykład pograniczny, z walką klasową jako zjawiskiem odzwierciedlanym w systemach ideologicznych, w publicystyce i filozofii — tutaj podział odpowiedzialności jest wspólny, tutaj niedbałość wobec błędów drugiej dyscypliny byłaby ześliżnięciem się na pozycje burżuazyjnej teorii kompetencji.

Tymczasem na wczesnym etapie rozwoju swojej dyscypliny marksistowscy historycy literatury polowali nieraz na terenach, które powinny być im wzbronione. Kompetencja marksisty-historyka i marksisty-polonisty rysuje się zatem dosyć jasno, chociaż w szczegółach może być splątana wzajemnie, chociaż nikt nie zabroni poloniście napisać książki ściśle historycznej, a historykowi — ściśle literackiej. Ująć tę sprawę można w postaci trzech zasadniczych zdań.

Wszystko, co dotyczy tej strony procesu historycznego, która stanowi podłoże i podstawę pod wyłaniające się w tym procesie systemy ideologiczne i przemiany kultury narodowej, stanowi bezsporną kompetencję historyka. Przykładowo: historyk literatury nie będzie się zajmował tym, jakie były tendencje rozwojowe folwarku pańszczyźnianego w XVI stuleciu i jaki był ich wpływ na pozycję obozu egzekucyjnego, ale przyjmie w badaniach nad Rejem i Kochanowskim twierdzenia historyka.

Wszystko, co dotyczy systemów ideologicznych, form świadomości i przemian kultury narodowej, wyłaniających się w procesie historycznym, w jednych przypadkach może być pozostawione kompetencji historyka, w innych — wspólnej, w innych wreszcie — raczej historyka literatury. W każdym razie widoczny poprzednio przedział tutaj nie rysuje się już tak dobitnie. Przykładowo: ideologię działacza politycznego i praktyka, jak Kołłątaj, na pewno lepiej

przedstawi historyk, system ideowy Dembowskiego to sprawa wspólna, a publicystyka Mickiewicza w *Pielgrzymie* Polskim to raczej — ze względu na nikłe oddziaływanie historyczne tej publicystyki — sprawa historyka literatury, oczywiście doskonale obznajmionego z ustaloną przez historyków mapą ideologii okresu.

Wszystko, co dotyczy literatury jako specyficznej formy świadomości społecznej, powiązanej z zagadnieniem języka narodowego, specyficznym odbiciem rzeczywistości przez sztukę, rozwojem gatunków i stylów artystycznych, stanowi bezsporną kompetencję historyka literatury. I to nie tylko w dziedzinie zagadnień artystycznych, ale i poprawek ideologicznych, do których robienia historyk literatury jest w razie potrzeby kompetentny wobec historyka.

Przykładowo: rozwój dramatu romantycznego, przemiany realizmu krytycznego, systemy wiersza narodowego — to bezsporna kompetencja historyka literatury, ale również w jego kompetencji leży zwrócenie uwagi historykowi, że traktując wielkich pisarzy pozytywistycznych wyłącznie jako liberałów zamyka on drogę naukowemu wyjaśnieniu realizmu Konopnickiej, Prusa, Orzeszkowej, że zatem historia literatury ze stanowiska swoich prawidłowości wnosi tu wiążące naukowo poprawki, jeżeli proces historyczny jest jednolity, jeżeli więc jednolite i wspólne są podstawy i oceny głównych zjawisk ideowych epoki, bez względu na to, gdzie one znalazły ujście ostateczne — w działalności politycznej czy w dziele wielkiego pisarza.

Już jednak w zakresie, który w stosunku do historyka tworzy domenę odpowiedzialności naukowej historyka literatury, wyłania się nowy ciąg kompleksowych zależności między poszczególnymi gałęziami nauki. Chodzi o powiązania literatury jako szczególnej formy ideologii z językiem, z zasięgiem badań językoznawstwa. Ten ciąg zależności nie daje się ująć w powtórkę trzech zasadniczych zadań dotyczących stosunku historii literatury do historii.

Wszystko, co dotyczy stanu języka narodowego, opisu jego głównych dążeń rozwojowych, zasobu podstawowego słownictwa, zewnętrznych i wewnętrznych praw rozwoju języka, stanowi bezsporną kompetencję językoznawcy, oczywiście z tym zastrzeżeniem, na ogół zbędnym wobec historyków, że dany badacz przyjmuje stanowisko materialistyczne, że wewnętrznych praw rozwoju języka od tego stanowiska nie odłącza.

Przykładowo: badając gwarę w *Chłopach* historyk literatury nie będzie konstruował własnej teorii rozkładu cech gwarowych, od-

wzorowanej wedle stanu rzeczy widocznego u Reymonta, ale przyjmie w tej mierze uogólnienia i obserwacje fachowca-dialektologa; przystępując do analizy stylu Słowackiego, weźmie za punkt wyjścia czysto gramatyczną charakterystykę składni poety podaną przez znawcę składni polskiej.

Wszystko, co dotyczy języka ogólnonarodowego w jego funkcji artystycznej, w obrębie konkretnego utworu i stylu, u konkretnego pisarza, co dotyczy jego funkcji w konstrukcjach narracji, liryki, gatunków literackich, tworzy wspólne i nierozzerwalne dobro historyka literatury i językoznawcy, wspólny i nie dający się metodologicznie rozdzielić warsztat.

Przykładowo: pełnego opisu stylu *Pana Tadeusza* nie można osiągnąć bez wiedzy o staropolskich i archaicznym elementach języka poety; konstrukcji nadrealistycznego i futurystycznego języka poezji nie można przedstawić bez tła wewnętrznych praw języka i stopnia dezorganizującej ingerencji tych poetyk w owe prawa.

Te krótkie rozważania teoretyczne są chyba konieczne, ponieważ uniwersytecki podręcznik będzie miał do czynienia przede wszystkim z historią i językoznawstwem. W obecnym stanie tych obydwu dyscyplin współpraca z historykami, oparcie podręcznika uniwersyteckiego literatury polskiej na podręczniku opracowanym w Instytucie Historii PAN we wszystkich tych twierdzeniach, które nie wchodzą w zakres kompetencji historyka literatury, będzie bardzo istotną wyręką w podstawowych problemach procesu historycznego. Historyk literatury będzie mógł poszukiwać tego, co jest specyficznym, co jest węzłowym dla jego zakresu zagadnieniem epoki, będzie mógł szukać koncepcji i wykładu, nie będących powieleniem kanwy interpretacyjnej wypracowanej przez historyka.

Krótko mówiąc: bardzo już poważne zaawansowanie uniwersyteckiego podręcznika historii, fakt, że drugi jego tom, obejmujący lata 1764—1864, będzie w wewnętrznych dyskusjach historyków oraz Roku Mickiewiczowskiego dojrzywał równocześnie z podręcznikiem historii literatury, to dużej doniosłości przesłanka za podjęciem pracy nad podręcznikiem tu omawianym.

Inaczej wygląda rzecz w językoznawstwie. Badania z rzędu stylistyki językoznawczej tego typu, jakie dla zadań podręcznika są najbardziej pomocne, badania oparte na obecnym wzorze metodologicznym językoznawstwa radzieckiego, tak słabo są w naszej nauce posunięte naprzód, że albo należałoby czekać na ich wynik bardzo długo, albo w ogóle czekać nie warto. Bez porównania lepiej przed-

stawia się sytuacja w zakresie badań nad poetyką i wersyfikacją. To zaś założenie, które powiada, że dopiero wokół dokładnie wytyczonego celu, jakim jest podręcznik uniwersytecki, mogą się skupić i rozwinąć konieczne poszukiwania, z całą mocą obowiązuje i tutaj.

Przesłanki sytuacji istniejącej w marksistowskiej historii literatury, w historii i językoznawstwie, przemawiają zatem za podjęciem decyzji pisania uniwersyteckiego podręcznika historii literatury polskiej, przemawiają nawet podówczas, kiedy wyraźnie wskazują na duże trudności, jakie trzeba będzie przezwyciężyć w toku pracy nad podręcznikiem.

### Typ podręcznika

Jaki rodzaj podręcznika uniwersyteckiego zamierzamy opracować?

Powiedzenie — podręcznik uniwersytecki może sygnalizować przynajmniej dwa typy ujęcia. W języku polskim jest ono dwuznaczne. Może oznaczać podręcznik do uniwersyteckiego nauczania, o zawartości treściowej stanowiącej tę sumę wiadomości, niżej której absolutnie zejść nie można. Z niemiecka — *Lehrbuch*. Może oznaczać podręcznik do samodzielnego i uniwersyteckiego — w sensie poziomu wykładu i stosunku do stanu wiedzy — studium historii literatury. Z niemiecka — *Handbuch*.

Różnica między tymi dwoma typami podręcznika jest bardzo istotna. Przede wszystkim różnica objętościowa. Podręcznik do uniwersyteckiego nauczania mógłby się przy dużym sprasowaniu wykładu pomieścić w dwóch obszernych tomach, do ośmiuset stronic druku razem. Podobnie jak Chrzanowskiego *Historia literatury niepodległej Polski* i Chlebowskiego *Literatura polska 1795—1905*, ponieważ te dwa ujęcia układają się w ciąg chronologiczny. Podręcznik do samodzielnego studium literatury, pełniący jednocześnie funkcję podręcznika uniwersyteckiego *stricto sensu*, to dzieło co najmniej sześciotomowe, obejmujące łącznie 2 500—3 000 stronic. Podobnie jak *Historia literatury polskiej* Chmielowskiego czy Tarnowskiego, ale z oprawą bibliograficzno-źródłową właściwą innemu z tak obszernych ujęć — *Historii literatury polskiej* Pilata.

Tylko ta alternatywa jest istotna. Wszelkie inne ujęcia mogą posiadać wyłącznie pośredni, ku jednemu z tych dwu biegunów zmierzający wygląd. *Lehrbuch* czy *Handbuch*?

Ta ostro postawiona alternatywa musi być na samym wstępie złagodzona pewnymi zastrzeżeniami natury czysto praktycznej, wynikającymi stąd, że praca nad całością podręcznika nie może trwać 8—10 lat, rozmięłyby się bowiem ze swym głównym celem społecznym. Takiego zaś czasu wymagałby *Handbuch* realizujący w całej pełni teoretyczne założenia podobnego ujęcia, od strony oprawy bibliograficzno-źródłowej spełniający jej wszystkie zadania, a zarazem wypełniający je od strony wykładu w całej pełni erudycyjnego, takiego zatem, w którym wszelkie twierdzenie o każdym, nawet drugo- i trzeciorzędnym dziele mieści w sobie osobisty kontakt autora danego tomu z owym dziełem.

Wypowiadając się zasadniczo za podręcznikiem możliwie najbliższym *Handbuch*'u, wcale tym samym nie twierdzimy, ażeby od razu pierwsza edycja podręcznika posiadała w pełni ten charakter. Podręcznik bowiem będzie niewątpliwie, nawet po wydaniu go drukiem, podlegał dalszej krytyce naukowej i społecznej, a zatem — koniecznym zmianom i przeróbkom. W ich toku będzie pora wzbogacać kompozycję tomu o te wszystkie elementy, jakich domaga się *Handbuch*. Zasadnicza decyzja za takim ujęciem oznacza jedynie, że już pierwsza edycja będzie posiadać obudowę materiałowo-bibliograficzną, jest wypowiedzeniem się przeciwko założeniu, aby dopiero w dalszych edycjach obudowa taka się pojawiła, żeby natomiast na razie podręcznik przynosił goły tekst wykładu. Do tych zastrzeżeń i sposobu ich praktycznego rozwiązania powrócimy jeszcze niżej.

A zatem — mający powstać podręcznik powinien mieć charakter *Handbuch*'u. Cele, jakie stawiamy temu podręcznikowi, w innej postaci osiągnąć się nie dają. Prawdziwie uniwersytecki podręcznik historii literatury polskiej w pewnym stopniu daje mniej, aniżeli słuchaczowi jest potrzebne, w innym zaś stopniu daje znacznie więcej, aniżeli domaga się tego zwykły magistrant, w ostatnim wreszcie względzie daje akurat tyle i to właśnie, co na uniwersyteckim studium polonistyki jest konieczne.

Podręcznik uniwersytecki, chociażby był bardzo obszerny, w tym sensie daje mniej, niż słuchaczowi jest potrzebne, ponieważ nie zastąpi on nigdy i nie zluzuje samodzielnej lektury. Podobnie jak żaden uniwersytecki podręcznik historii sztuki nie zastąpi bezpośredniego obcowania z zabytkami, nawet jeśli to obcowanie, w przypadku zabytków sztuki obcej, dokonywa się za pośrednictwem odpowiedniej reprodukcji. Zagadnienie samodzielnej lektury zarówno dzieł, jak i ich opracowań, jest zaś sprawą wysoce niepokojącą

pośród dzisiejszych studentów, przyzwyczajonych do kursowych pigulek.

Podręcznik uniwersytecki dawać musi więcej, niż domaga się tego interes przeciętnego magistranta, ponieważ poprzez oprawę materiałową, bibliograficzną, poprzez krytykę i przeciwstawienie odmiennych koncepcji powinien stanowić wstęp do studium samodzielnego. Student zdolny i wykazujący wyraźne zainteresowanie określoną epoką powinien w podręczniku otrzymać takiego przewodnika, by sam potrafił spostrzec, gdzie szukać tematu rozprawy magisterskiej; kandydat nauk podobnie, z jeszcze większym przybliżeniem prawdopodobnego tematu swojej rozprawy.

Podręcznik uniwersytecki dawać wreszcie powinien to właśnie i akurat tyle, ile zarówno do nauczania uniwersyteckiego, jak do samodzielnego studium jest konieczne. Powinien mianowicie przynosić możliwie najbogatszy i sprawdzony od strony erudycyjnej zasób faktów, w zakresie zaś interpretacji musi stać na poziomie naukowym legitymującym podstawy i słuszność przynoszonych w tej mierze twierdzeń. Powinien wskazywać na stan materiałowej wiedzy i przeprowadzać, a co najmniej sygnalizować krytyczną ocenę dotychczasowych koncepcji, marksistowskich również. Słowem, to wszystko winien zawierać, co orzeka o jego naukowej jakości, o wadze i odpowiedzialności podawanych twierdzeń erudycyjnych i wnoszonych interpretacji.

Nie ulega wątpliwości, że rozwiązanie tych wszystkich zadań możliwe jest tylko w ramach *Handbuch*'u. Przede wszystkim dlatego, ponieważ wymagają one takiego toku wykładów i takiej obudowy bibliograficzno-erudycyjnej, jaka w ramach innego ujęcia przeprowadzić i zmieścić się nie daje. Podkreślamy to bardzo mocno, albowiem na temat rozmiarów podejmowanego podręcznika istnieją pewne różnice zdań (nie pośród przedstawicieli nauk społecznych).

Podręczniki uniwersyteckie w zakresie nauk przyrodniczych, technicznych czy medycznych, a w zakresie nauk społecznych podręczniki, które mogą ograniczyć się do systematyki i nie muszą opisywać zjawiska w jego przebiegu historycznym, nie dosięgają podobnych wymiarów, mieszczą się na kilkuset stronicach. Powstaje stąd domniemanie, że może tylko gadulstwo polonistów bądź też historyków każe im upierać się przy ujęciach wielotomowych. Wyłania się też wątpliwość, czy tak obszerny podręcznik nie przekroczy granic pojemności dydaktycznej możliwej do przyswojenia przez studenta.

