

Katarzyna Sybilska

"Barok odrzucony"

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 4 (46), 103-118

1997

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

reprezentowana, jest rzeczywistością, nie fikcją” (s. 61). Jeśli sfera niewidzialna nie jest fikcją, to także reprezentująca ją widzialność nie może nią być. Fikcyjność niweczyłaby reprezentacyjność kolekcji, ta zaś – jak już wiemy – podważa jej autonomiczność. Jedynym więc środkiem na uzyskanie przez kolekcję autonomii byłaby fikcyjność lub – mówiąc językiem Paula de Mana – alegoryczność: między dwoma porządkami, sferą widzialną i niewidzialną nie należałoby szukać adekwacji lecz konkurencji, nie połączenia lecz zerwania, nie tożsamości lecz różnicy. Jak mówi bohater powieści Nicka Hornby: „Czy to źle, że chcę posiedzieć w domu z własną kolekcją płyt? Zbieranie płyt to nie to samo co zbieranie znaczków, podkładek do piwa czy starych napastrków. Zbieranie płyt to... cały świat, miłszy, brzydszy, okrutniejszy, spokojniejszy, bardziej kolorowy, bardziej ponury, bardziej wrogi i bardziej kochający od tego, w którym żyję”. Kolekcja nie jest reprezentacją. Kolekcja to symulakrum.

Michał Paweł Markowski

„Barok odrzucony”

Refleksja nad szkolną dydaktyką literatury na pierwszy rzut oka dałaby się sprowadzić do dwóch zagadnień: czego i jak uczyć. Obydwa zadania mają konkretne odniesienia – aktualny stan badań nad epoką oraz aktualną metodologię literaturoznawczą. Wystarczy więc wybrać tematy, uwzględniając przy tym obowiązujące spojrzenie metodologiczne skonfrontowane z tzw. możliwościami ucznia i tak przystosowany materiał zaprezentować w szkole. W praktyce jednak okazuje się to zadaniem niełatwym – ani „aktualny stan badań”, ani „aktualna metodologia” nie dają się w swojej różnorodności i wielokierunkowości sprowadzić do wymagań dydaktyki, tzn. w miarę zwiększającej i jednoznacznej formy; trudno też trafnie określić tak mglisty obiekt, jak „możliwość ucznia”.

Badania naukowe, które znajdują się jeszcze w stadium dyskusji, oddziałują na dydaktykę akademicką (podręczniki akademickie, antologie tekstów); jest to niejako pierwsze „odbicie” najwartościowszych dokonań w danej dziedzinie. Dopiero kolejnym odbiciem będzie szko-

ła. Największy dystans dzieli zatem od odkryć naukowych szkołę i jest to rzeczą naturalną: niepożądane jest jednak, jeżeli dystans ten zmienia się w bezdenną przepaść. Odbicia w kolejnych lustrach powodują rozmywanie się przedmiotu; traci on swoją tożsamość.

Historia literatury w szkole staje się wyzwaniem dla autorytetów naukowych, którzy z racji swego prestiżu kształtują naszą świadomość – pisząc akademickie podręczniki, sygnując swym nazwiskiem hasła słownikowe, opiniując programy oświatowe, jednym słowem – popularyzując własne osiągnięcia badawcze.

Na stan wiedzy historycznoliterackiej, wykorzystywanej później na lekcjach języka polskiego, ma wpływ działalność naukowców o różnych specjalizacjach, m.in.:

- teoretyków literatury, którzy powinni czuć się odpowiedzialni za metodę, którą będzie się daną wiedzę upowszechniać;
- socjologów literatury, badających cały proces przekazu wiedzy w niej i w jej odbiorze socjologicznych faktów: wartościowania, wyborów ideologii poprzez kanony lektur itp.;
- historyków kultury, zajmujących się kulturowymi kontekstami „preparowanej” wiedzy szkolnej;
- czy wreszcie dydaktyków, którzy uśredniają dla potrzeb szkoły i wybierają obowiązującą wiedzę do programów i podręczników.

Można by wymienić jeszcze więcej tych specjalności, które powinny się angażować w układanie szkolnej wiedzy literackiej, nie można przy tym jednak zapominać o poziomie „meta”, czyli o bacznych obserwatorach naukoznawcach, wyciągających uniwersalne wnioski z przenikania wiedzy z „naukowych wyżyn” aż do szkoły podstawowej.

Trzeba podkreślić tu rzecz dla wymienionej problematyki najistotniejszą: zasadniczo różną sytuację i rolę ucznia – od odbiorcy profesjonalnego – np. naukowca, a także nieprofesjonalnego – np. hobbysty, czy nawet studenta – w przyswajaniu przygotowanego dlań materiału. Pozycja ucznia w procesie dydaktycznym jest niejako „królewska”, najwyższa z możliwych, ponieważ dla niego ten przedmiot (język polski) istnieje – *ad usum delphini!*

Sformułowania tego użyłam niezgodnie z naszymi językowymi przyzwyczajeniami – w rzeczywistości oznacza ono przysposobienie, przystosowanie materiału za dużego lub za trudnego, ułatwienie w ten sposób jego recepcji. Często zabiegi takie prowadzą niestety do absurdu, stając się zaprzeczeniem intencji, dla których powstały: zamiast ułatwiać nabywanie wiedzy, ujawniają nie najlepsze wyobrażenie o założonym odbiorcy.

Oczywiście historia literatury nie może być pomniejszoną, niejako skarykaturowaną wersją „procesu historycznoliterackiego”, podawanego

na wyższych uczelniach. Bardzo trafnie ujmuje ten problem Michał Głowiński:

Szkolna historia literatury pomyślana jako miniaturyzacja historii literatury uniwersyteckiej może stać się tylko jej karykaturą. Karykaturą, bo nie dysponuje warunkami, by spełniać te zadania, które stawia się przed nauką w ścisłym sensie. Szkolna historia literatury powinna czerpać wszelkie ważne dla niej rozwiązania i problematyki z naukowej historii literatury, unikać zaś powtarzania jej sposobu wykładu, jej dążenia do pełności, wreszcie charakterystycznego dla niej rozkładania akcentów.¹

A więc materiał historycznoliteracki musi być odpowiednio wyselekcjonowany (na przykład metodą „punktowych przybliżeń”), ale nie powinien stać się rodzajem „małej interny”, jak złośliwie zwykli mówić o pediatry przedstawieli innych specjalności lekarskich.

