

Czy potrzebna jest nam jeszcze tradycja?¹

Do we still need a literary tradition?

Tomasz Chachulski
Instytut Badań Literackich PAN
ORCID: 0000-0001-7449-8022

Abstract: The literary tradition is treated more and more ambivalently in school practice. However, it is not only what subsequent generations of readers find – it is shaped by them in a process of constant choice, while depreciating it is also a way of defining the tradition as chosen by the next generation. As for the literature of the Baroque era – knowledge about it has undergone the deepest change over the last half-century – the main barrier seems to be the archaic language and the scale of references to the Greco-Roman tradition. However, there is no adequate motivation to overcome it. The way to break the distance to the literature of the past is, first of all, to update the tradition at least partially; some of the works present in the school programs were selected a hundred years ago and are often not adequate to contemporary problems. There are no specific proposals for change, although the names of Waław Potocki, Jan Andrzej Morsztyn and other poets of that time are mentioned. School literary education gives students the opportunity to find themselves in the here and now reality, builds in them a system of assessment and ways of understanding that will remain part of the intellectual and aesthetic formation of a high school graduate.

Key words: literary tradition, early literature, study of Polish literature

Streszczenie: Tradycja literacka w szkolnej praktyce jest traktowana coraz bardziej ambiwalentnie. Nie jest jednak wyłącznie tym, co czytelnicy kolejnych pokoleń zastają – jest kształtowana przez nich w procesie nieustannego wyboru i jej deprecjonowanie to także sposób określenia tradycji wybranej przez kolejne pokolenie. W stosunku do literatury epoki baroku – wiedza o niej zmieniła się najbardziej w ciągu ostatniego półwiecza – podstawową barierą wydaje się archaiczny język oraz zakres odwołań do tradycji grecko-rzymskiej. Do jej przekroczenia brakuje jednak odpowiedniej motywacji. Sposobem przełamania dystansu do literatury dawnych wieków jest przede wszystkim przynajmniej częściowa aktualizacja tradycji, utwory obecne w szkole zostały wybrane często już przed stu laty i bywają mało adekwatne do współczesnych problemów. Nie są to konkretne propozycje zmiany, choć przywołane zostają nazwiska Waław Potockiego, Jana Andrzeja Morsztyna i innych poetów tego czasu. Szkolne kształcenie literackie daje

¹ * Pani mgr Małgorzacie Grzebień, pierwszej czytelniczce tego szkicu, bardzo dziękuję za wszystkie uwagi, sugestie i sprostowania.

uczniom możliwość odnalezienia się w rzeczywistości tu i teraz, buduje w nich system oceny i sposoby rozumienia, które pozostaną częścią intelektualnej i estetycznej formacji absolwenta szkoły średniej.

Słowa kluczowe: tradycja literacka, literatura dawna, edukacja polonistyczna

Problem zasygnalizowany w tytule nie jest szczególnie odkrywczy. Retoryczność pytania niweluje konieczność odpowiedzi, a jej pozorna oczywistość prowadzi w dwóch przeciwstawnych kierunkach – dla jednych odpowiedzi jest bezdyskusyjnie pozytywna z uwagi na całą przeszłość kulturową, europejską, narodową, środowiskową itp., dla innych jest co najmniej problematyczna z różnych powodów, których tu nie poruszam. Niestety, refleksja nad tym problemem rzadko koresponduje z zainteresowaniami nauczycieli i chyba równie rzadko z głębszą uwagą autorów podręczników. Opinię taką formułuję na podstawie doświadczenia niektórych rozmów dotyczących Olimpiady Polonistycznej, lektury podstawy programowej i wybranych podręczników, przygotowania uczestników konkursów z tego przedmiotu, choć zdaję sobie sprawę z tego, że statystycznie rzecz biorąc, wcale nie musi być ona dominująca w środowisku polonistycznym. Podczas takiego właśnie spotkania z nauczycielami na dźwięk nazwiska Jana Kochanowskiego jedna z obecnych zachnęła się, a potem tłumaczyła, że Kochanowski dziś nie jest w stanie nikogo i niczego nauczyć. Rozumiem ją doskonale i sądzę, że każdy z polonistów stara się czytać z uczniami przede wszystkim te utwory literackie, które w jakikolwiek sposób dotyczą tego, kim jesteśmy, co jest dla nas ważne, co nas otacza, jak uporać się z doświadczeniami życia, ale też dotyczą dorobku, który zdołaliśmy wypracować przez stulecia, jego całościowego wymiaru historycznego i estetycznego; poza tym, że na co dzień wszyscy czytamy z racji uprawianego zawodu i potrzeba uważnej lektury jest dla nas (nadal!) równie naturalna i oczywista, jak potrzeba snu czy posiłku, inaczej nasza obecność w tym środowisku staje się nieporozumieniem...