Zachodzi istotna różnica między podręcznikami, które oparte są na toku historycznym, w jakich ponadto wystąpić musi wybitna indywidualność, jeszcze bardziej zwalniając przebieg wykładu, a podręcznikami, których szkielet stanowi systematyka pewnej gałęzi nauki. Podręczniki pierwszego typu mogą być obszerniejsze, ale za to nie wszystko w nich musi być przez czytelnika przyswojone i w pamięci na stałe utrzymane. Podręczniki drugiego typu mogą być o wiele zwięźlejsze, ale za to wszystko w nich jest konieczne, wszystko wchodzi w skład łańcucha systematycznego dowodzenia, w którym zagubienie przez odbiorcę paru ogniów grozi zagubieniem sensu całości. Podręcznik drugiego typu zmierza ku temu, by w całości został przyswojony, stąd jego rozmiar. Przystawalność podręczników pierwszego typu polega na czym innym i nie dotyczy całego ich tekstu.

Sądzę, że te uwagi mogą zarówno rozproszyć podejrzenia, jakoby to w postaci podręcznika od dwu do trzech tysięcy stron nakładało się na młodzież uniwersytecką zbyt wielki ciężar, jak również usunąć domysł, jakoby ów ciężar pochodził z niepohamowanych piór historyków literatury.

Skoro zakładamy podręcznik o sześciu tomach, każdy w wymiarze kilkuset stron, jakie z takiego typu podręcznika wynikają konsekwencje dalsze? Przede wszystkim rozkład chronologiczny tomów. Tom pierwszy obejmie całość literatury polskiej przed okresem Oświecenia. Tom drugi — lata 1764—1822. Tom trzeci — okres 1822—1863. Tom czwarty — lata 1864—1890. Tom piąty — okres 1890—1939. Tom szósty — literaturę Polski Ludowej.

Byłoby rzeczą przedwczesną już obecnie wchodzić w sprawy dotyczące dokładnego ustalenia granic między poszczególnymi tomami, chociażby — przykładowo — między tomem czwartym a piątym. W danym wypadku szkopułem jest to, gdzie ma być umiejscowiony tzw. naturalizm polski, grupa *Wędrowca* etc. Zapolska na pewno mieścić się będzie w tomie piątym. Ale Dygasiński? Ale Sygietyński? Ale Gruszecki?

Nie jest natomiast rzeczą przedwczesną wyjaśnić do końca założenia, jakie się kryją za proponowanym układem. Układ ten w swoich podstawowych elementach opiera się na periodyzacji procesu historycznego ustalonej przez historyków, periodyzacji, której wielkie cezury są dla historyków literatury bezwzględnie wiążące. Chodzi w tej mierze o trzy daty: 1764, 1864, 1944. Pierwsza z nich to określona i przyjęta przez historyków cezura oddzielająca feudalizm



polSKI od stuletniego okresu narastania formacji i układu kapitalistycznego. Druga — to ostateczny koniec tego okresu, wyznaczony na centralnej części ziem polskich likwidacją stosunków własnościowych, znamienych dla formacji feudalnej, wyznaczony faktem uwłaszczenia w Królestwie Kongresowym. Trzecia — to powstanie państwa ludowego jako początek całkowicie odmiennej jakościowo ery w historii narodu, to początek przemian wiodących ku narodowi socjalistycznemu.

Historyk literatury nie ma prawa naruszyć żadnej z tych trzech podstawowych cezur, jeżeli nie tylko deklaratywnie, ale faktycznie stoi w obrębie swojego warsztatu naukowego — w rozumieniu prawidłowości wiążących ów warsztat z twierdzeniami historyków — na stanowisku materializmu historycznego. To znaczy dla symetrii wykładu czy dla zbyt krótkiego jeszcze okresu rozwojowego (np. literatura Polski Ludowej) nie może tworzyć układu, który by w jakikolwiek sposób naruszał wspólne prawidłowości procesu historycznego i rozwoju literatury narodowej. Nie ma zatem prawa, by poprzestać na tych dwóch przykładach, łączyć okresu stanisławowskiego w jedną całość z literaturą staropolską, literatury dwudziestolecia z literaturą Polski Ludowej, chociaż ta druga stanowi niewątpliwie ciąg dalszy pierwszej, chociaż wielu czołowych twórców i tu, i tam było czynnych.

Ten zasadniczy układ, ten zasadniczy podział periodyzacyjny musi się liczyć z warunkami dyktowanymi przez mniejsze lub większe bogactwo materiału faktów, pisarzy i zjawisk, jakie napotykamy w poszczególnych epokach. Byłoby schematycznym i tętym rozumieniem zasad periodyzacji, gdyby z powyższego układu wyciągnąć wnioski, że np. literatura romantyczna i literatura w kraju tak się muszą ścisnąć, ażeby nie przekroczyły wymiarów tomu przeznaczono na Oświecenie. Bo ten okres na pewno — bez szkody dla materiału, bez nadmiernej eliptyczności wykładu — pomieści się w jednym tomie.

W obrębie sześciu podstawowych tomów rzeczywisty wygląd każdego tomu — fakt zatem, czy obejmie ów tom dwa woluminy, dwie księgi, czy też zawarty zostanie w jednym woluminie — zależy wyłącznie od materiału znamienego dla danego okresu. Dwa okresy: literatura staropolska oraz lata 1822—1863 — w pierwszym wypadku ze względu na długość procesu rozwojowego, w drugim wypadku ze względu na bogactwo zjawisk i wyjątkowe zagęszczenie twórczych wartości — na pewno nie dadzą się zamknąć w jed-

nym tomie. Skoro Pilat przy wykładzie, niewątpliwie zbyt rozwlekłym i drobiazgowym, zużył do poł. XVII stulecia 2 000 stronic, jest w tym znamienna wskazówka. W dość zbliżonej sytuacji znajduje się tom trzeci, zwłaszcza jeżeli literatura w kraju nie ma w nim stanowić — a przy ujęciu marksistowskim stanowić nie może! — przysłowiowego ogonka do twórczości wielkich romantyków. Widzimy zatem całość dzieła jako sześć wielkich jednostek periodyzacyjnych oznaczonych jako tomy; z poprawką ilościową dla staropolszczyzny i romantyzmu daje to osiem woluminów.

Wymiar taki, jeśli dyskusja dalsza okaże jego zasadność, winien być przez kierownictwo podręcznika bezwzględnie przestrzegany. Doświadczenie niejednej pracy zespołowej ukazuje bowiem, że dosyć często w miarę wchodzenia w materiał rosną apetyty cząstkowe, nowe materiały, czy też nowe pomysły interpretacyjne poczynają ciążyć jako ujęcie zbyt szczegółowe, zbyt monograficzne. Każdy przyrost wiedzy o literaturze ojczystej zdobyty w ciągu pracy nad podręcznikiem jest cenny i powinien w miarę możliwości dotrzeć do druku. Byłoby błędem, gdyby docierał on do druku łamiąc przyjęte i uzgodnione wymiary podręcznika.

Z przyjętego założenia wynikają konsekwencje, które dotyczą kompozycji całych tomów oraz wyglądu poszczególnego rozdziału. W obecnym, całkowicie wstępnym okresie prac przygotowawczych dają się na ten temat powiedzieć pewne rzeczy niewątpliwe, inne zaś już teraz, zanim przystąpi się do pisania, powinny być poddane dyskusji, ażeby piszący podręcznik otrzymali już te sprawy przedyskutowane, ustalone i uzgodnione.

Występując za podręcznikiem wielotomowym, przesadzamy tym samym o charakterze formalnym tej podstawowej jednostki podręcznika, jaką tworzy rozdział. To pierwszy element do szczegółowego ustalenia już obecnie, do ustalenia, co ma stanowić zawartość materiałowo-erudycyjnej obudowy każdego rozdziału. Oczywiście, nie przesadzając faktu, czy wszystkie wynikające stąd wnioski należy od razu wcielić w praktykę.

Rozdział w podręczniku historii składa się z następujących elementów: a) wypowiedzi klasyków marksizmu-leninizmu na temat problematyki danego okresu; b) wykazu źródeł drukowanych; c) wykazu źródeł rękopiśmiennych; d) przeglądu podstawowej historiografii w kolejności: historiografia dawniejsza, radziecka, współczesna

polska; e) toku wykładu<sup>1</sup>. Podobne formalnie elementy zawierają też rozdziały *Historii literatury polskiej* Pilata.

Jeżeli zamierzony podręcznik ma stanowić wstęp do studium samodzielnego, jeśli ma zawierać ocenę stanu badań i stanu źródłowej znajomości, tylko taki typ rozdziału jest do przyjęcia. To znaczy, że nie rozwiązuje tych zadań rozdział, który by ograniczony był jedynie do toku wykładu i który by całą obudowę erudycyjną spychał do przypisów bądź do umieszczonego pod koniec poszczególnych tomów wykazu podstawowych opracowań, lub też obudowy takiej zgoła się wyrzekał.

Czy jednak wszystkie elementy rozdziału występujące w podręczniku historii dają się automatycznie powtórzyć w podręczniku historii literatury polskiej, powtórzone zaś — czy będą posiadać tę samą co tam zawartość?

Wypowiedzi klasyków marksizmu-leninizmu przytaczać zasadniczo nie będziemy, ponieważ nie ma pośród nich takich, które by dotyczyły rozwoju literatury polskiej. W dwóch przypadkach należałoby odstąpić od tej zasady. Pierwszy przypadek stanowi zespół wypowiedzi Marksa i Engelsa o wielkich romantykach europejskich, o klasykach literatury niemieckiej oraz o literaturze rosyjskiej tego czasu<sup>2</sup>, konieczny w ramach ogólnej koncepcji romantyzmu w różnych krajach europejskich, bez której to koncepcji wykład tego okresu w literaturze polskiej trudno sobie wyobrazić. Drugi przypadek stanowi zespół wypowiedzi Marksa i Engelsa, niezbędny celem zrozumienia problematyki realizmu — sądy o Balzaku, Eugeniuście Sue, list Engelsa do M. Harkness, do Paula Ernsta o literaturze norweskiej<sup>3</sup> — oraz zespół wypowiedzi Lenina o literaturze rosyjskiej i literaturze partyjnej; obydwie zespoły wypowiedzi konieczne w ramach problematyki realizmu krytycznego oraz realizmu socjalistycznego.

Te dwa wyjątki nie naruszają jednakowoż reguły odmiennej od postępowania historyków, u których każdy kluczowy rozdział przynosi, bo przynosić musi i ma co podawać, wypowiedzi klasyków marksizmu-leninizmu.

---

<sup>1</sup> Por. *Prospekt II tomu uniwersyteckiego podręcznika historii Polski, 1764—1864*. *Kwartalnik Historyczny*, LX, 1953, nr 4.

<sup>2</sup> Por. K. Marx, F. Engels, *Über Kunst und Literatur*. Berlin 1949, s. 191—244.

<sup>3</sup> Por. *tamże*, s. 15—18, 212, 229.

Wyselekcjonowany wykaz źródeł drukowanych to składnik bezsporny. W zamierzonym podręczniku powinien on zawierać: podstawowe materiały biograficzne, podstawowe edycje epistolarne, główne wydania całości dorobku pisarza, filologicznie wzorowe edycje poszczególnych dzieł. Sporne natomiast i dyskusyjne jest pytanie, ile z tego materiału powinien ten wykaz zawierać, gdzie przebiega jego ilościowa granica.

Najpierw co do samej zasady. Raz przyjęta zasada dotyczyć będzie bowiem także i dalszych składników w obudowie każdego rozdziału. Chodzi o jej stosunek do tej pełni bibliograficznego, źródłowego i filologicznego materiału, który przyniesie nowe wydanie *Literatury polskiej* Gabriela Korbuta. Już wydanie próbne, jakie stanowi *Bibliografia literatury polskiej okresu Odrodzenia*<sup>4</sup>, mieszcząca jedynie pewne tylko zagadnienia i wybrane sylwetki pisarzy, daje orientację, że nowe wydanie Korbuta z dwu wydań poprzednich zachowa tylko — uwidoczniony na karcie tytułowej — szacunek dla zasłużonego badacza. Niewiele ponadto. Będzie czymś jakościowo zupełnie odmiennym.

Można by przeto sądzić, że podobnie precyzyjne kompendium materiałowo-bibliograficzne, doprowadzone do ostatnich lat, a ukazujące się w druku równocześnie z podręcznikiem, zwalnia ten ostatni od obowiązku obudowy materiałowej. Stanowisko takie uważamy za niesłuszne. Podręcznik historii literatury polskiej musi być dziełem samoistnym także w swojej partii materiałowo-erudycyjnej. Podręcznik powinno się użytkować bez sięgania do Korbuta, kiedy służy zadaniom dydaktycznym i wstępnej orientacji w stadium samodzielnym; z Korbutem natomiast w ręku dopiero wówczas, kiedy polonista na jego podstawie zaczyna zbierać materiały do rozprawy magisterskiej czy kandydackiej.

Trudno sobie wyobrazić, ażeby polonista, który za kilka lat, na prowincji lub w wielkim mieście, posługiwać się będzie podręcznikiem przygotowując lekcję, pracując samodzielnie czy pogłębiając swoją wiedzę w trybie studium zaocznego, musiał posiadać również Korbuta. Już chociażby ze względów czysto technicznych: podręcznik uniwersytecki będzie na pewno dziełem o wysokim nakładzie, nowa edycja Korbuta, druk trudny i drogi, zawsze pozostanie dziełem o nakładzie zamkniętym.

---

<sup>4</sup> Warszawa 1954, s. 464.

Jeszcze donioślejsze od tych względów praktycznych — nie do rozwiązania, gdyby do każdego tomu podręcznika stanowił załącznik odpowiedni wolumen nowego Korbuta — są względy merytoryczne. Czemu innemu służy bibliografia typu Korbuta, czemu innemu obudowa materiałowo-bibliograficzna podręcznika. Pierwsza gromadzi możliwie największą ilość faktów bibliograficznych, też jednak zatrzymując się na pewnej granicy wskazanej przez zdrowy rozsądek i praktyczne możliwości użytkowania. Nie wciągnie bowiem taka bibliografia wszystkich kartotek i materiałów zebranych w bibliografii zawartości literackiej czasopism. Gdyby wciągnęła, stałaby się idącym w setkę tomów gigantem edytorskim, nikomu w tym wymiarze nieprzydatnym, stałaby się upiorem bibliograficznego perfekcjonizmu. Jeżeli przedsięwzięcie tak niezwykle i olbrzymie, jak bibliografia Estreichera, nie zostało tym upiorem, jeżeli nie tylko dobiega końca, ale może być przepracowane i wznowione, to głównie dlatego, ponieważ we wszystkich pokoleniach Estreicherów miarkował je zdrowy rozsądek i unikanie przesadnej mikromanii.