Przedmiotem moich zainteresowań w tej pracy będzie tzw. „barok metafizyczny” oraz tzw. „barok dworski”². Zamierzam uwzględnić poruszoną wyżej problematykę, odpowiadając na dwa zasadnicze pytania, które będą stawać tym dwóm nurtom barokowym: *c z e g o* (chodzi tu przede wszystkim o selekcję materiału i jej kryteria) i *j a k* (rozmaite uwarunkowania metodologiczne) *u c z y ć*. Ta ostatnia kwestia („jak”) musi się nieuchronnie wiązać z zastaną w dydaktyce szkolnej świadomością teoretyczną utrwaloną w podręcznikach, programach nauczania itp.

Jeszcze jeden problem powinien znaleźć się w naszym polu badania: rozpoznanie społecznej świadomości historycznoliterackiej, która sprawia, że recepcja procesów historycznoliterackich, np. „epoki”, bywa zaburzona. W tym zakresie szczególnie efektywna wydaje się pionierska propozycja Hansa-Roberta Jaussa oraz typologia horyzontów poznawczych, sformułowana przez Ryszarda Handkego. W badaniu i projektowaniu szkolnej dydaktyki baroku mogą one mieć kluczowe znaczenie.

Muszę jednak wyjaśnić, że mówiąc „barok”, mam na myśli wyłącznie jego „dworską” i „metafizyczną” wersję; barok sarmacki wykluczam,

¹ M. Głowiński *Szkolna historia literatury: wprowadzanie w tradycję*, w: *Olimpiada Literatry i Języka Polskiego*, pod red. B. Chrzastowskiej, T. Kostkiewiczowej, Warszawa 1988, s. 104-105.

² Barok dworski i metafizyczny jawią się w badaniach naukowych jako zjawiska w pewnym sensie pokrewne. Mają, by tak rzec, „obszary wspólne” – takie, jak konceptualizm, topika, „metafizyczne otwarcie” i, najogólniej mówiąc, czysto intelektualny charakter.

ponieważ jest on interpretowany, jak się zdaje, dostatecznie głęboko i wszechstronnie³.

Zanim jednak zbadamy dokładnie, jakie zjawiska zaburzyły recepcję baroku w szkole, można szkiecowo przedstawić ogólną charakterystykę intencji twórców współczesnych programów i podręcznika; a są one zaiste pogmatwane, sprzeczne i pełne paradoksów, ale niestety niezamierzonych. Fasadowość działań dydaktycznych, ukrywającą bezradność i pustkę, wyraża dobitnie apostrofa do uczniów I klasy liceum z podręcznika do literatury, z której dowiadujemy się, że:

[...] zamieszczone wyżej informacje o epoce [dają pewien] przegląd, nie dają jednak – co oczywiste – pełnego jej obrazu, którego ostateczne odtworzenie ciągle jeszcze napotyka na trudności. Jeśli uświadomimy sobie krótki okres studiów nad tą epoką (od końca XIX w.) i stan zachowania zabytków [...] pojmiemy, iż barok to rzeczywiście ciągle jeszcze epoka zagadkowa – tak jak jej nazwa.⁴

Ta z pozoru elegancka deklaracja powściągliwości poznawczej w istocie kryje w sobie poczucie bezradności wobec prezentowanego zjawiska. Podręcznikowe pisanie o baroku obfituje w zaniechania, niedopowiedzenia, „opustki”, wręcz białe plamy, nie mówiąc o różnorakich wykoślawieniach. Sprawia to, że barok tak naprawdę nie został jeszcze poważnie „przyjęty” przez szkołę i stał się swoistą „epoką odrzuconą”. Oto przykłady – ilustrujące zasadność powyższych tez – jak na ironię paradoksalne na miarę konceptualistów.

Po pierwsze: c z a s; chodzi tu o czas przewidziany w programie⁵ na omawianie literatury barokowej. W wariancie pierwszym jest to 12 godzin (*Prog.*, s. 19), w drugim nie ma takiego wyliczenia, ale powtórzono cztery nazwiska (podobnie jak poprzednio), dodając Potockiego (tamże, s. 64). Zestawienie z pierwszej wersji wygląda tak:

³ Przyczyniło się do tego uzasadnione przekonanie Polaków o nierozzerwalnym związku naszej narodowej tożsamości z kulturą formacją sarmatyzmu. Czy mówiono o sarmatyzmie źle, czy dobrze, zawsze jednak traktowano go poważnie; również szkoła (największe zasługi mają tu historycy – np. Janusz Tazbir) zasymilowała to zjawisko na zadowalającym nasze potrzeby poziomie. W każdym razie nie można mówić tu o „fałszywym rozpoznaniu” obiektu badań – z czym, moim zdaniem, mamy do czynienia w przypadku baroku dworskiego i metafizycznego.

⁴ M. Adamczyk, B. Chrzastowska, J. T. Pokrzywniak *Starożytność – oświecenie. Podręcznik literatury dla klasy pierwszej szkoły średniej*, Warszawa 1988, s. 330. W dalszym ciągu cytaty z tego podręcznika będę oznaczać w tekście skrótem *Podr.* i numerem strony umieszczonymi w nawiasie.

⁵ *Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. Język polski (dwie wersje)*, Warszawa 1990. W dalszym ciągu używam skrótu *Prog.* i numeru strony.