Zatem wróćmy do pytania postawionego w tytule – czy rzeczywiście znamy na nie odpowiedź?

W szkolnej praktyce dydaktycznej literatura epok dawnych budzi coraz większe opory – problemem jest ogłaszana jej nieadekwatność wobec problemów współczesnego świata, archaiczny i często niezrozumiały język, związek z nieistniejącą już od dawna rzeczywistością kulturową, polityczną, społeczną i gospodarczą oraz sposób ich przedstawienia. Pod tą ostatnią formułą rozumiem swoisty protekcjonalizm w traktowaniu naszych antenatów i patrzenie na ich twórczość jak na skansen gromadzący muzealne eksponaty: czasem interesujące, czasem zabawne, na ogół jednak martwe.

Brak gotowości do poznawania literatury minionych wieków powoduje, że we współczesnej praktyce dydaktycznej czy lekturowej „dawność” to

już nie tylko literatura od schyłku średniowiecza po koniec XVII, a od pewnego czasu także XVIII wieku, ale także literatura XIX stulecia, z kolei brak odpowiedniego przygotowania i obycia z literaturą dawną znacząco ogranicza czytelność literatury współczesnej, czyli poziom kultury literackiej w ogóle, choć to już nowy wątek i na razie go odłożmy.

Z punktu widzenia historyków literatury dawnej problem wcale nie jest mniejszy. W dydaktyce szkolnej (w teorii i w praktyce) często obecne są odwołania do nieaktualnej literatury przedmiotu, korzysta się z wydań archaicznych albo opracowanych lepiej czy gorzej pod względem przygotowania naukowego, nie jest uwzględniany obecny stan wiedzy o literaturze minionych wieków. Znamiennym przykładem jest portal „Wolne lektury”, pełniący dziś w praktyce szkolnej tak znaczącą rolę, jednak z uwagi na prawa autorskie niejednokrotnie bazujący na dawnych wydaniach lub dawnych przekładach. Praktyczna dostępność „Wolnych lektur” i podobnych portali spowodowała zmniejszenie szkolnego zainteresowania „Biblioteką Narodową” – najstarszą, najważniejszą i najlepiej opracowaną serią wydawniczą, która miała i ma służyć popularyzacji utworów literackich polskich i obcych w dobrych, popularnonaukowych opracowaniach i której jedynym mankamentem jest brak bezpłatnego dostępu w sieci.

Redukcja liczby godzin zajęć z literatury dawnej i minimalizowanie liczby lektur na studiach wyższych powoduje spadek kompetencji nauczycieli w tym zakresie. Obecna podstawa programowa dla szkół podstawowych i średnich zakłada znajomość pewnej liczby lektur „dawniejszych”: obowiązkowych i pozostających do wyboru (na obu etapach kształcenia, a szczególnie dla poziomu rozszerzonego w liceach). Jej propozycje, jak się wydaje, idą w dobrym kierunku. Problem pojawia się przy realizacji tych zapisów, sposobu omawiania konkretnych utworów, a także konieczności decyzji pojawiającej się tam, gdzie nauczyciel ma pełną lub przynajmniej pewną swobodę w decyzji co do wyboru wierszy czy (fragmentów) prozy.

Zastanówmy się zatem, czy literatura dawna jest nam nadal potrzebna, jakie jest uzasadnienie dla takiej potrzeby, jak doprowadzić do jej (literatury) „zaktualizowania” i zwiększyć jej dostępność, w jaki sposób może być ona ważnym głosem komentującym wiele problemów współczesności.

Najpierw przyjrzyjmy się samemu pojęciu tradycji. Nie ma potrzeby powracania do definicji autorstwa Janusza Sławińskiego, ustaleń Michała Głowińskiego, Teresy Kostkiewiczowej i innych klasyków polskiej teorii literatury – są one powszechnie znane, chciałbym jednak zwrócić uwagę na pewne punkty tej formuły i przypomnieć kilka najważniejszych elementów jej opisu.