Obudowa materiałowo-bibliograficzna w podręczniku służy czemu innemu. Podobnie jak cały podręcznik, służy ona ocenie, selekcji, sprobematyzowaniu zagadnienia. Nie ma potrzeby wymieniania w podręczniku wszystkich kolejnych wydań dzieł Fredry. Wystarczy przytoczyć wydania podstawowe: wiedeńskie z r. 1826, warszawskie z r. 1880, Biegeleisena z r. 1897, Kucharskiego z r. 1926/1927 i przygotowywane na r. 1955/1956 wydanie Pigionia, ale z oceną i wskazaniem, dlaczego mimo wszystkie braki przytoczony zostaje Biegeleisen. Ocenę w stosunku do wszystkich innych wydań oraz podbudowę krótkiego sądu o wydaniach przytoczonych zastąpi — znów, rzecz oczywista, ze wskazaniem dlaczego — rozprawa Stanisława Pigionia *Spuścizna literacka Aleksandra Fredry*.

Przykład ten i bardzo wiele mu podobnych nie będą chyba wzbudzać wątpliwości. W innych okolicznościach wyłaniają się sprawy do dokładnego rozpatrzenia i decyzji, która prawdopodobnie w każdym konkretnym przypadku będzie musiała wypaść odmiennie.

Taka na przykład wątpliwość: czy przy pisarzach, którym na pewno w podręczniku poświęcone zostaną odrębne rozdziały (w stosunku do innych autorów zagadnienie takie nie występuje), podawać w kolejności chronologicznej wszystkie dzieła wydane za życia autora? Przy Prusie, Orzeszkowej, Sienkiewiczu, Żeromskim, przy powieściopisarzach jest to na pewno w tym wymiarze zbędne. Wystarczą pierwsze wydania dzieł podstawowych oraz ich pierw-

druki w czasopismach, wszelka natomiast próba uporządkowania w podręczniku wszystkiego, co napisał np. Kraszewski, byłaby fikcją. Inaczej wszakże wygląda sprawa z Wacławem Potockim, Słowackim, Norwidem, gdzie w oprawie bibliograficznej trzeba powiedzieć, co zostało wydane za życia twórcy, co po śmierci, i dlaczego, albowiem fakt ten stanowi jeden z elementów interpretacji. Zwężenie zatem stopnia dokładności w obudowie materiałowej może wystąpić tam, gdzie dla interpretacji nie gra to większej roli, wyższy zaś i bardziej precyzyjny stopień obudowy musimy zachować tam, gdzie to dla interpretacji posiada większe znaczenie.

Kolejny element rozdziału to wykaz źródeł rękopiśmiennych. W rozdziale podręcznika historii jest to składnik absolutnie niezbędny, ponieważ źródła konieczne do pracy interpretacyjnej historyka tylko w niedużej, najbardziej zasadniczej partii bywają udostępnione drukiem; w olbrzymiej większości spoczywają i zawsze spoczywać będą po archiwach. Istnieje zabawne opowiadanie Andrzeja Maurois o historyku, który poszedł do nieba historyków, a niebo historyków to olbrzymie, wspaniałe uporządkowane i skatalogowane, z wszystkimi aktami, jakie kiedykolwiek zostały spisane i zaginęły — archiwum.

Wykaz źródeł rękopiśmiennych w rozdziale podręcznika historii literatury nie odgrywa tej roli, albowiem proporcja źródła drukowanego a rękopiśmiennego jest w tej dyscyplinie całkiem inna. Bardzo często źródła drukowane wyczerpują całość źródeł rękopiśmiennych i tylko zupełny przypadek może jeszcze naprowadzić na nieznaną list Kochanowskiego, Malczewskiego czy Słowackiego. Trzeba pozostawić decyzji autora danego rozdziału, czy wymaga on wprowadzenia informacji o źródłach rękopiśmiennych. Względnie nakazywałby wspomnieć, gdzie przechowywane są rękopisy *Pana Tadeusza*, puścizna Słowackiego, rękopis *Chłopów*, najdawniejszy odpis *Bogurodzicy* itp.

Przegląd podstawowej historiografii, podstawowych opracowań okresu czy pisarza — to na pewno najważniejszy składnik materiałowej obudowy rozdziału. Chyba niepotrzebne są wszelkie argumenty wskazujące, jak bardzo jest on doniosły jako punkt przecięcia selekcji i oceny. Wydaje się, iż inny zasięg chronologiczny powinien on mieć w rozdziałach stawiających centralną koncepcję danej epoki, inny w rozdziałach podających sylwetkę wybitnego twórcy, inny w rozdziałach o odmiennym ujęciu. Tam, gdzie — jak w rozdziale wstępnym poświęconym koncepcji Odrodzenia, Oświecenia,

romantyzmu, pozytywizmu — ustalone być muszą podstawowe zasady rozumienia danej epoki, przegląd historiografii w sensie przeglądu jej podstawowych koncepcji powinien się rozpoczynać od Brodzińskiego, Mochmackiego, Wiszniewskiego, Dembowskiego, traktowanych nie tylko jako zjawisko ideowe w obrębie epoki, ale również jako pierwsze ogniwo łańcucha uogólnień, łańcucha koncepcji.

Główny nacisk padnie oczywiście na te koncepcje, które wspólnie posiadają jeszcze pewną nośność metodologiczną, którym się przeciwstawiamy. Na ujęcia pozytywistyczne, idiograficzne, na wszelkie ujęcia synkretyczne od strony metody naukowej, wyraźne od strony politycznej. Jako twórcy koncepcji muszą być wymienieni zarówno Chmielowski, Chlebowski, Chrzanowski, Zdziechowski, Zygmunt Łempicki, jak i Juliusz Kleiner. Trzeba dokładnie wskazać, gdzie tych koncepcji szukać. Nie zawsze się one znajdują w pracy, której tytuł wskazuje na próbę uogólnienia metodologicznego. Rozdział w książce Józefa Ujejskiego *Antoni Malczewski. Poeta i poemat*, chociaż nosi bardzo skromny tytuł *Refleksje porównawcze*<sup>5</sup>, jest rozdziałem *par excellence* metodologicznym i dotyczy pesymizmu jako rzekomej podstawy światopoglądowej romantyków, wynikającej z konfliktu jednostki z rzeczywistością. Być może, że jego miejsce jest w opowie rozdziału dotyczącej historiografii.

W przeglądzie podstawowej historiografii powinien także znaleźć zastosowanie kąt widzenia wprowadzony przez historyków. W zakresie nowatorskiej historiografii okresu należałoby dokonać doboru w sposób o wiele bardziej szczegółowy aniżeli w zakresie badań tradycyjnych. Nie ma też potrzeby, ażeby podręcznik w tym swoim elemencie dyskutował z ujęciami, które są ewidentnie błędne. Autor rozdziału o Norwidzie ma, moim zdaniem, prawo nie dyskutować o słuszności ujęcia *Komedyj Norwida* Ireny Sławińskiej. Jest to zadanie recenzji, a nie opawy materiałowej podręcznika. W wykazie źródeł rękopiśmiennych i w wykazie historiografii zwięźamy bowiem, *per analogiam* z bibliografią, obudowę erudycyjną ujęcia, kiedy to jest bez większego znaczenia dla interpretacji; podtrzymujemy ją, kiedy znaczenie to posiada.

Pozostaje ostatnie pytanie: jaka być powinna częstotliwość tej obudowy? To znaczy: czy wszystkie rozdziały będą ją zawierały w proponowanym układzie, jeżeli w toku dyskusji ten układ się ostoi, czy też będzie ona występować tylko w niektórych, bardziej

---

<sup>5</sup> Warszawa 1921, s. 151—164.

podstawowych rozdziałach? Pytanie nie jest czysto formalne i czysto porządkowe. Od stopnia częstotliwości tej obudowy zależy przecież stopień unaukowania podręcznika, stopień nadania mu charakteru wstępu do studium samodzielnego. Przyjmując np. tę alternatywę, że tylko na początku tomu pojawi się szerzej potraktowana obudowa materiałowo-bibliograficzna, a dalsze rozdziały będą przebiegały jako ciągły wykład, tym samym mający powstać podręcznik będzie bardziej przechylony na stronę *Lehrbuch*'u aniżeli podówczas, kiedy każdy rozdział oprawę tę otrzyma.

Problem jest oczywiście do dyskusji. Propozycja, jaką wysuwamy, wydaje się trafniejsza aniżeli zgrupowanie obudowy tylko na początku każdego z tomów czy tylko na początku każdej z jego większych części. Jak postępują historycy? Dwojako. Dział pierwszy tomu drugiego uniwersyteckiego podręcznika historii Polski ma tytuł *Kształtowanie się układu kapitalistycznego oraz walka postępowej części szlachty i burżuazji o odgórne reformy ustrojowe i utrzymanie państwa* (s. 286). Dział ten obejmuje lata 1764—1795. Chronologicznie biorąc dzieli się on na cztery części: 1764—1775/6, 1775/6—1788, 1788—1792, 1793—1795. Każda z tych części liczy odpowiednią ilość rozdziałów wraz ze wskazaniem, w ilu punktach (nie wyjaśniono, co oznacza punkt: liczbę stron? jakich stron?) dany rozdział ma się zamknąć.

Tak ułożona siatka wykładu jest niezwykle przejrzysta i precyzyjna. Oczywiście niemożliwa do mechanicznego przeniesienia dla wykładu historii literatury polskiej, z natury rzeczy nie ma w niej bowiem miejsca na rozdział poświęcony wybitnej indywidualności. W obrębie tej siatki historycy postępują dwojako: całą obudowę, w postaci oddzielnego rozdziału nazwanego *Źródła działu i historiografia*, wysuwają na czoło tylko wtedy, gdy chodzi o okres 1764—1795 (s. 286—289). W następnych partiach podręcznika wysuwają już obudowę na czoło każdej z części, a więc np. część zatytułowana *Polska w orbicie wpływów burżuazyjnych Francji 1806—1813* posiada na wstępie wypowiedzi klasyków marksizmu-leninizmu oraz źródła i historiografię (s. 303—304). Podobnie część następna, dotycząca lat 1815—1830 (s. 306). W pierwszym dziale podręcznika, dotyczącym lat 1764—1795, na czele części znajdowała się tylko historiografia, źródła wydane i rękopiśmienne skupione zostały na samym początku działu jako większej całości. Widać stąd, że częstotliwość obudowy podyktowana jest w podręczniku historii rozmiarem i zasobem istniejącego materiału oraz jego wyraźną odrębnością tematyczną. Rozdział po-



święcony bezpośrednio tokowi wykładu obchodzi się bez tej obudowy. Czy identyczne postępowanie może być powtórzone w podręczniku historii literatury?

Sprawdźmy rzecz na przykładzie. Przyjmijmy, że ten dział podręcznika, który dotyczyć będzie literatury w kraju i na emigracji w latach 1831—1848, składać się ma z następujących rozdziałów<sup>6</sup>: Mickiewicz, Słowacki, literatura w Galicji, literatura w Poznańskim, Królestwo Kongresowe i ziemie wschodnie, rozwój powieści, Kraśzewski. Każdy z takich obszernych co do zakresu i problematyki rozdziałów musi posiadać, moim zdaniem, swoją oddzielną obudowę. Jeżeli nawet pójdziemy na rozdziały znacznie mniejsze co do swego zakresu (np. estetyka rewolucyjnego demokratyzmu, *Pan Tadeusz*, czasopiśmiennictwo emigracyjne), chyba i wówczas będzie rzeczą słusniejszą każdemu z nich przydzielać odpowiednią oprawę aniżeli odrywać ją od wykładu.

Tyle co do zasady. W szczegółach decydować będzie, podobnie jak u historyków, istniejący materiał i jego tematyczna odrębność. Ale nie tylko to. Decydować musi świadomość oceny, która np. nie pozwoli obudowie ewentualnego rozdziału o tzw. filozofii narodowej, o Cieszkowskim, Trentowskim, Libelcie, rozróżić się ponad miarę tylko dlatego, że burżuazyjne literaturoznawstwo przynosi o tych filozofach górę materiałów i opracowań. Świadomość oceny, która inaczej nakaże potraktować ideologię i estetykę rewolucyjnego demokratyzmu czy rosyjsko-polskie związki literackie.

Tak przedstawiać się powinna obudowa materiałowo-bibliograficzna, jeśliby zamierzony podręcznik od razu spełniał wszystkie teoretyczne wymagania *Handbuch*'u. Wskazywało się wszakże, że trudno taki cel zakładać podręcznikowi w jego pierwszym kształcie. Pozostaje przeto odpowiedzieć, gdzie przebiega linia rozsądnego kompromisu, jeśli zakładamy, że pewne konieczne minimum obudowy, gdy nie rezygnujemy z niej całkowicie, powinno wystąpić już w tym pierwszym kształcie.

---

<sup>6</sup> Oczywiście to, co piszę, nie stanowi propozycji co do kolejności, zakresu i liczby tych rozdziałów. To, co piszę, zmierza jedynie do wskazania, że rozdziały w obrębie podręcznika historii literatury polskiej nie mogą być tak szatkowane i kratkowane jak u historyków, że muszą stanowić całości większe, jeśli te całości mają ukazywać na przykładzie wielu pisarzy, wielu zjawisk, problematykę rozwoju, albo też na przykładzie jednego wybitnego twórcy ujawniać, jakie problemy artystyczne i ideowe całego okresu dochodzą w jego twórczości do wyrazu.

Wydaje się, że tę linię kompromisu wyznaczają trudności, jakie pełna obudowa stawiać będzie autorom kolejnych tomów. Niewątpliwie trudności te są o wiele wyższe w tomie staropolskim, Oświecenia czy romantyzmu aniżeli w tomach następnych. W tomie piątym, na przykład, pisząc o syntetycznych ujęciach całego okresu wystarczy ocenić sensownie Feldmana, Potockiego i Czachowskiego i zadanie zostaje wyczerpane. W tomie pierwszym przedmiotem oceny jest dzieł o wiele więcej, i w dodatku dzieł, co do których sam historyk literatury wypowiadać się nie może, a które najżywiej go obchodzą (np. ujęcia Kota, Smoleńskiego itd.).

Skalę trudności wyznacza także to, że o wiele łatwiej jest wypowiedzieć sąd sensowny i śmiały na temat filologicznej wartości poszczególnych edycji pisarza aniżeli w odpowiedzialny naukowo sposób ocenić koncepcje interpretacyjne, zwłaszcza dotyczące wielkich, centralnych zagadnień i postaci. Jeżeli zakładamy, że ciągłość w nauce nie ogranicza się tylko do pewnych zdobyczy warsztatowych, że ciągłość ta zachodzi również na polu konstatacji słusznie stwierdzonych i nieodpartych faktów, wówczas ocena podobnych koncepcji w podręczniku uniwersyteckim, w podręczniku istotnie naukowym, jest zagadnieniem bardzo odpowiedzialnym i wymagającym dużej ostrożności.

Przekładając te teoretyczne zastrzeżenia na język praktyczny sądzimy, że wykonalna i konieczna jest obudowa kompromisowa, zmniejszająca ilość jej elementów do całkowicie niezbędnych. Wydaje się, że elementy niezbędne są następujące: mimo wszystkie poważne trudności, jakie wnosi przegląd podstawowych opracowań okresu bądź pisarza, pozycje najbardziej zasadnicze wystąpić powinny, i to raczej jako wskazówka erudycyjno-informacyjna aniżeli przedmiot metodologicznej dyskusji. W wyselekcjonowanym wykazie źródeł drukowanych należałoby pozostawić główne wydania dorobku pisarza oraz, ilekroć to jest konieczne, przebieg edycji za życia i po śmierci pisarza. Wszelkie inne składniki obudowy materiałowo-bibliograficznej mogłyby zostać do czasu pominięte.