Liczba godz.:

- 2 D. Naborowski: wybór wierszy
- 2 J. A. Morsztyn: wybór wierszy
- 2 J. Ch. Pasek: *Pamiętniki* (fragmenty)
- 3 P. Comeille: *Cyd*
- 3 (wstęp i synteza). [Tamże, s. 19]

Dla porównania: oświeceniowi przypadło 25 godzin, w tym Krasicki – 12, Niemcewicz – 3, Karpiński – 3, Wybicki – 2, Wolter – 2 (!) (*Prog.*, s. 25).

Zważywszy arcytrudny, hermetyczny, intelektualny charakter poezji dworskiej zestawienie czasu poświęconego J. A. Morsztynowi i Krasickiemu musi zastanawiać, podobnie zresztą porównanie czasu przeznaczanego na Wybickiego i J. A. Morsztyna (patriotyczny nacisk na dwie lekcje o hymnie jest chwalebny, ale dysproporcja pozostaje rażąca). Na pocieszenie można zauważyć, że program zrównuje czasowo Morsztyna z Wolterem; czy tkwi w tym jakiś szatański koncept wartościowania *à rebours*? Im ważniejszy twórca – tym mniej czasu należy mu poświęcić? W każdym razie jest to wyraźna oznaka, że Jan Andrzej Morsztyn jest poetą „nie chcianym”.

Z drugiej strony przeczyłyby temu „poważne” zadania stawiane uczniom w postulatywnej części programu (wersja pierwsza):

Barokowa koncepcja poety i poezji. Nowy w stosunku do renesansu⁶ wzorzec piękna: antynomia jako czynnik konstrukcyjny sztuki barokowej, jej funkcje – zadziwić, poruszyć odbiorcę. Konceptyzm. Rozległa przestrzeń wyobraźni poetów baroku. Cechy poetyki. Poezja baroku wobec tradycji. Pojęcie konwencji literackiej. Rozwój form lirycznych – sonet. [*Prog.*, s. 21]

Przytoczona wyżej buchalteria cyfr nie jest dyskusją z ogólnymi założeniami obowiązujących obecnie programów, podejmuje tu tylko jeden problem – na ile wiara w to, że „przywróciliśmy barok do łask” w szkolnej dydaktyce jest uzasadniona. Oto garść przykładów; każdy z nich jest problemowo związany z tezą o „fasadzie”, która udaje, że w nowoczesny sposób uwzględniono wiedzę o baroku i przekazano ją uczniom.

Kilka lat temu odbyła się dyskusja na temat miejsca twórczości Mikołaja Sępa Szarzyńskiego w szkolnej historii literatury; było to niejako odbicie wcześniejszej dyskusji wśród naukowców o początkach pol-

⁶ Przypomnę, że Kochanowskiemu poświęcono (podobnie jak Krasickiemu) 12 godzin lekcyjnych.

skiego baroku. Dyskusji w tym miejscu odtwarzać nie ma potrzeby, choć może warto wyrazić zdziwienie, że najbardziej kłopotano się o to, żeby uczeń szkoły średniej był w stanie zrozumieć, że w szczytowym okresie humanizmu w Polsce, za życia Kochanowskiego, powstało arcydzieło w zupełnie innym stylu (reprezentujące też n a j d o j r z a l s z e przejawy tego stylu); myślę oczywiście o sonetach Sępa Szarzyńskiego.

Ta chwalebna – zdawałoby się – ostrożność w „nie mieszanii” ze sobą dwóch epok staje się mocno wątpliwa, jeśli zważyć, że programotwórcy bez zahamowań umieszczają *Hamleta* Szekspira w „lekturze uzupełniającej” okresu romantyzmu (czynią to zgodnie w obu wersjach – *Prog.*, s. 26 oraz s. 72) i to bez żadnych komentarzy.

Jakie były rozstrzygnięcia tego dydaktycznego sporu? W programie Sęp Szarzyński konsekwentnie w obu wersjach znalazł się w renesansie (3 lekcje). W pierwszej, w dziale „sugestie interpretacyjne” wyróżniono oddzielnym akapitem problem:

Zachwianie się równowagi renesansowej w twórczości M. Sępa Szarzyńskiego. Poeta przełomu: świat rozdwojony, człowiek wobec Boga i własnej niedoskonałości. [*Prog.*, s. 21]

W drugiej wersji nie skomentowano tego faktu wprost; dotyczą tego być może (?) następujące uwagi zawarte w „Kierunkach interpretacji”:

Ideał człowieka renesansowego w ujęciach różnych twórców, [...] dążenie do harmonii życia wewnętrznego. Indywidualność człowieka renesansu w literaturze i filozofii. [*Prog.*, s. 64]

Jednocześnie w obu wersjach, przy odrodzeniu właśnie (w dziale „eseistyka i krytyka literacka”) pojawia się książka Jana Błońskiego *Mikołaj Sęp Szarzyński a początki polskiego baroku* – pionierska praca z lat sześćdziesiątych, która była przełomem, zapoczątkowując rozpoznanie dzieła poety jako twórcy już barokowego.

W podręczniku, w krótkim biografii, tak mówi się o Sępie Szarzyńskim:

[...] reprezentuje po Reju i Kochanowskim trzecie pokolenie polskich twórców renesansowych. Nie pozostawił po sobie ani zaledwie [sic] wystarczających danych biograficznych, ani uporządkowanej spuścizny. [*Podr.*, s. 275]

W dziale „konteksty interpretacyjne” (s. 306) pojawia się fragment wspomnianej książki Błońskiego (z rozdziału *Słowa na opak: przesta-*

wnie). Ciekawy z naszego punktu widzenia jest zestaw „ćwiczeń lekturowych” (po rozdziale *Renesans*), w którym spotykamy taką na przykład dyspozycję:

Sęp umarł wcześniej niż Kochanowski; porównaj poetykę, wizję człowieka w twórczości tych poetów; dlaczego mówi się o Sepie Szarzyńskim jako poecie przełomu?