Tradycję zastajemy i to ona nas kształtuje w punkcie wyjściowym, ale jest to jednak ta część dziedzictwa kulturowego (literackiego), którą stale aktualizujemy i układamy w nowe konfiguracje w procesie wyboru:

indywidualnego, środowiskowego, pokoleniowego itd., biorąc pod uwagę widoczny przyrost wiedzy na jej temat, a także zwiększenie liczby dostępnych utworów i ich opracowań. W tym procesie nie mamy zatem do czynienia ze sztywnym i niezmiennym kanonem (choć ten przecież istnieje i też przechodzi różne przemiany, dyskusję o nim pozostawmy na boku), to my ją kształtujemy: czytelnicy, nauczyciele języka polskiego, historycy literatury i wykładowcy akademicki, eseiści, intelektualiści wszelkich odmian, reżyserzy teatralni, wydawcy, pisarze i poeci. Thomas Stearns Eliot pisał dawno temu, że tradycja nie może sprowadzać się jedynie do naśladowania: „to sprawa dużo większego znaczenia. Odziedziczyć jej po prostu nie można, jeśli zaś chce się ją osiąść, można to zrobić tylko z dużym wysiłkiem” (Eliot 1998, 25). Czy coś staje na drodze do aktualizacji wyboru? – na pewno siła inercji i nieco sztywne programy kształcenia na wszystkich poziomach edukacji, ale taka jest i będzie natura podstawy programowej (szkoła podstawowa i średnia) i tzw. efektów kształcenia (studia wyższe), poza niewielką liczbą pozycji obowiązkowych cała reszta ma charakter sugestii – za nazwiskiem autora nie idzie tytuł, za określeniem gatunkowym czy wskazaniem tematyki nie musi iść nawet nazwisko autora; kolejnym powodem jest petryfikacja kanonu spowodowana różnymi czynnikami zewnętrznymi (urzędowymi, społecznymi i ekonomicznymi). Poza tym żywotność wiedzy wyprowadzonej z podręczników akademickich napisanych w latach 70. XX wieku, w czasach PRL-u i obowiązującej wówczas (auto)cenzury, można usprawiedliwić jedynie ich starannym opracowaniem i brakiem analogicznej, współczesnej alternatywy.

W procesie powstawania literatury pięknej naszego czasu to, co należy do tradycji, jest aktywnie obecne, kształtowane i konfigurowane, nawet jeśli aktualizacja odbywa się pod hasłami zmian, pozornego lub częściej pozorowanego odrzucenia itp. Ale jeśli w procesie dydaktycznym my sami jako nauczyciele i wykładowcy zaczynamy sugerować, że tradycja stała się zbędna lub wymaga znaczącego ograniczenia, że dawne dzieła są nieczytelne i nieaktualne, nie mogą już niczego nauczyć i w związku z tym nawet nie warto ich poznawać, to tym samym informacja przekazywana uczniom brzmi: tradycją, którą sami świadomie wybraliśmy, jest ucieczka (odejście) od tradycji lub wręcz jej zanegowanie. Jest to jednak nasza decyzja i ma niewiele wspólnego z dziełami napisanymi w minionych stuleciach.

Jeśli chodzi o literaturę barokową, między stanem wiedzy sprzed półwiecza a dzisiaj różnica jest po prostu otchłanna – zwrócę na nią uwagę, ponieważ wiedza o utworach z tej epoki i ich dostępność przeszły w ostatnim półwieczu największą przemianę. W połowie XX wieku i dwóch kolejnych dziesięcioleciach w historii literatury była to epoka najmniej znana i miała niejako „w zapasie” najwięcej dzieł literackich pozostających do opisanego lub nawet do odkrycia. Skalę zmiany uświadomił odbiorcom podręcznik Czesława Hernasa zatytułowany *Barok* (pierwsze wydanie w 1972 roku), który dla pokolenia rozpoczynającego wówczas studia był niemalże