Tak przeprowadzony wybór bibliograficzny niewiele by odbiegał od możliwości, jakie stwarzają w tym względzie w ogóle tomy: czwarty i piąty. O wiele mocniej odbiegałyby od możliwości dostarczanych przez tomy poprzednie. Uważając go za możliwy do przyjęcia i do wykonania zarówno w pierwszym, jak w drugim przypadku, wysuwamy wybór do dyskusji praktycznej, a nie tylko takiej, która

może mieć rezultat dopiero w dalszej przyszłości, jak to się dzieje przy postulatcie obudowy pełnej i wyczerpującej.

Nie sądzę wszakże, ażeby celowa i płodna mogła być dyskusja tylko na linii czysto praktycznej, przedwczesna zaś co do samej zasady definitywnej. Podręcznik uniwersytecki stanowi zadanie na tyle lat, że raczej obydwaj plany dyskusji należy mieć na uwadze jednocześnie.

#### Kompozycja tomu i tok wykładu

Wszelkie rozpatrywane dotąd wstępne składniki rozdziału posiadają charakter służebny, same w sobie nie decydują o wartości rozdziału, a w konsekwencji — podręcznika. O tych sprawach decyduje kompozycja tomu oraz tok wykładu jako część główna każdego rozdziału.

Mówiąc: kompozycja tomu, mamy na myśli te elementy powtarzane w układzie tomu, które występować będą niezależnie od jego konkretnej zawartości. A więc rozdział czy też rozdziały wstępne, układ rozdziałów monograficznych i niemonograficznych oraz rozdziały podsumowujące. Mówiąc: tok wykładu, mamy na myśli sposób erudycyjnego przedstawienia, oceny i sproblematyzowania zjawisk będących przedmiotem wykładu. A więc te elementy powtarzalne w ramach każdego rozdziału, jakie występować będą niezależnie od jego merytorycznej treści, oraz te, które z tej treści bezpośrednio wynikają, od niej są zależne, a zatem z góry przewidzieć i przedyskutować się nie dają. Rzecz oczywista, że w toku wykładu elementy drugiego rodzaju są najważniejsze.

Zagadnienia kompozycji tomu oraz toku wykładu wiążą się ściśle z zadaniami interpretacyjnymi, jakie stoją przed podręcznikiem. Trzy są główne zadania naukowe podręcznika historii literatury polskiej: ustalenie praw rządzących rozwojem literatury, przedstawienie udziału literatury w rozwoju kultury narodowej, ocena trwałych wartości. Główne zadania podręcznika dotyczą przeto problematyki epoki, jeśli chodzi o prawidłowości rządzące literaturą oraz jej udział w kulturze narodu; problematyki pisarza, przede wszystkim w zakresie dotyczącym literatury i kultury narodu; wreszcie problematyki dzieła, ponieważ sprawa trwałych wartości to przede wszystkim sprawa dzieł najwybitniejszych.

Stawiając na pierwszym miejscu ustalenie praw rządzących rozwojem literatury, mamy na myśli zarówno te prawidłowości, które

rozwój historycznoliteracki wiąże z rozwojem historycznym, jak i te, które dla problematyki rozwoju literatury są specyficzne. Do pierwszych należy przede wszystkim społeczna geneza dzieła literackiego, jego powiązanie z historycznym oraz społecznym podłożem. Do drugich należy geneza literacka dzieła, rodzima i obca, jego powiązanie z właściwościami i kierunkiem procesu historycznoliterackiego, rozwojem gatunków literackich, języka artystycznego, wiersza *etc.* Wszystkie te prawidłowości muszą być w każdej epoce merytorycznie i w sposób znamieny dla tej epoki oznaczone, a to właśnie stanowi pierwsze zadanie naukowe każdej wielkiej syntezy podręcznikowej.

Mówiąc o udziale literatury w rozwoju kultury narodowej zakładamy, że literatura, pełniąc w każdej epoce czynną funkcję ideową, pozostaje w łączności z innymi dziedzinami kultury narodu, wyraża stopień rozwoju świadomości narodowej, stanowi współczynnik wytwarzanych w danym okresie idei filozoficznych i społecznych, norm moralnych, narodowego obyczaju. Zakładamy dalej, że w ramach tego zadania powinna być rozpatrywana problematyka walki o realizm i typologia realizmu w poszczególnych okresach. Te związki literatury z innymi dziedzinami kultury narodowej wysuwają wreszcie pytanie, która z owych dziedzin była w określonym czasie przodująca, która przede wszystkim niosła sztandar postępu.

Prawa rządzące powstawaniem literatury łączą historię literatury jako naukę z historią jako przedstawieniem podstawowych przemian społecznych, przedstawieniem następstwa formacji, walki klasowej i kierunków politycznych. W znacznej części prawa te są właściwe tylko rozwojowi literatury. Prawa zaś kierujące funkcjonowaniem literatury w ramach kultury narodowej łączą rozwój literacki z historią w stopniu słabszym, głównie o tyle, o ile zajmuje się ona opisem ideologii, w przeważającej natomiast mierze dotyczą tych zjawisk narodowej kultury i sztuki, których opis zakłada ich swoiste, oddzielne prawidłowości.

Rola trwałych wartości, których wydobycie stanowi jeden z zasadniczych celów społecznych podręcznika, tłumaczy się chyba bez komentarzy, z tą jedynie uwagą, że trwałe wartości realizują się głównie za pośrednictwem dzieł i pisarzy najwybitniejszych. Głównie, ale nie jedynie. Zadaniem podręcznika będzie ukazać w miarę możliwości, jak sumują się i narastają osiągnięcia na pozór mniejszej wagi, te, dzięki którym rozwój nie ulega przerwom i zastoju.

Zdawałoby się, że rozwiązanie tych trzech głównych zadań jest sprawą prostą i daje się przeprowadzić w ramach nieskomplikowanej

kompozycji tomu złożonego z rozdziału wstępnego, rozdziałów dalszych o typie monograficznym bądź ogólnym oraz rozdziału podsumowującego. Daje się przeprowadzić dzięki temu, że rozdział (ewentualnie rozdziały) wstępny załatwia problematykę prawidłowości, rozdziały dalsze — problematykę udziału literatury w kulturze narodowej, zaś rozdziały końcowe — sprawę trwałych wartości.

Chwila zastanowienia dowodzi, że tak bynajmniej nie jest. Weźmy jako przykład rolę rozdziału wstępnego. Na pewno daje się w nim wyłożyć geneza społeczna prądu czy zróżnicowanych zjawisk literackich składających się na daną epokę (jeśli nie wyłożyć, to przynajmniej sygnalizować), natomiast o wszystkich elementach genezy literackiej niesposób jeszcze mówić, skoro fakty, z których się ona składa, będą narastać w toku wykładu, w toku dalszych rozdziałów. I na pewno dopiero w rozdziale sumującym można będzie wskazać główne linie genezy literackiej. Także sprawa trwałych wartości należy nie tylko do rozdziałów zamykających; wystąpić ona musi również w rozdziałach monograficznych. Określenie zaś funkcji literatury w ramach kultury narodowej danego okresu to zagadnienie jeszcze bardziej skomplikowane, narzucające w każdym tomie inne rozwiązania.

Skoro zaś rzecz tak wygląda, należy postawić pytanie, od czego zależą zarówno kompozycja tomu, jak tok wykładu, przymierzając bowiem cele podręcznika do możliwych w nim zabiegów kompozycyjnych, dostrzegamy, że sprawę rozwiązuje całość tych zabiegów, a nie sama kompozycja tomu lub też sam tok wykładu.

Wygląd podręcznika zależy od kilku podstawowych czynników. Przede wszystkim od stanowiska metodologicznego badacza. Jest to oczywisty truizm, ale przy wstępnej dyskusji trudno się nieraz obejść bez truizmów. Jeżeli zaś pierwszym i podstawowym zadaniem wykładu jest ustalenie praw rządzących rozwojem literatury, jeśli ponadto prawa te — ujmując rzecz w największym skrócie — sprowadzają się do genezy społecznej z jednej strony, do genezy zaś literackiej z drugiej — w takim razie metodologiczne stanowisko badacza wyraża się na tych dwóch podstawowych płaszczyznach.

Historyk literatury określić musi i ustalić prawa rządzące genezą społeczną zjawisk literackich; łączą one jego dziedzinę z historią jako nauką. Historyk literatury musi jednocześnie ustalić prawidłowości rządzące genezą literacką przedstawionych zjawisk; te są specyficzne dla jego dyscypliny. A zatem stanowisko metodologiczne

badacza wyraża się w praktyce wykładu w dwojaki sposób, tworząc dwa podstawowe czynniki określające wygląd podręcznika.

Po pierwsze: stanowisko metodologiczne badacza realizuje się w ogólnej koncepcji dynamiki historycznoliterackiej, w koncepcji, która dotycząc społecznej genezy i społecznego funkcjonowania dzieł literackich wspólna jest historykowi i historykowi literatury. Po drugie: stanowisko to realizuje się w koncepcji prawidłowości swoistych dla literatury, koncepcji, która dopiero ustala i określa zakres zadań i powiązań przyczynowych właściwych historii literatury i która wyróżnia ją od dziedzin pokrewnych. Na marksistowskim stanowisku metodologicznym stać może historyk literatury, historyk sztuki, historyk muzyki, ale samo to stanowisko jeszcze nie określa, z jakich elementów ma się składać podręcznik, kiedy jeden, drugi i trzeci do niego przystępuje. Jakie to będą elementy, określa dopiero koncepcja ciągłości argumentów, koncepcja swoistości i odrębności występujących w rozwoju narodowej sztuki, literatury, muzyki.

Założyliśmy truizm, że zarówno ogólna koncepcja rozwoju, jak koncepcja swoistych prawidłowości wyznaczone są przez stanowisko metodologiczne. Wynika stąd wniosek, że pragnąc uwagi teoretyczne sprowadzić do dających się przewidzieć i przedyskutować zadań podręcznika — musimy przyjąć stanowisko, z jakiego podręcznik będzie pisany. Przewidywać jakiś abstrakcyjny, czysto konwencjonalnie nakreślony tok wykładu, tok dający się zastosować i użyć przy każdym stanowisku metodologicznym, byłoby fikcją i konwencjonalistycznym złudzeniem. Zakładamy i dyskutujemy tok wykładu dla podręcznika napisanego z pozycji marksistowskiej. Koncepcja rozdziału i tok wykładu nie są bowiem niczym innym, jak praktycznym uporządkowaniem konsekwencji wynikających ze stanowiska naukowego badacza.

To uporządkowanie konsekwencji zarówno w toku wykładu ogólnej koncepcji, jak w toku wykładu swoistych prawidłowości dokonuje się w sposób podobny od strony formalnej. I tu, i tam autor, jeżeli nie jest eklektykiem, w zwrotnych i zasadniczych miejscach swojego wykładu kładzie przed czytelnikiem coś, co by można nazwać ciągłym układem argumentów.

Obnażają się podówczas w ujęciu danego badacza powiązania zjawisk, które uważa on za tak oczywiste, że zgoła ich nie argumentuje, powiązania, które stanowią zarówno hipotezę wyjściową dowodu, jak i cel, do którego dowód zmierza. Bo argumentując w pełni,

musiałby szeroko i daleko wykroczyć poza to pasmo zjawisk historycznych, jakie bezpośrednio opisuje. Jest to więc, dokładniej patrząc, zarówno ciągły układ argumentów występujących w danej pracy, jak i koncepcja ich powiązania z innymi szeregami zjawisk historycznych, które muszą współdziałać w wyjaśnieniu, bez których udziału wyjaśnienie to byłoby niepełne.

Ten układ argumentów może ulegać przerwom, ale ilekroć pojawi się zjawisko, którego istota była określona za pośrednictwem argumentu mieszczącego się w owym układzie, tylekroć musi się do niego autor odwołać. W przeciwnym przypadku miesza terminologię własną albo, co gorsza, staje się eklektykiem.

Otwórzmy klasyczną rozprawę Plechanowa *Francuska literatura dramatyczna i malarstwo francuskie wieku XVIII z punktu widzenia socjologii*. Co w tej rozprawie jest ciągłym układem argumentów, wynikającym bezpośrednio ze stanowiska badacza, co jest owym łańcuchem dowodzenia, którego ogniwa pojawiają się, ilekroć Plechanow określa istotną przyczynę opisywanych przemian literatury i sztuki francuskiej?

Jest nim podstawowe marksistowskie twierdzenie o sztuce jako odbiciu ideologii poszczególnych klas oraz o przemianach klasowych jako podstawie przemian smaku i idei artystycznych.

Dla francuskiego społeczeństwa XVIII w. z punktu widzenia socjologii charakterystyczne jest przede wszystkim to, że było ono społeczeństwem podzielonym na klasy...

rozpoczyna Plechanow i natychmiast wskazuje, że upadek farsy ludowej za Ludwika XIII, dojście do głosu tragedii jest wynikiem faktu, że

tragedia francuska nie ma nic wspólnego z poglądami, dążeniami i niezadowolaniem mas ludowych. Jest ona tworem arystokracji i wyraża poglądy, smak i dążenia wyższej sfery<sup>7</sup>.

Pozostawiamy bez odpowiedzi pytanie, czy ze stanowiska zajmowanego przez Plechanowa dają się ustalić trwałe wartości klasycznej tragedii francuskiej, jej rola w rozwoju języka narodowego *etc.* Idziemy tylko za myślą badacza. Ilekroć staną przed nim główne cechy artystyczne tragedii klasycznej i ówczesnego teatru, sięga on po argumenty, które w miarę narastania rozważań sumują się w jedno-

---

<sup>7</sup> J. Plechanow, *O literaturze i sztuce*. Warszawa 1950, s. 161—162.

lity układ. Czemu zwolennicy trzech jedności zawdzięczają swe zwycięstwo?

Bynajmniej nie swojej „erudycji“, która bardzo niewiele obchodziła publiczność, lecz rosnącym wymaganiom wyższej klasy, dla której nieznośne się stawały naiwne nieprawdopodobieństwa sceniczne poprzedniej epoki<sup>8</sup>.

Dlaczego francuscy aktorzy grają na ogół w sposób pompatyczny i napuszony?

Arystokratyczne pochodzenie tragedii francuskiej wycisnęło swe piętno, między innymi, również na sztuce aktorów. [...] Taki styl gry odziedziczyli francuscy aktorzy dramatyczni po swoich poprzednikach z czasów, gdy na scenie francuskiej panowała tragedia klasyczna<sup>9</sup>.