Skonfrontujmy to polecenie z treścią dwóch tabelek (stanowiących stałe elementy podręcznika), które znajdują się przed renesansem i przed barokiem oraz z zawartością haseł wprowadzających do literatury baroku.

W pierwszej z tabelek Szarzyński figuruje w kolumnie *literatura i kultura*, wśród istotnych wydarzeń wydawniczych w w i e k u X V I I, pod hasłem „pośmiertne wydanie *Rytmów* M. Sępa Szarzyńskiego” z datą 1 6 0 1 (s. 199). W rubryce *style* „sztuka baroku we Włoszech” obejmuje drugą połowę XVI wieku. W analogicznej tabelce przed rozdziałem o baroku Sęp zajmuje wydzielone miejsce zatytułowane „w i e k X V I”, gdzie określa się go jako „poetę przełomu” i podaje datę śmierci – 1 5 8 1.

We wprowadzeniu do epoki baroku, przy hasle „początek baroku w Polsce” czytamy:

W utworach poety przełomu epok, [podkr. moje] Mikołaja Sępa Szarzyńskiego, w *Trenach* Kochanowskiego [...] – zauważa się znamieny rozrachunek z dotychczasową filozofią życia i objawy niepokoju wyrastającego z przeciwstawiania wartości ziemskich i wiecznych, natury i ducha. [s. 322-323]

I jeszcze tylko raz przywołuje się w rozdziale *Barok* nazwisko poety – jest to jednozdaniowa wzmianka wzbogacająca filozoficzną interpretację *Krótkości żywota* Daniela Naborowskiego (s. 339).

Jaki więc jawi się uczniowi obraz, gdy zestawimy te elementy? Mikołaj Sęp Szarzyński to poeta renesansu i wyraziciel późnorenesansowej problematyki, jednocześnie poeta przełomu, o czym ma dobitnie świadczyć rok wydania *Rytmów* (1601). Tytuł jedynej książki, która się pojawia w kontekstach, mówi o twórczości Sępa w związku z początkami baroku. Umieszcza się fragmenty tej książki jednak w dziale *Renesans Cwiczenia lekturowe*, z których pochodzi cytowane wyżej polecenie, stawiają zatem przed uczniem zadanie niebagatelne: musi on s a m o d z i e l n i e (lub co najwyżej przy niewielkiej pomocy Błońskiego) rozpoznać konwencję poezji barokowej (bo sformułowanie „przełomowość” nic tu nie zmienia) przed omówieniem poetyki baroku, znajdującej się przecież w następnym rozdziale podręcznika.

Jeśli chodzi o naukowy stan badań nad poezją metafizyczną, to w najnowszych publikacjach Sęp Szarzyński jest już „w baroku”⁷; dydaktyka akademicka również skłonna jest tam umieszczać poetę, natomiast dydaktyka szkolna – jak widać – oddala się coraz bardziej od takiej wizji. Oddala się – dodajmy – „programowo”, konsekwentnie podtrzymując iluzję „opanowania problemu” chronologii twórczości Sępa Szarzyńskiego.

Dodać jeszcze należy, że dydaktyka szkolna pozostawiła ucznia sam na sam z komunikatem nakłaniającym, który głosi, iż Mikołaj Sęp Szarzyński to przede wszystkim „poeta przełomu”. Pomysł ten wydaje się absurdalny, gdy zważymy, że od daty śmierci poety do wydania *Rymów* upływa dwadzieścia lat; bohaterem tego przełomu staje się właściwie rok wydania, który faktycznie pokrywa się z przełomem wieków, jest to jednak dla interpretacji fakt całkowicie nieistotny.

Tak oto zabieramy barokowi najwybitniejszego poetę metafizycznego i najwybitniejszego – obok Jana Andrzeja Morsztyna – poetę barokowego w ogóle, godząc się zaledwie na wieloznaczny i mglisty „przełom”. Trudno o bardziej wyrazisty dowód na to, jak barok w szkole jest „źle obecny”. Ujawnia się tu ukryte wartościowanie, zgodnie z którym nobilitujące jest umieszczenie wybitnego twórcy w gronie renesansowych humanistów, choćby za cenę zignorowania oryginalności i swoistości arcydzieła.

Mamy tu być może do czynienia z przekroczeniem dydaktycznego „horyzontu oczekiwania”. Kategoria ta – zwłaszcza w wersji przedstawionej przez Ryszarda Handkego⁸, wydaje się szczególnie przydatna do oceny ukrytego wartościowania arcydzieł omawianej epoki, w którym można dostrzec bezpośredni wpływ ideologizacji historii literatury w Polsce. Chodzi mi zwłaszcza o procesy, które pojawiły się w latach pięćdziesiątych. Tak mówi o nich Janusz Pelc:

Kulminacyjny punkt kryzysu badań literackich, i nie tylko literackich, nad barokiem w Polsce zbiegł się ze szczytową falą stalinizacji humanistyki w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych. W dyskusjach o „nowe”, marksistowskie literaturoznawstwo proponowano, by wiedzę o baroku w naszej literaturze zastąpić mówieniem o epoce kontrreformacji. Renesans też początkowo przesłonić miała epoka reformacji. Tu jednak,

⁷ K. Mrowcewicz *Antologia polskiej poezji metafizycznej epoki baroku. Od Mikołaja Sępa Szarzyńskiego do Stanisława Herakliusza Lubomirskiego*, Warszawa 1993; *I w odmiannach czasu smak jest. Antologia polskiej poezji epoki baroku*, oprac. J. Sokołowska, Warszawa 1991 (tu do baroku zalicza się nawet twórczość urodzonych wcześniej od Sępa poetów metafizycznych).