rewelacją. Od tego czasu ukazało się wiele utworów literackich z końca XVI, z XVII i z początku XVIII wieku, studiów szczegółowych i edycji. Rozprawy wydawano w seriach „Studia Staropolskie” i „Studia Staropolskie. Series Nova” (ponad 50 tomów artykułów szczegółowych autorstwa uczonych z całej Polski). W serii „Biblioteka Pisarzy Staropolskich”, założonej przez Adama Karpińskiego w 1995 roku, ukazało się ponad 50 tomów. Seria „Biblioteka Dawnej Literatury Popularnej i Okolicznościowej” liczy ok. 40 tomów. Seria *Humanizm. Idee, nurty i paradygmaty humanistyczne w kulturze polskiej*, pod redakcją Aliny Nowickiej-Jeżowej, ukazująca się w latach 2008-2011 – jedno z największych przedsięwzięć naukowych ostatniego stulecia – objęła ponad 20 tomów i zaangażowała blisko 200 uczonych z całej Polski i spoza jej granic. Kolejna seria związana z projektem badawczym *Kultura Pierwszej Rzeczypospolitej w dialogu z Europą. Hermeneutyka wartości*, również pod redakcją Aliny Nowickiej-Jeżowej, ukazywała się w latach 2015-2017 i objęła 12 tomów poświęconych takim kwestiom, jak: udział w kulturze antytrynitarzy, protestantów, prawosławnych i unitów, powszechność i narodowość polskiego katolicyzmu w dobie potrydenckiej i drogi jego rozwoju w XVII w., problemy monastycyzmu, zakorzenionego w średniowieczu, i jego zderzenia z humanizmem XVI wieku i kolejnych stuleci, konfrontacja polskiej kultury pierwszej Rzeczypospolitej ze światem włoskim czy szerzej romańskim, a także germańskim, skandynawskim, z innymi narodami słowiańskimi i naddunajskimi, wreszcie wartości religijne i duchowe tej kultury w XVIII wieku, a analiza objęła również Żydów, których środowisko zamieszkujące pierwszą Rzeczpospolitą obejmowało ok. 90% całej populacji żydowskiej na świecie. Poszerzenie obszaru badań miało miejsce także w odniesieniu do literatury XVI i XVIII wieku oraz literatury związanej z wielonarodowością i wieloreligijnością dawnej Rzeczypospolitej. Nie wymieniono tu dziesiątków studiów szczegółowych, a także ważnych serii ukazujących się w Lublinie („Staropolski Dramat i Dialog Religijny” oraz „Lubelska Biblioteka Staropolska”), we Wrocławiu („Bibliotheca Curiosa”) i innych. Oczywiście – nie są to wszystkie dokonania naukowe związane z epoką. Obfitość szczegółów i odesłań bibliograficznych ma jedynie pokazać miejsce, w którym jesteśmy, jeśli chodzi o rozpoznanie kultury literackiej dawnych wieków. To prawda, że niektóre (nieliczne) z tych utworów mają charakter ciekawostek lub kulturowego *curiosum*, choć i one pokazują źródła ówczesnej erudycji – znakomita większość to jednak opracowania ważnych tekstów literackich lub równie ważnych problemów.

W ostatnich dziesięcioleciach na stosunkowo szeroką skalę pojawiły się badania literatury polskiej wszystkich epok prowadzone przez uczonych nie-Polaków, nieżyjących już profesorów Sante Graciotiego z Włoch, Algisa Kaledę z Litwy, oraz działających dziś Rolfa Fiegutha i François Rosseta ze Szwajcarii, Giovanni Brogi Bercoff i Luigiego Marinello z Włoch, Arenta van Nieukerken z Holandii, Ursulę Philips z Wielkiej Brytanii,

Rościśława Radyszewskiego z Ukrainy – wielu innych uczonych starszego i średniego pokolenia oraz całą generację młodszych badaczy, szczególnie z Włoch, Niemiec, Francji, Litwy, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii, Rosji... Wiele ich prac jest poświęconych poezji dawnej. A zatem możemy zobaczyć naszą literaturę w innym świetle, innymi oczami, dokonać konfrontacji, która wiele powie o zobiektywizowanej w ten sposób wartości polskiej literatury (także XVI-XVIII wieku). Tom zbiorowy *Światowa historia literatury polskiej. Interpretacje*, pod redakcją Magdaleny Popiel, Tomasza Bilczewskiego i Stanleya Billa (Kraków 2020 – i równoległe wydanie tomu w języku angielskim) pokazuje przegląd najważniejszych wypowiedzi o takim właśnie charakterze. Od lat ukazują się również serie takie jak „Nauka o Literaturze Polskiej za Granicą” i „Badania Polonistyczne za Granicą” – literatura dawna pojawia się szczególnie w pierwszej z nich. Równoległe prowadzone są badania nad literaturą polsko-łacińską, powstającą do wieku XVIII włącznie na terenie Rzeczypospolitej, pokazujące wpisanie tych utworów w wielusetletnie procesy zachodzące w obszarze całej Europy, a przynależące dziś także do różnych kultur ościennych: niemieckiej, litewskiej, węgierskiej, białoruskiej, ukraińskiej itd.