Plechanow w znakomity sposób umie ukazać klasowy charakter przemian w smaku literackim także i tam, gdzie charakter ten nie występuje tak prosto jak w podanych przykładach. Wyjaśnia, dlaczego „*l'a w a k o m e d i a* była portretem francuskiej burżuazji XVIII wieku“<sup>10</sup>. Ale wyjaśnia też sprawę bardziej skomplikowaną: dlaczego to na fali nastrojów wyprzedzających bezpośrednio rewolucję r. 1789 burżuazja francuska odwraca się od *l'a w e j k o m e d i i* i w tragedii, z pozoru zatem nawracając do smaku zwalczanej przez siebie klasy, szuka wyrazu swych przekonań? Czytamy:

W dramacie mieszczańskim francuski „człowiek stanu średniego“ przeciwstawił swoje cnoty domowe głębokiemu zepsuciu arystokracji. Ale tej sprzeczności społecznej, którą musiała zlikwidować ówczesna Francja, nie można było zlikwidować za pomocą propagandy moralnej. Chodziło wówczas nie o usunięcie arystokratycznych wad, lecz o usunięcie samej arystokracji. Rzecz zrozumiała, że nie mogło się to odbyć bez zacieklej walki, i że ojciec rodziny („*Le père de famille*“), mimo całej swojej bezspornie godnej szacunku mieszczańskiej moralności, nie mógł służyć za przykład niestrudzonego i nieustraszonego bojownika. Literacki „portret“ burżuazji nie mógł natchnąć heroizmem. A tymczasem przeciwnicy starego porządku rozumieli potrzebę krzewienia heroizmu, uświadamiali sobie konieczność rozwinięcia w ludziach stanu trzeciego cnót obywatelskich. Gdzie można było wówczas znaleźć przykłady takich cnót? Tam, gdzie przedtem szukano wzorów smaku literackiego: w świecie antycznym<sup>11</sup>.

<sup>8</sup> *Tamże*, s. 164.

<sup>9</sup> *Tamże*, s. 165.

<sup>10</sup> *Tamże*, s. 169.

<sup>11</sup> *Tamże*, s. 173.



Podobnie ukazując różnicę między typowym dla panowania Ludwika XIV heroicznym malarstwem Le Bruna a typowym dla okresienia Ludwika XV hedonicznym malarstwem Bouchera, ukazując dalej powody oburzenia Diderota na amorki Bouchera, które zdaniem Diderota do niczego w życiu się nie nadają, nawet do międlenia konopi, Plechanow konkluduje:

w naiwnym oburzeniu, z którym odniósł się Diderot do „małych rozpustnych satyrów“, wyraziła się klasowa nienawiść pracowitej wówczas burżuazji do pustych uciech arystokratycznych próżniaków<sup>12</sup>.

Widzimy z całą jasnością, jak poprzez ciągły układ argumentów, odwołujących się do faktu podziału klasowego i walki klasowej, wypowiada się ogólna koncepcja rozwoju historycznego, koncepcja obowiązująca również literaturę i sztukę, koncepcja właściwa materializmowi dziejowemu. Jako wniosek z łańcucha argumentów pojawi się ona w sposób jasno i dobitnie sformułowany, nie pozostawiając najmniejszej wątpliwości, na jakim stanowisku stał badacz, kiedy mówił o trzech jednościach, malarstwie Bouchera, tragedii republikańskiej *etc.*

Powiedzieć, że sztuka — zarówno jak literatura — jest odbiciem życia, to znaczy wypowiedzieć myśl co prawda słuszną, ale mimo to bardzo jeszcze nieokreśloną. Aby zrozumieć, w jaki sposób sztuka odzwierciedla życie, należy pojąć mechanizm tego ostatniego. A u narodów cywilizowanych jedną z najważniejszych sprężyn tego mechanizmu stanowi walka klas. I dopiero po rozpatrzeniu działania tej sprężyny będziemy mogli dać jako tako zadowalające wyjaśnienie duchowej historii cywilizowanego społeczeństwa: „rozwój idei“ tego społeczeństwa odzwierciedla historię jego klas i ich wzajemnych walk<sup>13</sup>.

Ten ciągły układ argumentów nie jest zabiegiem formalnym, który by sam przez się gwarantował prawdziwość ujęciu proponowanemu przez uczonego. Nie należy tego układu rozumieć w sposób konwencjonalny, a także w sposób konwencjonalny zakładać jego skutków. Jeżeli u Plechanowa dał on obiektywnie słuszne i zdumiewająco proste wyniki naukowe, to dlatego, ponieważ obsługiwał ogólną koncepcję rozwoju prawdziwą i słuszną — koncepcję materializmu historycznego.

Połączony z innymi założeniami, ciągły układ argumentów dawać może wyniki nieprawdziwe i błędne, chociaż od strony czysto kon-

<sup>12</sup> *Tamże*, s. 180—181.

<sup>13</sup> *Tamże*, s. 192.

wencjonalnej możemy go określić jako konsekwentny i pozbawiony eklektyzmu.

Otwórzmy u Chlebowskiego początek części drugiej, dotyczącej literatury na emigracji, początek będący zarazem wprowadzeniem do twórczości Mickiewicza po roku 1831. Tytuł rozdziału brzmi: *Najpotężniejsze wypowiedzenie się duszy polskiej, wstrząśniętej przez klęskę r. 1831. Mickiewicz wieszczem, wodzem duchowym*. Lektura jednej tylko strony daje odpowiedź, że tak wypunktowany tytuł nie jest przypadkiem, że Chlebowski obnaża w nim i za hipotezę wyjściową dowodu, jak też za jego cel uważa zjawisko, które jego zdaniem występuje i w historii, i w literaturze narodu polskiego. Czytamy bowiem:

Niedojrzałość porywu listopadowego odbiła się najwymowniej w braku wodzów stojących na wysokości zadania, jakie miał osiągnąć ruch rewolucyjny, i przeszkód, jakie musiał zwalczać. Ni akcja wojenna, ni również doniosła akcja polityczno-wewnętrzna nie dostały się w ręce kierowników, zdolnych — przy pomocy istniejących poważnych zasobów: ludzi i środków materialnych — podjąć wielkim zadaniom. Brak przywódców posiadających zaufanie i miłość ogółu działał demoralizująco, ostudzał wiarę w powodzenie ruchu i gorliwość w jego popieraniu. Powstanie osłabło i zgasło, nie wyczerpawszy bynajmniej środków materialnych kraju i zasobów energii i zapału, jaki obudziły świetne powodzenia orężne pierwszych miesięcy.

Klęska dopiero, a przede wszystkim występujące stopniowo jej straszne następstwa: zagłada doniosłych dla życia narodowego i pracy kulturalnej instytucji i urzędów, odcięcie od kraju najlepszych sił duchowych, zgromadzonych w emigracji, skazanej na ciężkie, demoralizujące warunki życia tułaczego, wysunęły dopiero na stanowisko wodza duchowego upadłych na duchu braci — nie biorącego udziału w świeżych wypadkach, lecz dojrzewającego, rosnącego duchowo pod wpływem pracy wewnętrznej podczas trzyletniej wędrówki — niedawnego budziciela uczuć narodowych, twórcę *Wallenroda*. Zadanie, jakie spadało na jego barki, było o wiele donioślejsze i trudniejsze, ale też i zasób sił duchowych spotężniał — dorósł on do stanowiska, jakie przewidywał, gdy jeszcze przed wybuchem, utrwalając we wspaniałych lirykach rzymskich (z r. 1830) swe przeżycia religijne, głosił (w wierszu *Rozum i wiara*):

Kiedy rozumne, gromowładne czoło  
Zgiąłem przed Panem jak chmurę przed słońcem:  
Pan je wzniosł w niebo, jako tęczy koło,  
I umalował promieni tysiącem.

I będzie błyszczeć na świadectwo wierze,  
Gdy luną klęski z niebieskiego stropu:  
I gdy mój naród złęknie się potopu,  
Spójrzy na tęczę i wspomni przymierze.

W dwa lata potem — gdy potop klęsk spadł na nieszczęśliwy naród — wizja poety urzeczywistniła się w życiu. Jego opromieniona blaskiem geniuszu, górująca pięknem i bogactwem potężnego ducha postać ukazała się zgnębionemu społeczeństwu jedyną, największą w każdym razie, powagą moralną; wielki poeta stał się wodzem duchowym, obrońcą, krzepicielem i nauczycielem<sup>14</sup>.

Powstanie listopadowe upadło zatem tylko dlatego, ponieważ zabrakło mu odpowiednich wodzów militarnych i politycznych. Kiedy upadło, duch narodu — na skutek uświadomienia sobie tej przyczyny — wyłonił z siebie wodza moralnego i patriotycznego, poetę-wieszczą, którego do tej roli przysposobiła głębia przeżyć religijnych zaświadczone w lirykach rzymskich.

Nie analizujemy, z jakich składników ideowych i politycznych urobiony został ten łańcuch przewodu uważanego przez Chlebowskiego za oczywisty. Nie pytamy, ile w nim nacjonalizmu i klerykałizmu, ile za dobrą monetę przyjmowanego pojęcia wieszczą w jego sensie reakcyjnym, ile oddziaływania współczesnej badaczowi historiografii heroistycznej, ile twierdzeń Mochnackiego z *Powstania narodu polskiego*, ile Wyspiańskiego z *Lelewela*. Nie pytamy i nie analizujemy, ponieważ nie obchodzi nas w tej chwili merytoryczna ocena stanowiska Chlebowskiego.

Stwierdzamy jedynie, że historyk literatury w węzłowym miejscu wykładu, w miejscu obnażającym wszystkie jego założenia posłużył się zespołem sądów wybiegających daleko poza historię literatury, sądów łączących ją z szeregiem innych zjawisk historycznych. Jest w tym niewątpliwa konsekwencja metodologiczna. Bo skoro w podtytule dzieła badacz założył — że występuje tu „literatura jako główny wyraz życia narodu po utracie niepodległości“, musiał się posłużyć zespołem tych sądów. Rzecz to całkiem inna, że wiązadła procesów, które uwypuklił, są reakcyjne.

Stwierdzamy dalej, że raz powzięty ciągły układ argumentów nie tylko sięga w głąb procesu historycznego, ku zjawiskom społecznym i walce narodowo-wyzwoleńczej. Koncepcja ta, na jej odcinku dotyczącym poety-wieszczą jako głównego wyróżnika literatury polskiej, warunkuje dalszą kompozycję tomu. Rozwój Słowackiego i Krasińskiego przedstawiony został jako zjawisko poetycko i ideowo

---

<sup>14</sup> B. Chlebowski, *Literatura polska porozbiorowa jako główny wyraz życia narodu po utracie niepodległości*. Z rękopisu wydał i przedmową poprzedził Manfred Kridl. Wydanie 2 przejrzał i uzupełnił Leon Płoszewski. Lwów 1935, s. 131—132.

równorzędne w rozdziale noszącym tytuł: *Walka o rząd dusz między poetami-wieszczami*<sup>15</sup>. Działanie tej koncepcji nie kończy się na romantyzmie. W rozdziałach poświęconych Młodej Polsce Orkan otrzymał wzmiankę na pół stronicy, Reymont — dwie i pół stronicy, Żeromski — sześć stronic, natomiast Wyspiański — prawie czterdzieści stronic. Bo rzecz jasna, że on jeden odpowiadał założeniom, iż literatura polska to następstwo profetycznych królów-duchów w poezji.

Zamykając nawias poświęcony Chlebowskiemu stwierdzamy raz jeszcze — i tylko temu, na prawach kontrastu z wywodami Plechanowa, nawias ten miał służyć — że sam ciągły układ argumentów nie stanowi gwarancji dla prawdziwości naukowego dowodu. Ale układ ten jest bardzo doniosły jako zabieg domagający się teoretycznego uświadomienia, kiedy przed badaczem stają prawidłowości o różnym charakterze, kiedy jako marksistowski historyk literatury musi on pamiętać, że proces historyczny jest wprawdzie jednolity, ale przejawia się w prawidłowościach swoistych dla różnych dziedzin kultury narodowej.

Jeszcze słowo o tych swoistych prawidłowościach. Powiedzieliśmy, że na inne z nich kładzie akcent historyk literatury, na inne — historyk sztuki czy muzyki. Warto wskazać odpowiedni przykład, zarówno ze względu na trudność powiązania danej sztuki z przemianami politycznymi i klasowymi, jak ze względu na trafność proponowanego ujęcia.

W książce Lissy i Chomińskiego *Muzyka polskiego Odrodzenia* stało przed autorami zadanie następujące: określić, jakie formalne cechy rozwoju muzyki tej epoki wiążą się z podstawowymi właściwościami procesu historycznego znamienymi dla Odrodzenia. Określić zatem swoiste prawidłowości rozwoju muzyki, która nie jest przecież sztuką przedstawiającą, nie odbija bezpośrednio rzeczywistości, nie mówi o kierunkach politycznych *etc.*

Autorzy czynią to w sposób następujący: stwierdzają, że humanizacja i zeświecczenie życia stanowią cechę całej epoki, i poszukują, o ile wyraziła się ona w przemianach form muzycznych.

...w muzyce ta postawa odzwierciedla się wielorako: po pierwsze, w odejściu od usztywnionych przez wieki form muzyki kultowej, opartych na chorale gregoriańskim w kierunku bardziej swobodnych form liturgicznych, opartych na świeckich melodiach stałych, tj. świeckich *cantus firmi*,

---

<sup>15</sup> *Tamże*, s. 215—232.

oraz w krystalizacji nowych form świeckich, pieśni, madrygałów i in.; po drugie, w nowym wyrazie emocjonalnym tych form; intymność i bezpośredniość wypowiedzi wstępuje na miejsce kontemplacyjnego charakteru muzyki kościelnej<sup>16</sup>.

Te swoiste prawidłowości rozwoju muzyki wynikające z ducha Odrodzenia, sięgają bardzo daleko: dotyczą powstania nowoczesnej muzyki instrumentalnej, początków opery, nowożytnych kategorii tonalnych — zjawisk przynależnych do sfery środków wyrazowych muzyki jako swoistej sztuki. Okazuje się, że przy umiejętnym i pozbawionym eliptycznego charakteru wykładzie, jakim marksistowscy historycy literatury najczęściej grzeszyli i grzeszą, łańcuch dowodowy nie posiada przerw, a swoiste prawidłowości muzyki nie zawisają w formalistycznej i idealistycznej próżni. Dlatego przykład godzien był przypomnienia.

Przechodzimy do zasadniczego pytania: jak ma się wyrażać w podręczniku ogólna koncepcja dynamiki historycznoliterackiej, dotycząca społecznej genezy dzieła literackiego? Jak ma się wyrażać koncepcja prawidłowości swoistych dla literatury?

Stawiając pytanie nieco inaczej: czy podręcznik uniwersytecki powinien przynosić oddzielne rozdziały, na ogół rozdziały wstępne, dotyczące społecznej genezy, będące w swojej treści powtórzeniem wywodów historyka o danej epoce, powtórzeniem dostosowanym do wymagań podręcznika, a zatem skróconym i uwypuklającym tylko pewne zjawiska? Czy też podręcznik powinien z tego zrezygnować w postaci oddzielnych wywodów, dla każdej epoki natomiast szukać od razu jej charakterystyki w obrębie swoistych prawidłowości, a konieczne fakty historyczne tylko wtedy przytaczać w ramach ogólnego wykładu, kiedy to jest niezbędne dla poszczególnych dzieł i postaci?