⁸ R. Handke *Utwór fabularny w perspektywie odbiorcy*, Wrocław 1982.

w związku z przygotowaniem do sesji nt. Odrodzenie w Polsce (1953), proporcje rychło się odwróciły. Granice renesansu przedstawiciele nauki oficjalnie aprobowani przez ówczesne władze widzieli niezwykle szeroko i rozciągliwie. Objąć one miały i późne średniowiecze i całą pierwszą połowę wieku siedemnastego [podkr. moje], a w szczególności zaborczym ujęciu nawet i twórczość Wacława Potockiego. Barok miał być co najwyżej jednym z podrzędnych nurtów naszego siedemnastowiecza, reprezentowanym przez kilku poetów dworskich. Do sztuki baroku odnoszono się zresztą ogólnie niechętnie jako dekadencej, dworskiej, ulegającej wpływom i propagandzie jezuitów.⁹

Była to, zdaniem Pelca, koncepcja „renesansu bez granic”. Nawet zresztą do tak szeroko rozumianej epoki odrodzenia Mikołaj Sęp Szarzyński nie miał łatwego wstępu w czasach ideologicznej ofensywy spod znaku socrealizmu. Dał temu wyraz Jerzy Ziomek w osławionej książeczce o Kochanowskim:

Julian Krzyżanowski do „szkoły Kochanowskiego” zalicza Mikołaja Sępa Szarzyńskiego, widząc w jego twórczości „wysoki poziom sprawności szesnastowiecznej techniki poetyckiej w Polsce, wystudiowanej na Kochanowskim”. W ten sposób dewocyjna, katolicka poezja Szarzyńskiego, osiągnięta w trakcie studiów nad dorobkiem literatury antycznej i renesansowej, niejednokrotnie obracana była przeciw ideowym zdobyczom świeckiego Renesansu. [...]

Nie Szarzyński, Twardowscy i Kochowski [a pisarze plebejscy końca XVI i pierwszej połowy XVII wieku – przyp. moje] są właściwymi spadkobiercami artystycznego i ideowego dorobku Kochanowskiego. Tradycja ta prowadzi dalej, poprzez poezję polskiego oświecenia, poprzez Mickiewicza do literatury socjalizmu, która rozwija najwybitniejsze osiągnięcia realistycznej, postępowej i walczącej literatury epok minionych.¹⁰

„Sprawa Sępa Szarzyńskiego” bynajmniej nie zamyka się w obrębie okresu socrealizmu. W latach sześćdziesiątych pojawiła się ponownie w dyskusji między odkrywcą barokowego charakteru poezji Sępa – Claudem Backvisem a I. N. Goleniszczewem-Kutuzowem, który w apodyktyczny sposób rewindykował poetę dla renesansowego humanizmu. „Nie uważam za celowe odbierać Szarzyńskiego kulturze renesansu” – brzmiała dyrektywa radzieckiego badacza, skierowana w 1963 roku do polskich historyków literatury.

Być może, gdy zniknął obowiązujący kaganiec ideologiczny, nałożony na literaturę staropolską, pozostały – niejako w „zbiorowej podświadomości” badaczy, zwłaszcza dydaktyków – normy doskonałości funkcjonujące w ich horyzoncie rozpoznania. Zanim Sęp Szarzyński mógł

⁹ J. Pelc *Na początku był Porębowicz – 100 lat badań literatury baroku w Polsce*, w: „Barok” 1994 nr 1, s. 14-15.

¹⁰ J. Ziomek *Jan Kochanowski*, Warszawa 1953, s. 12, 105.

stać się autonomicznym barokowym twórcą, musiał przejść przez renesansowy „czyściec”; choć przeczuwano jego arcydzielność, nowa nauka nie dostarczyła jeszcze mocnych filarów wiedzy (książka Błońskiego to rok 1966), a więc nobilitowano go przez przypisanie mu „znanych” renesansowych wartości. W każdym razie poeta pozyskał już admiratorów, a jeszcze nie został do końca rozpoznany jako naukowy obiekt badań.

Świadczy o tym na przykład rezerwa, z jaką odnosi się do „barokowości” poety Stanisław Bortnowski, komentując nową instrukcję do programu z 1981 roku. Autor powołuje się na największych badaczy problemu, tak dobierając tezy, aby przekonać do swego zdania. Cytuje między innymi Jerzego Ziomka, jako autora uniwersyteckiego podręcznika *Renesans* (1977):

Rzecz w tym, że wirtuozeria jest tyle kategorią stylu, co sposobem przeciwstawiania się spontaniczności przeżyć i naiwności wiary. A więc ten najbardziej żarliwy poeta religijny mówi o Bogu poprzez skomplikowane konstrukcje? [...] Istotnie religijność Sępa jest zarazem żarliwa i kunsztowna. Tak, religijność kunsztowna, nie tylko poezja! Jest to religijność niechętna wszelkiej pewności, spokojowi i „komfortowi wewnętrznemu”. W tym sensie Sęp jest jak najbardziej konsekwentnym wytworem renesansu – najbardziej konsekwentnym, to znaczy takim, który nie zatrzymał się w pół drogi.

Przywołując również Hernasa i Błońskiego, wskazuje Bortnowski przede wszystkim opinie, o jak najszerzej rozumianej niekonwencjonalności mistrza poezji metafizycznej, wychylającego się niejako poza wszelkie możliwe ramy, takie jak: mistycyzm hiszpański, manierizm, humanizm i oczywiście – barok. Czyni to autor w imię przekonania, że renesans jest najbogatszą ze wszystkich epok literatury staropolskiej.

Jeżeli Szarzyński urodził się w połowie szesnastego wieku i zmarł przed Janem z Czarnolasu, to nie wolno go umieszczać w epoce baroku. Tak postępując, wygładzamy sprzeczności i czynimy z renesansowego światopoglądu monolit. Opozycja wobec klasycznej równowagi w imię dysharmonii jako oznaki wewnętrznego niepokoju, konflikt pragnienia i nienasyceń, konceptyzm w formie istniały już w poezji szesnastowiecznej, dlaczego więc mamy każdego poetę, który tworzył jeszcze w szesnastym wieku a pisał inaczej niż Kochanowski, przerzucać do kolejnego stulecia? Czy nie słuszniej wskazywać na powikłania myślowe i stylistyczne epok, aniżeli za wszelką cenę, więc i cenę uproszczeń, zmierzać ku pozornej jednolitości?¹¹

¹¹ S. Bortnowski *Powtórka z Sępa Szarzyńskiego*, „Polonistyka” 1984 nr 9-10, s. 639.