Zarówno podręczniki licealne, jak w wielu przypadkach samodzielne prace interpretacyjne marksistowskie grzeszą jednym i tym samym błędem: ingerują zbyt daleko w sprawy procesu historycznego, co do których kompetentny jest jedynie historyk. Jako tak zwane tło historyczne powtarzają lub nawet na własną odpowiedzialność konstruują rozważania dotyczące bazy, stosunków produkcji, walki klasowej jako zjawiska masowego, kierunków politycznych itp. Powtarzają i mechanicznie wprowadzają podobne roz-

<sup>16</sup> Z. Lissa, J. Chomiński, *Muzyka polskiego Odrodzenia*. Warszawa 1954, s. 15.

ważania, zamiast szukać dla nich przykładu w tych formach ideowych i w tych właściwościach artystycznych, w których w danej gałęzi sztuki bądź literatury ujawnia się tzw. tło historyczne, warunkując te właściwości w sposób, jakiego żadna inna dziedzina nauki nie stwierdzi i nie opisz.

Nawet na bardzo wysokim poziomie naukowym spotykamy rozprawy, które np. treść przedstawioną na wawelskich fryzach czy nagrobkach wiążą bezpośrednio z dążeniami dynastycznej polityki Jagiellonów. Mieszało się często w takich pracach problematykę bazy i problematykę nadbudowy, zatarciu ulegała aktywna funkcja dzieła sztuki, sprowadzona bywała jedynie do jej form wyraźnie zideologizowanych, niedostatecznie umiano ją dostrzec w problematyce artystycznej, realistycznego odbicia, w trwałych wartościach języka i form artystycznych. Przypomnijmy przełomową tezę Stalina:

Nadbudowa nie jest bezpośrednio związana z produkcją, z działalnością produkcyjną człowieka. Jest ona związana z produkcją jedynie pośrednio, za pośrednictwem ekonomiki, za pośrednictwem bazy. Dlatego też nadbudowa nie od razu i nie bezpośrednio odzwierciedla zmiany w poziomie rozwoju sił wytwórczych, lecz po zmianach w bazie, poprzez przełamywanie się zmian w produkcji — w zmianach w bazie<sup>17</sup>.

Teza ta w niedostatecznym stopniu określała nasze prace. Dlatego w stopniu niedostatecznym, ponieważ jej metodyczną konsekwencję tworzy to, że literatura, stanowiąca — jako swoista forma świadomości społecznej — część nadbudowy, nie daje się zrównać z innymi postaciami ideologii wchodzącymi w skład nadbudowy, oraz to, że zakres badań historyka literatury i zakres funkcji dzieła literackiego, rozpatrywanych w tych badaniach, nie daje się zrównać i utożsamić z polityczną, wyraźnie zideologizowaną formą utworu ani też z rolą utworu artystycznego jako dokumentu historycznego. W tych zaś kwestiach gromadziły się podstawowe błędy polegające na przekonaniu, że prawidłowości historii rozwiążą i określą swoiste prawidłowości dynamiki rozwoju literackiego.

Koncentrując uwagę na prawidłowościach rozwoju dziejowego literatury, na koniecznych związkach dzieła literackiego i twórczości samego pisarza z życiem społecznym i walką klasową, popełnialiśmy często dwa błędy. Nie dość jasno widzieliśmy, że dzieło literackie nie jest tym samym, co dokument historyczny. Po pierwsze: posiada wartość artystyczną, czego na ogół nie przypisujemy dokumentowi historycznemu jako takiemu. Po

---

<sup>17</sup> J. Stalin, *W sprawie marksizmu w językoznawstwie*. Warszawa 1950, s. 10—11.

drugie: istnieje jako wartościowy przedmiot artystyczny aktualnie, oddziałuje na współczesnego czytelnika, uczestniczy w naszej walce i życiu społecznym, nie służy zaś jako typowy dokument historyczny tylko do rekonstrukcji przeszłości. [...] szkodziła [...] dziecięca choroba kształtowania historii literatury tylko na wzór historii, spychanie na drugi plan problematyki wartości artystycznej, a koncentrowanie się na problemach genezy. Tę jednostronność narzucało trudne wprowadzenie do praktyki badawczej nowej heurystyki, na miejsce idealistycznego domyślania się subiektywnego zamiaru pisarza, dążenie do uchwycenia społecznej wymowy, obiektywnego, przeto historycznego sensu dzieła<sup>18</sup>.

Stosując powyższą obserwację do toku wykładu w podręczniku, zakładamy, że tam, gdzie — bądź w specjalnych uwagach wstępnych, bądź w węzłach myślowych sygnalizujących ciągłość argumentacji — pojawia się tło historyczne, nie wystąpi ono w XVI stuleciu w postaci rozważań nad tendencjami rynku narodowego, nad celami politycznymi obozu egzekucyjnego; w XVII stuleciu nie wystąpi w postaci szczegółowych roztrząsań nad buntami chłopskimi czy układem sił społecznych w walce wyzwoleniczej z najazdem szwedzkim itd., itd.

W jakiej zaś postaci powinien nastąpić przekład procesu historycznego epoki na wymowę osiągnięć artystycznych i stanowisk ideowych właściwych ówczesnej literaturze? Tu jest punkt centralny zadania. Tu jest miejsce na dyskusje najbardziej płodne, najbardziej merytoryczne, najbardziej wyczulone na wielofunkcyjny charakter dzieła literackiego jako dzieła sztuki. Czy można tło historyczne przełożyć na tę wymowę, sprowadzając je do stanowisk filozoficznych, do obiektywnej treści filozoficznej zjawisk literackich? Na pewno nie, na pewno sam ten zabieg nie wystarczy. Czy redukcja tła do zagadnień i rozwoju publicystyki przyniesie to szukane rozwiązanie? Także na pewno nie. Czy nacisk położony na rozwój produjących gatunków i problematykę walki o realizm, wraz z problematyką stylu artystycznego, będzie owym przekładem wystarczającym? Sam ten zabieg także nie wystarczy.

Słowem — w każdym tomie konieczny jest rozdział wstępny o charakterze historycznym, zagadnienie zaś polega przede wszystkim na tym, jakich wiadomości i problemów rozdział ten nie będzie zawierał, pozostawiając je wyłącznie dla uniwersyteckiego podręcznika historii, jakie zaś problemy i wiadomości podejmie i powtórzy. Byłoby rzeczą niecelową podejmować wszystkie wiadomości, roz-

<sup>18</sup> S. Żółkiewski, *Rozwój badań literatury polskiej w latach 1944—1954*. Pamiętnik Literacki, XLV, 1954, z. 4, s. 427—428.

poczynając od przemian w bazie, w siłach i stosunkach produkcji. Natomiast problematyka dotycząca znamiennego dla danej epoki układu sił społecznych, głównego frontu nauki klasowej oraz głównych zagadnień walki ideologicznej — winna być podjęta i rozpatrzone w rozdziałach wstępnych.

Cel i adres tych rozdziałów jest podwójny. Poloniście rozdziały wstępne mają ukazać związki zjawisk literackich z procesem historycznym, związki zgodne z badaniami historyków. Dla historyka, dla historii jako sąsiada korzystającego z osiągnięć literaturoznawstwa rozdziały te mają być z jednej strony dowodem, że główne zdobycze historii zostają uwzględnione zgodnie z ich naukowym sensem, z drugiej zaś — mają wzbogacić wiedzę historyka, szczególnie tymi elementami rozwoju ideologicznego, które na podstawie materiału literackiego historyk literatury może dostrzec bystrzej i które przełowinien w rozdziałach wstępnych uwzględnić, pamiętając o takim ich celu.

Podobne założenie pociąga ten skutek, że w rozdziałach wstępnych na czoło powinny wyjść przede wszystkim problemy walki ideologicznej i walki klasowej. Jeżeli nie dochodzi do otwartych wystąpień klas uciskanych, jeżeli w zakresie publicystyki politycznej cenzura ideowa klasy panującej umiejętnie potrafi zatuszować prawdę o życiu klas uciskanych, historyk pragnący przedstawić przebieg walki klasowej okresu zmuszony jest w sposób mozolny i często ułamkowy konstruować ten przebieg na podstawie danych archiwalnych. Tymczasem takie dzieła literackie, jak *Krótką rozprawa*, *Nieboska komedia* czy *Wesele*, starczą za kilka archiwów, ponieważ nie tylko materiał, lecz i wniosek widnieje w nich jak na dłoni.

To wzgląd, który w rozdziałach wstępnych nie pozwoli przesunąć na plan drugi przedstawienia walki klasowej okresu, literatura bowiem dostarcza w tym względzie dokumentów o rzadko spotykanej dobitności. O dosyć zbliżone sprawy chodzić będzie przy problematyce walk ideologicznych. Tutaj znów materiał literacki pewne zagadnienia pozwoli lepiej naświetlić, stąd w rozdziałach wstępnych należałoby te zagadnienia odpowiednio wyeksponować.

Problem rewolucjonizmu szlacheckiego w latach 1820—1830 nie jest dla historyka zagadnieniem najpierwszej doniosłości. Na pole jego uwagi wchodzi raczej wówczas, kiedy historyk ma przedstawić bezpośrednie powody wybuchu powstania, charakterystykę nocy listopadowej, walkę o przechwycenie władzy po zwycięstwie belwederczyków. Zresztą na podstawie układu sił społecznych przed r.



1830, na podstawie stosunku całej klasy szlacheckiej, nawet jej części najbardziej patriotycznej, do sprawy chłopskiej, na podstawie narastania elementów kapitalizmu zubożniającej klasę panującą na obowiązek walki wyzwolenczej — historyk będzie musiał zanalizować powody takiego, a nie innego przebiegu powstania, rewolucjonistom zaś szlacheckim przyznać właściwe, historycznie ograniczone miejsce.

Inaczej w historii literatury. Problem szlacheckiego rewolucjonizmu, zarówno przed powstaniem, jak bezpośrednio po jego klęsce, zajmuje w niej rozleglejsze miejsce. Dlaczego, niesposób w to wnikać szczegółowo w obecnym artykule. Dość, że materiał literacki zaleca ukazanie sprawy szlacheckiego rewolucjonizmu szerzej i dokładniej, aniżeli mógłby to uczynić historyk na swoim materiale dowodowym. Rzecz jasna, że nikt w ogólnej ocenie procesu historycznego, historyk literatury również, nie przyzna rewolucjonizmowi szlacheckiemu roli donioślejszej, niż on ją obiektywnie posiadał, ale dzięki analizie materiału literackiego pewne sprężyny wydarzeń, pewne cechy walki ideowej okresu wystąpią wyraźniej.

I ta różnica proporcji pomiędzy rozdziałem wstępnym o charakterze zasadniczo historycznym, który dla naszego podręcznika pisałby historyk podejmujący pewne elementy zjawisk literackich, a takim właśnie rozdziałem napisanym przez historyka literatury, który nie tylko podejmuje elementy zjawisk literackich, ale wzbogaca o nie, poszerza, dogłębniej naświetla prawidłowości historyczne, taka przede wszystkim różnica powinna decydować o wyglądzie owych rozdziałów. Wtedy za ich pośrednictwem cały podręcznik może się stać istotnym przyczynkiem do głębszego poznania historii narodu na wszystkich jej płaszczyznach.

Mowa była dotąd głównie o konsekwencjach wynikających dla podręcznika z faktu, że literatura posiada swoją genezę społeczną. Z kolei konsekwencje wynikające dla toku wykładu z faktu literackiej genezy zjawisk przynależnych do literatury. Termin „geneza literacka“ traktujemy jako umowny skrót na wszystko, co w procesie historycznoliterackim nie daje się wytłumaczyć jego bezpośrednimi związkami z procesem historycznym.

W tej mierze popełniane były przez marksistowskie literaturoznawstwo zasadnicze błędy. Tok wykładu w podręczniku uniwersyteckim powinien być od nich wolny i jednym z głównych zadań podręcznika musi być to, ażeby błędy te usunąć. Polegały one z jednej strony na braku przemyślanego schematu analizy literackiej, na nie-

dość braku rusztowania teoretycznego, na nierozpatrzeniu pojęć stylu, poetyki, rozwoju gatunku, bez których to pojęć trudno w ogóle budować swoiste prawidłowości literatury. Polegały także na wykładzie eliptycznym, na przeskakiwaniu pośrednich a zasadniczych ogniw dowodu, na wykładzie, w którym np. wielka *Improwizacja* stanowiła krytykę rewolucjonizmu szlacheckiego, ale bez wskazania, poprzez ile ogniw pośrednich, a dla określenia wielkiej *Improwizacji* zasadniczych, możemy się w niej doczytać aluzji do tragicznej klęski polskich rewolucjonistów szlacheckich. Takich ogniw, jak pozycja romantycznego poety-ideologa, jak stosunek twórcy do romantycznego indywidualizmu, jak patriotyczna walka o prawa poety-ideologa i prawa narodu, jak szczególna konstrukcja artystyczna *Improwizacji*, w której mieści się zarówno utożsamienie poety z losem Konrada, jak nawias krytyczny mający zobiektywizować i ocenić ten los — i wiele innych objawów tego rzędu.

Brak przemyślanego schematu analizy literackiej i niczym nieusprawiedliwione, pośpieszne myślenie eliptyczne były to dwie strony jednego i tego samego zjawiska: „dziecięcej choroby kształtowania historii literatury na wzór tylko historii“. W podręczniku uniwersyteckim choroba ta musi być całkowicie przewyciężona i na tym, nawiasem mówiąc, polega aktywizująca rola podręcznika w stosunku do niedostatecznych jeszcze osiągnięć polonistyki marksistowskiej w zakresie analizy literackiej, w zakresie analizy swoistych prawidłowości rozwoju literatury.

Zadaniem podręcznika jest, dalej, przedstawiać udział literatury w rozwoju kultury narodowej, jej stosunek do innych dziedzin tej kultury, do rozwoju języka w danej epoce *etc.* To zadanie dotyczy funkcji literatury jako jednej z form świadomości społecznej. Podręcznik nie może się do niego ograniczać. Literatura jest również częścią nadbudowy, pełni w każdej epoce czynną rolę ideologiczną, służy w sposób mniej lub więcej uświadomiony interesom klas.

Kiedy przeto mówimy, że zadaniem podręcznika jest także przedstawić udział literatury w rozwoju kultury narodowej, rozwoju tego nie należy rozumieć jako sielankowego i harmonijnego narastania trwałych wartości. Rozwój kultury narodowej to walka o kulturę narodową, konkretna w każdej epoce walka ideowa o postępowy profil tej kultury, o jej właściwości służące najszerszym sferom narodu.

Dlatego przedstawiając udział piśmiennictwa w walce o kulturę narodową podręcznik musi w odpowiednich rozdziałach powracać do

tych twierdzeń, które — zapowiedziane w rozdziałach wstępnych — w toku dalszego wykładu powinny otrzymać pełną argumentację i egzemplifikację. Powtarzamy główne twierdzenia na ten temat: stosunek literatury do głównych sił społecznych epoki, rola poszczególnych prądów, grup, dzieł i czasopism w walce klasowej, ich rola w tworzeniu systemów ideologicznych i pozycja na głównym froncie walki ideowej.