„Wpędziwszy zatem Sępa Szarzyńskiego z powrotem w wiek szesnasty”¹², daje Bortnowski – zapewne mimowolnie – zadośćuczynienie tym wszystkim, którzy wynosząc laicki renesans ponad wszystko, zdeprecjonowali (powodowani wymogami ideologicznymi) tak zwany humanizm chrześcijański. Oto mamy więc renesans pełny, możemy określić niechlubną przeszłość badawczą grubą kreską. Na to jednak, by umarł Sęp renesansowy, a narodził się barokowy, szkoła musi jeszcze poczekać – aż pojawią się nowe elementy w dydaktycznym horyzoncie rozpoznania.

Największe jednak wyzwanie dla szkolnej dydaktyki stanowi twórczość Jana Andrzeja Morsztyna. Jak wiemy, była ona przedmiotem pierwszej w Europie monografii (Edwarda Porębowicza), w której pojawia się termin „barok”, co stanowiło przełom w badaniach na tą epokę. Upłynęło sto lat obfitujących w różnorodne prace poświęcone twórczości poety, nie pojawiła się jednak żadna synteza na miarę choćby książki Błońskiego o Sępie Szarzyńskim¹³. Na dydaktyce szkolnej zaważyły w związku z tym dosyć anachroniczne opinie, które najlepiej reprezentuje Ignacy Chrzanowski¹⁴:

Wszystko to wyszukane, nienaturalne, nieszczerze, chłodne jak lód, a do tego nie polskie, tylko obce; ale sztuka jest i to niemała; jak Marino w liryce włoskiej, tak Morsztyn w polskiej jest najwybitniejszym i najzdolniejszym przedstawicielem przesadnego w swej kwiecistości stylu barokowego. [...] Co ciekawe, że ten dworak i pochlebca, specjalista od fabrykowania swawolnych, a czasem i plugawych wierszyków, jest autorem kilkunastu poezji religijnych. Z niektórych bije szczerą, niekłamana prawda uczucia, a nie tylko chłodna sztuka. [...] Były widocznie w życiu tego marnego człowieka dziwne skupienia, podniesienia duszy do Boga, żal, skrucha, wszystko zaś... ze strachu przed piekłem.

Gdy przyjrzyć się tej opinii dokładnie, to można uznać, że jest w pewnej mierze trafna, a nawet pochlebna. Trafna, ponieważ zauważa autor istotę sztuki poetyckiej – jej chłodny, nienaturalny, wyszukany charakter, słowem cechy, które składają się na jej czysto intelektualny wymiar. Zarzut „niepolskości”, szczególnie chętnie podnoszony przez oświeceniowych krytyków XVII-wiecznej literatury, a po drugiej wojnie świa-

¹² Tamże.

¹³ Jak wiadomo, Leszkowi Kukulskiemu, autorowi jedynej edycji dzieł zebranych Morsztyna, śmierć przeszkodziła ukończyć monografię poety.

¹⁴ I. Chrzanowski *Historia literatury niepodległej Polski*, pierwsze wydanie 1906, kolejne – również powojenne – pozostawiają ustępy dotyczące Morsztyna w niezmienniej postaci.

towej – zwłaszcza przez socrealistów – formułowany ponownie jako „kosmopolityzm”, jest również trafny w odniesieniu do literatury barokowej, która była niejako ponadnarodowa, właśnie – kosmopolityczna, ale nie w oceniającym sensie tego słowa.

Również uwagi o wierszach religijnych Morsztyna uwypuklają jego wszechstronny talent. Odczytanie niejako w dobrej wierze opinii słynnego historyka literatury być może wymaga dystansu, na który nie mogli się zdobyć współcześni mu i późniejsi badacze. Wydaje się, że w szkole opinie Chrzanowskiego pokutują do dziś, zachowawszy wartościujące nacechowanie cytowanego wyżej fragmentu, sprawiając, że Morsztyn jest nadal przedstawicielem „przesadnego w swej kwieciści stylu barokowego”, „dworakiem”, „specjalistą od fabrykowania” itp.

W rezultacie twórczość Morsztyna stała się dla autorów podręczników swoistym niewygodnym arcydziełem. Aby to zjawisko wyjaśnić, przedstawię najpierw, jak ocenia się – wprost i nie wprost – poetę w podręczniku dla I klasy liceum ogólnokształcącego; po pierwsze zatem – ma on niechlubną biografię: „... intrygował na rzecz Francji. Oskarżony przed sejmem o zdradę stanu, uszedł w 1683 r. do Francji, gdzie spędził resztę życia” (*Podr.*, s. 330). Są to aż dwa zdania z siedmiodzianowego biogramu. Po drugie (co ściśle wiąże się z punktem poprzednim), był przedstawicielem dworskiej socjety, do tego dyplomata. Po trzecie, Morsztyn nie dorósł do swojego artystycznego powołania: „twórczość poetycka nie była głównym celem ambicji Morsztyna, a przecież ona to zapewniła mu trwałą sławę” (to dalszy ciąg biogramu!) oraz „Jan Andrzej Morsztyn mało dbał o losy swych wierszy i ich publikację, rozsiewając je bez troski w swobodnie krążących rękopisach;” (*Podr.*, s. 334; podkr. moje). Po czwarte, nie wiadomo, jak pogodzić intelektualny konceptyzm z żarliwą religijnością (wiersze religijne nie zostały uwzględnione ani w najnowszym programie, ani w podręczniku). Po piąte wreszcie, konceptualizm poetyki zmuszał do uznania czysto intelektualnego charakteru jego twórczości, co stanowi dla szkoły zupełnie nowe i nie sprawdzone zadanie w zakresie poetyki historycznej, porównywalne właściwie tylko z interpretowaniem poezji metafizycznej.

Problem relacji między biografią pisarza i jego twórczością oraz wewnątrznych związków tematycznych, często ideologicznie sprzecznych, zyskał odpowiednią rangę między innymi w działalności Praskiej Szkoły Strukturalnej i został przez jej reprezentantów rozstrzygnięty. Opisano przypadek słynnego romantycznego poety Machy, z jednej strony autora wulgarnych i obscenicznych dzienników,

a z drugiej – wiekopomnych wierszy lirycznych. Na tym przykładzie prasy strukturaliści wysnuli koncepcję literackości, wyróżniając się przede wszystkim funkcją poetycką a nie dociekaniem „prawdziwej prawdy” o pisarzu i jego życiu w perspektywie twórczości. Stąd pytanie, gdzie Morsztyn jest prawdziwy – w *Lutni*, w *Gadkach* czy w *Pokucie w kwartanie* (podobnie jak Macha) możemy, zgodnie z przyjętą od przeszło sześćdziesięciu lat opcją badawczą, po prostu uchylić.

Postawę popularyzatorów polskiej historii literatury, autorów podręczników, charakteryzuje szczególnie dezynwoltura:

W przypadku poety z Czarnolasu życie i twórczość łączy się w harmonijną całość. Natomiast u Morsztyna widać wyraźny rozdźwięk między biografią a literaturą. [...] Nie przeniknęły do jego dzieła opisy podróży (a tyle ich odbył!) ani poważniejsze refleksje dotyczące bieżących wypadków politycznych.¹⁵

Nie będę komentowała osobliwej pretensji Jana Tomkowskiego, że Morsztyn nie opisał swoich podróży oraz że nie pisał o sprawach politycznych. W powyższym fragmencie ujawnia się chyba chęć kokietowania czytelnika-ucznia swoistym „zdroworoządkowym” ujęciem problemu biografii i twórczości. Nie zmienia to faktu, że taki sposób pisania o poezji jest po prostu utrwalaniem rażąco anachronicznej tradycji dydaktycznej.

Druga postawa, uwidaczniająca się w podręczniku dla liceum, mimo że w pewnym sensie „uczciwsza” (ponieważ współczesna metodologicznie), musi też pozostawić wrażenie niedosytu i braku konsekwencji. Oto podsumowujący twórczość poety fragment z podręcznika:

Wiersze Morsztyna pośrednio informują o tym, że twórczość poetycka nie zawsze jest nastawiona na wierne odzwierciedlenie rzeczywistości, że poeta nie musi mówić prawdy (por. w. 11 w *Niestatku*), że celem i istotą jego poszukiwania jest właśnie poezja ograniczona do siebie samej. [s. 334, podkr. moje]

Znaleźliśmy się więc w obszarze ustaleń wspomnianej już Praskiej Szkoły Strukturalnej, która właśnie autoteliczność wypowiedzi poetyckiej uważa za istotny wyróżnik funkcji estetycznej. Tym razem, wydawałoby się, autorka podręcznika stanęła na wysokości zadania. Niestety, jest tak tylko z pozoru, ogromnie ważny jest bowiem fakt, że o tym, iż „poeta nie musi mówić prawdy” dowiadujemy się dopiero w rozdziale o baroku. Wynika stąd, że w omówieniach pozostałych epok (a co

¹⁵ J. Tomkowski *Literatura polska*, Warszawa 1993, s. 20, 37; podkr. moje.

najmniej barok poprzedzających) literatura traktowana jest jako, by tak rzec, ekspresja prawdy życia¹⁶; tak też pojmuje ją uczeń. Konsekwencją tego jest implikowane (być może nie zamierzone) wartościowanie: na tle literatury jako prawdy o życiu poezja barokowa siłą rzeczy musi wydać się młodemu odbiorcy „nieszczera”, a więc nieprawdziwa, sztuczna. Można więc powiedzieć, że nie tyle autorzy podręcznika postanowili wzbogacić *instrumentarium* teoretycznoliterackie, ile zostali przez poezję barokową zmuszeni, by – skoro już nie można inaczej – odrzucić biografizm i mimetyczny model lektury. Jednak w takiej postaci, teza Mukařowskiego musiałaby brzmieć: literatura by w a autoteliczna.

Przywołajmy jeszcze jeden fragment podręcznikowych rozważań o Morsztynie:

Intelektualny charakter poezji wynikał też z jej warsztatowego rygoru: wiersze miały pozór żywiolowych, „napisanych od niechcenia” dzięki świadomemu użyciu odpowiednich środków. Poezja będąca najwyższym kunsztem słowa właśnie na nie chciała być nakierowana. [s. 334; podkr. moje]

Nie sposób oprzeć się wrażeniu, że owemu „użyciu odpowiednich środków” brakuje jeszcze jakiegoś wymiaru. W rozdziale poświęconym Naborowskiemu mówi się o „funkcjonalnym” stosowaniu środków artystycznych:

Naborowski uprawiał głównie poezję kunsztowną, wyrafinowaną. Znał teorię konceptu i sztukę budowania niespodzianki poetyckiej; jak Jan Andrzej Morsztyn opanował rzemiosło, a operując różnorodnymi środkami używał ich funkcjonalnie, tzn., że określone figury czemuś służyły, np. zaskakującemu paradoksowi lub dziwnej oczywistości (dlaczego np. „marna marność”?). [s. 337; podkr. moje]

Trzeba oddać autorom sprawiedliwość i stwierdzić, że interpretacja wiersza Naborowskiego *Krótkość żywota* istotnie demonstruje strukturalną odpowiedniość między budową utworu a jego filozoficznym przesłaniem. Szkoda tylko, że na tle takiej interpretacji twórczość Jana Andrzeja Morsztyna znowu traci, jawi się on bowiem jako (tylko) mistrz „rzemiosła”, które niekoniecznie czemuś służy.