Twierdzenia takie nie wymagają chyba dowodów opartych na materiale poszczególnych epok. Dla marksistowskiego historyka literatury stanowią one coś oczywistego. Rzecz w tym jedynie, ażeby przy pracy nad podręcznikiem nie zostały one przytłoczone zadaniami zbyt słabo rozwiązywanymi dotąd przez nowatorską polonistykę, zadaniami zawartymi w ramach literackiej genezy i wewnętrznych prawidłowości historii literatury. Przeakcentowanie podręcznika w tym kierunku byłoby niewątpliwym błędem. I z tej głównie, raczej okazjonalnej przyczyny podkreślamy, że w każdym okresie historycznym twórczość literacka stanowiła część nadbudowy, że dobór tradycji stanowi dla nas również część nadbudowy, a zatem wykład w podręczniku musi mieć to stale na uwadze.

Pozycja literatury wobec innych dziedzin kultury narodu przedstawia się w każdym okresie odmiennie. Literatura w każdym okresie występuje w towarzystwie innych dziedzin i dyscyplin, które wraz z nią stanowią w danym czasie przodujący nurt walki o kulturę i świadomość narodową. Biorąc przykładami: w w. XVI głównym partnerem, głównym towarzyszem literatury jest walka o język narodowy, rozgrywająca się na szerokim froncie nie tylko literatury pięknej. W XVIII stuleciu takimi partnerami są: walka o teatr narodowy i walka o nowoczesne czasopiśmiennictwo. W okresie pozytywizmu, z innych, rzecz jasna, powodów, znów czasopiśmiennictwo staje się na pewien czas czynnikiem współdecydującym.

Wniosek stąd dla kompozycji podręcznika, że w tomie pierwszym trzeba będzie poświęcić oddzielny rozdział walce o język narodowy. W tomie drugim chyba również. W okresach późniejszych, w ramach ukształtowanego już burżuazyjnego narodu polskiego, rozwój języka narodowego pełni inną funkcję, nie tak decydującą, jak w okresie narodowości oraz na początkowym etapie powstawania narodu burżuazyjnego. Stąd innego sposobu wmieszczenia w kompozycję tomu i wykładu trzeba będzie szukać dla związanej z tym problematyki. Podobnie z teatrem: w XVIII stuleciu oddzielny rozdział, później odmiennie traktowanie, aż do stulecia XX, gdzie znów oddzielny roz-

dział poświęcony teatrowi, zwłaszcza lat 1918—1939, wydaje się konieczny. Każdorazowy stosunek literatury do innych dziedzin narodowej kultury będzie decydował o postępowaniu w tej mierze.

Wydaje się, że podobnego ujęcia będą się domagały również te prawidłowości i fakty, które dotyczą gatunków literackich, wiersza, kompozycji artystycznej *etc.* Ilekroć walka o pewne formy wyrazu artystycznego — walka w obrębie samej twórczości, a niekoniecznie publicystyczna — nabiera takiego natężenia, że staje się faktem ideowym znamionym dla epoki, albo też ilekroć dany zespół zjawisk artystycznych jest bogaty, skomplikowany, nie daje się wypowiedzieć w ciągu charakterystyki czołowego pisarza, tylekroć musi on wpłynąć decydująco na kompozycję tomów i tok wykładu. Oczywiście przy zachowaniu ogólnego pravidła oceny realistycznej, ustalającego, co odrzucić, a na czym skupić uwagę.

Na pewno bowiem zjawiskiem bogatym ilościowo był dramat nastrojowo-symboliczny, na pewno oddziaływał na Perzyńskiego, Rittnera, nawet Zapolską. Na rozdział odrębny dramat ten nie zasługuje, tak dalece był zjawiskiem antyrealistycznym. Natomiast współistnienie w poezji polskiej w latach 1900—1939 kilku systemów wersyfikacyjnych — sylabicznego, sylabotonicznego, tonicznego, zdaniowego — jest faktem, który tyle mówi o recepcji różnych nurtów poezji i wersyfikacji narodowej w tych latach, że odpowiedni rozdział zdaje się być konieczny.

Przytoczyłem przykłady najbliższe własnym zainteresowaniom. Dla każdej epoki trzeba konkretnie szukać, o ile zagadnienia artystyczne mogą w niej zostać wyodrębnione w oddzielny rozdział, o ile tylko uogólnione syntetycznie pod koniec danej partii wykładu, o ile zaś jedynie wmontowane w tok wykładu, zaznaczone i wspomniane. Rozpatrując np. w tomie trzecim literaturę krajową, a w niej pierwsze powieści realizmu krytycznego, byłoby rzeczą przedwczesną już w tym tomie kusić się o uogólnienia dotyczące kompozycji i formy powieści realizmu krytycznego.

Była już o tym mowa, ażeby podręcznika nie przeakcentować nadmiernie w kierunku wewnętrznych zagadnień literatury. Ostrzeżenie to dotyczy również rozważań na temat gatunków literackich, wiersza *etc.* Tym razem chodzi o to, ażeby problematyki formalnej nie uczynić czymś odrębnym i niezależnym od problematyki historycznoliterackiej. Dla całości podręcznika rozwój konkretnej formy wierszowej, chociażby rozwój oktawy, o tyle tylko jest ważny, o ile oktawa przynosi swoisty w literaturze polskiej łańcuch dzieł napisa-

nych tą strofą, od Piotra Kochanowskiego po *Pana Balcera w Brazylii* Konopnickiej, dzieł, z których każde podejmuje tę strofę w inny sposób, dla innych celów ideowych i artystycznych. Problematyka rozwoju oktawy jest więc w istocie rzeczą problematyką historyczno-literacką, a nie sprawą immanentnego kształtowania gatunku.

Stanowisko ogólne w tej kwestii chyba tak powinno wyglądać: zasadniczo problematyka rozwoju gatunków i rozwoju języka jest wtopiona w tok wykładu historycznoliterackiego, mimo że materiału interpretacyjnego w tym względzie dostarczają oddzielne grupy robocze współpracujące przy podręczniku. Kiedy zachodzi potrzeba, materiał dotyczący rozwoju gatunków i języka otrzymuje w ramach rozdziału historycznoliterackiego wyodrębnioną wzmiankę, co najmniej kilkustronicową. Niekiedy zaś, skoro wystąpi dostatecznie mocne uzasadnienie metodologiczne, skoro same wzmianki całości zjawiska nie wyczerpią, można będzie ująć rzecz w odrębny rozdział. Postulując w potrzebie tego rodzaju rozdziały, tylko to mamy na myśli, a nie samą zasadę tej treści, że w każdym tomie czy w każdym rozdziale monograficznym sprawy formalne będą wydzielone i roztrząsane osobno. Wydzielać je zawsze i wszędzie — to otwierać furtkę dla formalizmu.

Na pewno praca już zaawansowana zagadnień takich wyłoni znacznie więcej. Oto przykład z tego zakresu: o ile i w jakim stopniu podręcznik ma honorować i uwzględniać istniejące grupy literackie? Uczestnicy obiadów czwartkowych, pisarze Puław, cyganeria warszawska, Skamander, grupa Kwadrygi — to niewątpliwe fakty historycznoliterackie. Ale czy te fakty, te ugrupowania mniej lub więcej luźne mogą się stać wystarczającym narzędziem interpretacyjnym? Czy należałoby mówić o stanowisku cyganerii warszawskiej, o ideologii artystycznej Skamandra, jeżeli bliższa analiza okaże, że nie było takiego wspólnego stanowiska, że nie było takiej wspólnej ideologii?

W żadnym wypadku. Narzuca się następujące rozwiązanie: honorujemy grupy i związki literackie jako fakty z rzędu społecznego funkcjonowania literatury w epoce. Dla jej charakterystyki nie jest rzeczą obojętną, że np. dzięki Zielonemu Balonikowi dla Boya, Pika-dorowi dla Skamandrytów kabaret literacki staje się jednym ze współczynników życia literackiego. Nie honorujemy natomiast grup i związków literackich jako elementu wyjaśnienia i interpretacji. Jeśli się np. okaże, że wyjaśnienie sytuacji poetyckiej po r. 1925 poprzez fakt istnienia grupy Kwadrygi nic nie tłu-

maczy, sprzeczności wewnątrz grupy były bowiem sprzecznościami samego rozwoju.

Tyle o sprawach dotyczących kompozycji tomu oraz toku wykładu w poszczególnym rozdziale, o ile sprawy te wynikają z podstawowych celów podręcznika, dotyczących genezy i funkcjonowania literatury. Pozostaje do rozpatrzenia kwestia ostatnia, związana z wyglądem rozdziału, kwestia szczególnie doniosła dla historyka literatury, który ma do czynienia nie tylko z procesem ogólnym, ale i z wielkimi postaciami.

Tok wykładu w poszczególnym rozdziale zależy od z bl i ż o n e g o lub o d d a l o n e g o s p o j r z e n i a n a p r o c e s h i s t o r y c z n y. Innej relacji, bardziej sumującej i całkującej, domaga się wykład, kiedy spojrzenie to jest bardziej oddalone, kiedy np. rozdział dotyczy rozwoju folwarku pańszczyźnianego w ciągu stulecia. Innej relacji, kiedy spojrzenie, ze względu na wagę danego zjawiska i jego chronologicznie krótki przebieg, staje się zbliżone, kiedy np. dotyczy powstania listopadowego czy Wiosny Ludów. Odpowiednikami pierwszego spojrzenia są w historii literatury te rozdziały, w których toku posłużyć się musimy dorobkiem wielu pomniejszych pisarzy (np. sentymentalizm, pseudoklasycyzm, pamiętnikarstwo siedemnastowieczne). Odpowiednikami drugiego spojrzenia takie rozdziały, w których uwaga musi być skupiona na twórczości jednego wybitnego pisarza.

W historii literatury dają się wyróżnić trzy grupy pisarzy, z których każda narzuca inny sposób przedstawienia, warunkujący wygląd wykładu w ramach rozdziału. Są to, po pierwsze, pisarze, którzy obchodzą historyka literatury jako składnik procesu historycznoliterackiego, i to niekoniecznie w całej ich twórczości, ale tylko na tym wycinku, jaki się łączy z przedstawianym aktualnie zagadnieniem. Z reguły są to pisarze, u których — przyjąć to wypada jako jeden ze sprawdzianów ich przynależności do tej grupy — wszelkie elementy biograficzne można spokojnie pominąć bez szkody dla założonego toku wykładu.

Ilościowo biorąc, takich postaci w historii literatury jest najwięcej. Tok wykładu w rozdziale, który będzie je skupiał wokół ogólnego problemu, nie jest trudny do przewidzenia. Założmy rozdział poświęcony pseudoklasykom warszawskim. Wystąpią w nim Stanisław Kostka Potocki, Koźmian, Feliński, Osiński, Wężyk, Antoni Hoffman; jest rzeczą dyskusyjną, czy mimo towarzyskie powiązania z tą grupą pojawi się Franciszek Morawski, bardziej niż pseudoklasykom bliski Skarbkowi i Fredrze; jest też rzeczą dyskusyjną,

czy ze względu na jego krzemieniecko-wileńskie koneksje wystąpi w tym otoczeniu wzmianka o Euzebiuszu Słowackim. Inny tego gatunku przykład to rozdział o przemianach realizmu krytycznego w dramacie przełomu XIX i XX stulecia. Wystąpią w nim na pewno Kasprowicz (*Świat się kończy*), Zapolska, Rittner, Perzyński, Orkan jako dramaturg, Choynowski (*Ruchome piaski*). Dalsze nazwiska są dyskusyjne.

W rozdziałach tego typu, rozdziałach pozbawionych charakteru monograficznego w stosunku do występujących w nich pisarzy, żaden z autorów nie będzie przedmiotem analizy indywidualizującej całość jego dorobku. Nie będzie się też liczyć biografia ani też cały system osiągnięć artystycznych i przekonań, kwestie te obchodzą bowiem jedynie monografistę. Pewne jest także i to, że w całości podręcznika przewagę ilościową będą posiadały te właśnie rozdziały, w których pisarz stanowi jedynie sensownie ustawiony kamień w mozaice literatury. Podobnie jak całe rozdziały czy też pewne w nich partie, wiążące literaturę z innymi dziedzinami kultury, tak i te rozdziały dotyczą funkcjonowania literatury w epoce, jej funkcjonowania tym razem głównie w obrębie procesu literackiego jako zjawiska wydzielonego od innych dziedzin kultury narodowej.

Są to pisarze, żeby tak powiedzieć, trzeciego planu. Plan drugi tworzą pisarze, których dorobek nie kwalifikuje ich jeszcze — ani swoją jakością, ani swoim rozmiarem — do otrzymania rozdziałów o charakterze monograficznym, ale jest o tyle wybitny, że nie można go potraktować jako elementu w wykładzie niemonograficznym, a nie można dlatego, ponieważ zasługuje on na ujęcie indywidualizujące. W stosunku do tej grupy pisarza wyłania się pytanie, które najlepiej się daje skonkretyzować, jeżeli powrócimy do nazwisk przed chwilą rzuconych: Orkan, Zapolska.

Na pewno są to pisarze drugiego planu, którzy nie wypełnią rozdziału monograficznego, jak Żeromski, Wyspiański, Tuwim. Ale czy w stosunku do takich pisarzy zakładać rozdziały, w których — zależnie od uprawianego gatunku — twórczość ich byłaby rozpatrywana w dwóch miejscach, czy też zakładać rozdziały, w których mieściłby się cały ich dorobek, rozdziały będące sumą kilku indywidualizujących, niedużych sylwetek-monografii? Pytanie stawiam do dyskusji, są argumenty przemawiające za pierwszym, są argumenty przemawiające za drugim ujęciem.

W tej drugiej grupie jeszcze pewne przypadki szczegółowe. Napotykałyśmy w niej pisarzy, których dorobek jest bardzo rozległy —

i co do tematyki, i co do chronologii rozwoju — i któremu może przeto grozić, że zostanie pokawałkowany między różne rozdziały i rozproszy się w swej pełnej wymowie. Jest takich pisarzy niewiele, w rachubę wchodzi tu przede wszystkim twórcy długowieczni, jak Niemcewicz, Świętochowski. Jak z nimi postąpić, rzecz to całkowicie dyskusyjna.

Są dalej pisarze, których ujęcie w podręczniku nie daje się pomyśleć bez wprowadzenia elementów biograficznych, jakie przy Felińskim, Perzyńskim, Choynowskim nie będą wchodzić w rachubę. Dlatego bez tych elementów nie daje się pomyśleć, ponieważ albo są one bardzo znamienne, bardzo typowe dla epoki, albo też zawierają się w nich wartości wychowawcze godne utrwalenia. Pierwszą możliwość reprezentują — na wrywki z różnych epok wzięci — Krzycki, Andrzej Morsztyn, Węgierski, Siemieński. Drugą możliwość reprezentują Janicki, Zbigniew Morsztyn, Jasiński, Goszczyński, Dembowski, Romanowski. Będzie sprawą taktu, umiaru i wyczucia w każdym poszczególnym przypadku, ażeby umiejętnie wprowadzając do wykładu składniki biograficzne, uczynić z nich część interpretacji, a nie życiorysową opowiastkę.