¹⁶ Trzeba przyznać, że autorzy podręcznika są w zgodzie z postulatami programu, w którym czytamy np. „Celem nauczania i uczenia się języka polskiego w szkole średniej jest (...) [m.in.] poznawanie wybranych dzieł literackich w powiązaniu z życiem człowieka.” (s. 15).

Przyjrzyjmy się teraz poezji Morsztyna z perspektywy „socjologizującej”. W dydaktyce terminy z historii kultury pojawiają się często, ale nie zawsze ich użycie jest uzasadnione. Tak dzieje się np. z epitetem „dworski”, który występuje jako znak bez określonego desygnatu. W programie mamy hasło „literatura dworska i ziemiańska” w wersji pierwszej, w drugiej – „dwa nurty kultury rodzimej: ziemiański i dworski”¹⁷. Podręcznik zawiera nawet wyodrębniony akapit zatytułowany: „dwa wzory kultury: ziemiański i dworski”. Czytamy tam:

Opozycja magnaci – szlachta uwidoczniła się także w kulturze i obyczajach. Potężne dwory, zwykle powiązane z zagranicznymi, lansowały europejską modę, styl, sztukę, naukę; średnia prosta szlachta ceniła niemal do przesady swojskość, rodzimość, wartości ziemiańskiego trybu życia. Stąd – typowe dla literatury barokowej dwa wzory kultury: tak zwany ziemiański (reprezentowany przez W. Potockiego, J. Ch. Paskę, Z. Morsztyna) i tak zwany dworski (J. A. Morsztyn, D. Naborowski). Kulturę ziemiańską inspirowała renesansowa tradycja „wsi spokojnej”, cechował ją kult ojczystych pamiątek i realiów, niejednokrotnie też zbliżała się do kultury ludu, jego muzyki, pieśni, obrzędów, obyczajów, wyobraźni; [...]. Także w literaturze obserwuje się związki między poezją ziemiańską a dworską, która sztuką pięknego pisania jakby „podpowiadała” tej pierwszej określone wzorce kunsztu. [Podr., s. 324 – 325]

Rzuca się w oczy znamienna dysproporcja w opisie owych dwóch wzorów kultury; ziemiański opatrzony jest dość bogatą eksplikacją, dworski natomiast kilkoma słowami, w dodatku nic, w gruncie rzeczy, nie mówiącymi. Efekt jest taki, że ktoś, kto nie zetknął się z pojęciem kultury dworskiej skądinąd – czyli uczeń, uzna je na podstawie podręcznika za puste sformułowanie, dodane tylko „do pary” kulturze ziemiańskiej. W „ćwiczeniach lekturowych” (Podr., s. 380) czytamy:

Czego dowiadujemy się o szlacheckiej codzienności, o obyczajach i życiu społecznym w XVII wieku z utworów Potockiego?

Szkoda, że właśnie takiego (neutralnego aksjologicznie) pytania nikt kulturze dworskiej nie postawił. Dzisiaj mamy do dyspozycji wiele ważnych rozpraw na ten temat, by wymienić fundamentalną książkę Norberta Eliasa *Przemiany obyczajów w cywilizacji zachodu*¹⁸ (Warszawa 1980). Pierwsza, materiałowa część tej pracy jest właśnie opisem „codzienności, obyczajów i życia społecznego” elit XII-XVIII w.; część druga zaś to teoretyczny wykład o procesie nieuchronnej koniecz-

¹⁷ *Prog.*, s. 21.

¹⁸ *Nb.* od lat w lekturze obowiązkowej studentów polonistyki; fakt ten przypominam w związku z tezą o znacznym rozziwieniu między dydaktyką akademicką a szkolną.

ności cywilizacyjnej, której efektem jest powstawanie coraz bardziej ograniczających „wolność człowieka” zasad – zewnętrznych (instytucjonalnych) i wewnętrznych.

Przykładem tego jest ekskluzywna formuła życia arystokracji, „społeczeństwa dworskiego”. Życie to toczy się w myśl ściśle wyznaczonych reguł, jak w szachach. Najciekawszymi dokumentami tamtej epoki są podręczniki *savoir-vivre*, które tworzyli najwięksi myśliciele tych czasów, tacy jak Baltazar Gracian¹⁹. Mądrość w nich zawarta skupia się na tym, jak ukrywać pod maską doskonałej obojętności prawdziwe uczucia, przeżycia, myśli... Liryka dworska jest jeszcze bardziej wysublimowaną formą „tłumienia popędów” – nie ma w niej miejsca na emocje, afekty, spontaniczność wyznań, jakkolwiek „szczerłość”. Ukazuje ona wielkość wyrafinowanego intelektu poprzez grę prowadzoną z czytelnikiem za pomocą wyszukanych konceptów. Pytania o miejsce człowieka w świecie zadawane są również w takim konceptualnym języku. Myślę, że odpowiednie rozumienie tej problematyki przez autorów szkolnych nie pozwoliłoby dopuszczać do całkowicie niekompetentnej lektury wierszy „dworskich”, w której mówi się często o pustym piętreniu konceptualnych metafor lub, co gorsza, szczerych emocjonalnych wyznaniach.

Zwykle akceptujemy uproszczenia – zwłaszcza metodologiczne – dokonywane w podręcznikach i programach; przyświeca nam przekonanie, że być może rzeczywiście ta „poważna” metodologia jest dla uczniów zbyt trudna, a poza tym, że uproszczenia te nikomu właściwie nie szkodzą.

Z drugiej strony zauważamy kryzys czytania lektur szkolnych przez uczniów. Być może jest on spowodowany ową „ułatwioną” lekturą, ponieważ są epoki, które się żadnej ułatwionej lekturze nie poddają. Taka sytuacja szkodzi przede wszystkim barokowi (a tym samym prawdzie).

Katarzyna Sybilska

¹⁹ W znakomitym skądinąd podręczniku Czesława Hernasa *Barok* ta postać nie jest ani razu wspomniana.