Problem biografii ważny jest nie tylko ze względów pedagogicznych. Pamiętać o nim należy także i wówczas, kiedy poznawczo wnosi do interpretacji pisarza elementy godne utrwalenia, chociażby przez kontrast między losami i poglądami postaci a naszą oceną. Takie elementy zawiera np. biografia Fredry, typowa dla jego klasy: niewiele mówiąca o jakości dorobku, a przecież na prawach tego przeciwieństwa godna zaznaczenia. Od innej strony biografia Przybyszewskiego *etc.*

Trzecia grupa — to twórcy najwybitniejsi, ci, którym poświęcony będzie oddzielny rozdział. Ich definitywna liczba jeszcze w tej chwili nie daje się ustalić. Zdania następne wskazują raczej na konieczne minimum rozdziałów o charakterze zamkniętej, jednemu pisarzowi poświęconej, sylwetki. W tomie pierwszym: Rej, Kochanowski, Potocki. W tomie drugim: Krasicki, Trembecki. W trzecim: Mickiewicz, Słowacki, Fredro, Kraszewski, Norwid. W czwartym: Prus, Sienkiewicz, Orzeszkowa, Konopnicka. W piątym: Żeromski, Reymont, Kasprówic, Wyspiański, Tuwim. W szóstym: Broniewski, Kruczkowski.

Cechy konstytutywne rozdziału poświęconego wybitnemu twórcy zdają się być następujące: udział biografii jako elementu samodzielnego oraz skupienie wykładu głównie na linii rozwoju danego pisa-



rza, oczywiście z jej całą znamiennością dla epoki. Skupienie na linii rozwoju oznacza, że o ile przy postaciach, które wystąpią w rozdziale o pseudoklasykach warszawskich, o realizmie krytycznym w dramacie początków w. XX i *per analogiam* we wszelkich rozdziałach podobnych, ograniczamy się do zagadnień wspólnych dla danego pisarza i dla problemu postawionego w centrum rozdziału — to przy Kochanowskim, Mickiewiczu, Żeromskim postępowanie takie byłoby niewystarczające.

W sylwetce wielkiego pisarza ważne są i uwzględnione być muszą zagadnienia jego wewnętrznego, własnego rozwoju, nie tylko ze względu na ich funkcjonowanie w epoce, na ich rolę w procesie historycznoliterackim, ale ze względu na samą ich wartość. Liryki Izońskie Mickiewicza nie odegrały roli w przemianach liryki romantycznej, ale do podręcznika należą. Nowele Norwida na tych samych prawach należą do podręcznika, Tuwima *Bal w operze* — podobnie.

Czy całą wiedzę o wybitnym twórcy, czy wszystkie elementy jego dorobku należałoby w rygorystyczny sposób umieszczać tylko w rozdziałach-sylwetkach? Chyba nie. Dla stylizacji prozaicznych Żeromskiego jest miejsce raczej w rozważaniach na temat dążności rozwojowych prozy modernistycznej. Całe okresy dorobku Kraszewskiego muszą być sygnalizowane przy różnych okazjach. Sądzę też, że np. drugi okres twórczości Fredry mógłby się z powodzeniem znaleźć na czele ogólnych rozważań na temat dążności dramaturgii polskiej w latach 1848—1863, niekoniecznie jako składowa rozdziału poświęconego twórcy *Zemsty*.

W stosunku do zadań całego podręcznika rozdziały o najwybitniejszych pisarzach służą przede wszystkim problematyce trwałych wartości. Bo trwałą wartością literatury narodowej, bo głównym czynnikiem sprawczym, który powoduje, że dzieło „istnieje jako wartościowy przedmiot artystyczny aktualnie, że oddziałuje na współczesnego czytelnika“, jest dorobek wielkich pisarzy. Oczywiście, że nie tylko w rozdziałach o Kochanowskim, Krasickim, Mickiewiczu wystąpić może problematyka trwałych wartości. Jest dla niej także miejsce przy uogólnieniach dotyczących zjawisk artystycznych w ich szerszym, ilościowym przebiegu czy dotyczących języka narodowego. W ramach sylwetek wielkich pisarzy sprawa trwałych wartości powinna być jednak szczególnie uwypuklona, tutaj jest jej miejsce najbardziej naturalne.

## Zadania praktyczne

Tak założony rozmiar i cel podręcznika stanowi zarazem odpowiedź na pytanie, kto podręcznik, kto konieczne prace przygotowawcze zarówno materiałowe, jak interpretacyjne ma przeprowadzić. Z ponownym naciskiem pragnę podkreślić to, o czym była już mowa w przesłankach sytuacji: podręcznik to sprawa całości naukowej kadry polonistycznej, zarówno Instytutu Badań Literackich, jak uniwersytetów.

Szerokość i różnorodność zadań organizacyjnych związanych z podręcznikiem, waga jednolitego kierownictwa naukowego w praktycznym rozwiązaniu zadania oznaczają, że pełną odpowiedzialność naukową i organizacyjną powinien ponosić Instytut Badań Literackich PAN. Uwagi niniejsze stanowią przeto wstęp do dyskusji na Radzie Naukowej IBL, której wyniki naukowe i organizacyjne powinny być zgodnie z uchwałą Sekretariatu Naukowego Prezydium PAN przedłożone plenarnemu posiedzeniu Wydziału I Nauk Społecznych do ponownej dyskusji i zajęcia stanowiska zarówno co do koncepcji, jak toku prac organizacyjnych i terminu ukończenia podręcznika.

Następujące propozycje organizacyjne powinny się stać przedmiotem dyskusji na Radzie Naukowej IBL. Przede wszystkim Komitet Redakcyjny całości podręcznika. Komitet Redakcyjny obejmujący osoby i funkcje: redaktora naczelnego, jego zastępcy względnie zastępców, sekretarza naukowego, sekretarza wykonawczego, osób odpowiedzialnych z ramienia Instytutu Badań Literackich za poszczególne tomy.

Komitet Redakcyjny całości podręcznika powinien Radzie Naukowej przedstawić do zatwierdzenia propozycje składu osobowego komitetów redakcyjnych poszczególnych tomów. Komitet Redakcyjny powinien przedstawić wiążące terminowe propozycje toku pracy dla poszczególnych tomów. Komitet Redakcyjny powinien, dalej, proponować przypuszczalny termin ukończenia poszczególnych tomów.

Dyskusja na te tematy na Radzie Naukowej IBL i na plenum Wydziału I powinna stworzyć wszystkie elementy, z których w drugiej połowie grudnia 1954 r. dyrekcja Instytutu Badań Literackich wspólnie z Komitetem Redakcyjnym opracują ostateczną redakcję planu pracy — merytoryczną, personalną, finansową — na rok 1955 i lata następne.

Jakie kolejne czynności muszą być dokonane już w ciągu najbliższego okresu? Przede wszystkim tezowanie, ustalające główne

problemy danego tomu, wybór postaci i rodzaj ich ujęcia oraz kompozycję tomu. Na pewnym etapie prac przygotowawczych wydawało się, że będzie to ułatwieniem dla ostatecznej redakcji podręcznika i nie opóźni jego realizacji, jeżeli te niewątpliwe luki i białe plamy, z których w całej pełni zdajemy sobie sprawę, zostaną pierwiej usunięte drogą opracowania tomów zbiorowych, zawierających sylwetki głównych pisarzy i szkice podstawowych zagadnień danej epoki. Z wielu przyczyn to ogniwo pośrednie nie daje się jednak wstawić w proces realizacji podręcznika. Opóźniłoby ono nadmiernie i rozciągnęłoby ten proces. Ponadto zadania i cele metodyczne małej monografii pisarza są inne aniżeli cele zawarte w toku wykładu podręcznikowego. Przy małej monografii nie mogą być one z dostateczną jasnością nastawione na interpretację procesu historyczno-literackiego.

Zatem tezowanie jako etap pierwszy. Tezowanie wielkiego podręcznika uniwersyteckiego jest dla ogółu historyków literatury zadaniem całkowicie nowym i trudnym. Możemy niewątpliwie sięgać do tez dwu pierwszych tomów podręcznika historii, ale ten wzór tylko w sprawach ogólnych okazuje się przydatny. W szczegółach, w specyficznych szczegółach i trudnościach wskazówki nie daje, podobnie nie daje jej również w samej interpretacji zjawisk.

Co wszakże jest pewne? Nawet w swoim najbardziej zarodkowym kształcie tezy muszą mieć charakter interpretacyjny. Tylko bowiem propozycja interpretacji stwarza podstawę dla dyskusji, a dyskusja powinna bez przerwy towarzyszyć przebiegowi całego tezowania. Tezy przeto, sięgając raz jeszcze do wzoru historyków, muszą być bliższe wyglądowni tez do tomu drugiego historii, a nie do tomu pierwszego.

Przy takich założeniach dalsza konsekwencja: tezowanie należy rozdzielić na dwa etapy. Na pierwszym etapie opracowany być powinien tylko skrót i pierwszy szkic tez [A], zawierający wyliczenie głównych problemów tomu, wybór postaci i kompozycję tomu, szkic nie wchodzący przeto za daleko w interpretację, jak nastąpi to później. Nad szkicem tez — dyskusja wewnętrzna [B]. Po dyskusji wewnętrznej w gronie komitetów redakcyjnych tomu i całości dalsza praca nad tezami, tak ażeby nabrały one podobnego wyglądu jak u historyków, wyglądu nadającego się do publikacji [C]. Publikacja tez [D], poprzedzona ponowną dyskusją wewnętrzną. Publiczna dyskusja [E] nad nimi. Przykład dyskusji nad podręcznikami licealnymi uczy, że nie tylko mamy się spodziewać, ale powinniśmy postulować i sty-

mulować głosy szerokiej opinii publicznej, przede wszystkim pisarzy, a z przedstawicieli dyscyplin pokrewnych głosy filozofów marksistowskich, historyków i językoznawców.

Terminy. Jeżeli na pracę nad tomami 1, 2, 4, 5 (tom 3 ze względu na Rok Mickiewiczowski, tom 6 ze względu na swój materiał stanowi zagadnienie odrębne) przewidujemy lata: 1955—1957, rok 1957 jako czas publikacji makiety kolejnych tomów, w takim razie cały proces tezowania, aż do publikacji tez włącznie, powinien się zamknąć w granicach 1954—1955. Proponujemy przeto pierwszy etap tezowania do 31 XII 1954. Etap drugi, zależnie od stanu zaawansowania wiedzy o danym okresie, zależnie też od stanu obciążenia kadry: 1 III i 1 V 1955. Etap drugi w sensie opracowania i złożenia w Komitecie redakcyjnym pełnego tekstu tez, a zatem punkt [C].

Wśród zadań praktycznych nie wnikamy w sprawy finansowania wszystkich etapów pracy. To kwestia budżetu Instytutu Badań Literackich i odpowiedzialności dyirekcji. Wśród tych zadań jest jednakowoż jedno, które wyprzedzić musi tezowanie, jeżeli konieczne prace materiałowe, interpretacyjne i dopełniające nowatorską wiedzę o poszczególnych epokach mają być wykonane w takim terminie, ażeby po ukończonym tezowaniu napływające tą drogą materiały autorzy podręcznika mieli do swojej dyspozycji.

Chodzi o ustalenie listy tych tematów i tych autorów, którzy powinni wziąć udział w tej części przygotowań. Tematy powinny być rozdzielone między pracowników wszystkich katedr uniwersyteckich w Polsce, powinny ich mobilizować i wciągnąć do wspólnego dzieła. Konieczna jest w tym celu konferencja kierowników katedr, jeszcze jesienią r. 1954, i uzgodnienie planów pracy katedr z listą zamówień podręcznikowych, tak ażeby rok 1955 nie został utracony.

Jasno powiedzieć należy, że byłoby błędnym i fałszywym ustawieniem stosunku pracy katedr do zadań podręcznika, gdyby powstające na zamówienie Komitetu Redakcyjnego opracowania stały się tylko mierzwą, jaka kilkoma żdźbłami wejdzie do ostatecznego tekstu podręcznika, a poza tym utonie w niepamięci. Pewne prace czysto materiałowe spotka może ten los. Ale prace interpretacyjne, monograficzne, szczegółowe badania epok powinny właśnie stanowić element wzrostu młodej kadry, tematy prac kandydackich, a w stosunku do samodzielnych pracowników nauki powinny być wkładem ich twórczej, własnej pracy naukowej. Przy takim ustawieniu samej zasady będzie można sięgać także do najwybitniejszych jednostek poza uniwersytetami, zmobilizować do pracy przy podręczniku za-

równo pracowników wyższych szkół pedagogicznych, jak i ośrodków dydaktycznych.

Podręcznikowi powinny nadto towarzyszyć dwa oddzielne wydawnictwa, nie wchodzące w jego obręb. Podręcznik literatury polskiej na poziomie uniwersyteckim zakładać musi u odbiorcy dużą sumę wiadomości i pojęć wstępnych, szczególnie z zakresu literatur obcych, poetyki i stylistyki. Rozpatrując np. rolę bajronizmu w literaturze romantycznej, nie może jednocześnie informować na bardzo przeciętnym poziomie, kto to był właściwie Byron, co napisał itd. W każdym podobnym przypadku musi postępować w sposób identyczny, nie może więc wyjaśniać po szkolarsku, co to jest sylabizm względny, zestrój intonacyjny, metonimia czy diareza.

Wobec tego powinny podręcznikowi towarzyszyć dwa wydawnictwa. Pierwsze — to leksykon terminów, pojęć i głównych pisarzy literatury światowej, słownik oczywiście nie jakiś gigantyczny, ale podręczny, użytkowy. Drugie — to systematyczny zarys poetyki, stylistyki i wersyfikacji na poziomie aktualnym od strony metodologicznej, ale znów niekoniecznie zarys bardzo perfekcjonistyczny, przeznaczony tylko dla grona fachowców. Wydaje się, że w tych dwóch sprawach konieczna jest jasność już teraz, na początku całej pracy.

Przy dużej szczupłości kadry polonistycznej, przy jej nieporównanie mniejszej liczebności aniżeli kadra historyków, obowiązki związane z podręcznikiem spadać będą na barki wciąż tych samych, dostatecznie już obciążonych pracowników nauki. Jest rzeczą niewątpliwą, że bez daleko sięgających ulg, zwłaszcza w okresie, kiedy autorzy zasiadają do pisania, a pisanie jest przede wszystkim kwestią wolnego, nierozrywanego czasu i spokojnej głowy, wykonanie podręcznika w latach 1955—1957 byłoby fikcją. Nie wątpimy, że ten postulat znajdzie w praktyce pełne zrozumienie Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, dotyczy bowiem najbardziej wspólnego interesu Polskiej Akademii Nauk i szkolnictwa wyższego.

Przed całą polonistyką stoi wielkie, przełomowe zadanie. Od jego rozwiązania zależy dalszy wkład naszej dyscypliny w pogłębienie świadomości narodu socjalistycznego, w jej wszechstronny rozwój, tak mocno podkreślany i jako cel stawiany przed całością nauk społecznych przez II Zjazd PZPR. Zależy wkład do następnego wielkiego planu budownictwa socjalizmu, planu pięcioletniego. Zależy — dalej — pogłębienie przełomu metodologicznego w polonistyce, pogłębienie w sensie rozwiązania tych zadań dotyczących trwałych war-

tości literatury narodowej, jej związków z rozwojem języka i form artystycznych, które orzekają o społecznym sensie osiągnięć naszej nauki. Nikogo spośród aktywnych naukowo badaczy przy wspólnej pracy nad tym zadaniem zabraknąć nie może i na pewno nie zabraknie.

Październik 1954.