Wydaje się, że pewna izolacja kulturowa, charakterystyczna dla lat PRL-u, została już definitywnie przełamana. Nauczyciele-poloniści pracują także poza granicami Polski i tam też uczą o literaturze napisanej w tym języku. Dla każdego, kto zetknął się z takim nauczaniem, widoczne są odmienne funkcje związane z tymi samymi, wydawałoby się, lekturami. Świetnie widać to zjawisko w kontaktach z Polakami mieszkającymi na Litwie – ci sami autorzy, te same utwory literackie odczytywane w tym samym języku, będącym językiem pierwszym, domowym, ale i językiem szkolnego wykształcenia uczniów – tworzą jednak nieco inną tradycję. W praktyce Olimpiady Polonistycznej, przeprowadzanej w Polsce i w polskojęzycznych szkołach na terenie Wileńszczyzny, dostrzegamy pewne odmienności w wykorzystaniu zarówno literatury dwudziestowiecznej, jak i wcześniejszej, szczególnie z XIX i z pierwszej połowy XX wieku, która nadal zdaje się współtworzyć podstawowe kierunki tożsamościowej auto-refleksji tych środowisk. Inna jest sytuacja polityczna i kulturowa naszych Przyjaciół, zatem i proces wyboru i dyskusji z tradycją jest inny. Podobne odmienności towarzyszą w doborze lektur w szkołach działających przy Ośrodku Rozwoju Edukacji Polskiej za Granicą – czyli przy polskich placówkach dyplomatycznych.

Przyrost wiedzy z historii literatury wcale nie ułatwia korzystania z niej, odwrotnie – wobec tej mnogości nowych konstatacji zarówno nauczyciel, jak i autor podręcznika stają bezradni, to badacze zajmujący się epokami dawnymi powinni przygotować kompendia ułatwiające poruszanie się w tym lesie, przygotować syntetyczne formuły, które pozwolą na zobaczenie utworów w nowym świetle. Część z tych prac została już napisana, do szkół trafiają także młodzi poloniści, którzy wykształcenie literackie zdobyte na

uniwersytetach potrafią wykorzystać w procesie dydaktycznym. Z tego kręgu – podobnie jak spośród najbardziej doświadczonych nauczycieli średniego pokolenia – rekrutują się najczęściej opiekunowie olimpijczyków.

I jeszcze dwa słowa o problemie języka literatury. Bariera jest podwójna:

a) archaiczność języka etnicznego, którą trzeba objaśnić na poziomie leksyki, frazeologii, składni. Sądzę jednak, że niezrozumienie nie jest przeszkodą, jest nią jedynie brak motywacji. Uczenie się języka obcego albo uprawianie sportu i pokonywanie kolejnych barier też jest trudne, też wymaga systematycznego przekraczania ograniczeń – i rezultaty również zależą od motywacji.

b) konfrontacja z językiem literatury powstającej między XVI a początkiem XIX wieku, którego integralną częścią jest obecność tradycji antycznych, a później także średniowiecznych i neolacińskich. Nie da się czytać literatury dawniejszej bez tych odniesień, ponieważ wielu pisarzy używało motywów antycznych na zasadzie elementu komunikatu, jego obecność zraża dziś czytelnika, ale jego pominięcie powoduje, że tekst pozostaje (przynajmniej częściowo) niezrozumiały, znika też jego zakorzenienie w literaturze europejskiej – antycznej i nowożytnej. Skoro jednak potrafiliśmy wskazać takie zjawiska np. w twórczości poetyckiej Kochanowskiego w związku z liryką Horacego i wprowadzić je na stałe do szkoły, nic nie stoi na przeszkodzie, by w podobny sposób przygotować omówienia innych utworów. Tego rodzaju wyjścia ku literaturze starożytnej Grecji i Rzymu mają jeszcze jedną, szczególną wartość. Zacytujmy raz jeszcze Eliota, zwracającego się do Brytyjczyków w 1944 roku: „bez ciągłego przykładania miary klasycznej, którą zawdzięczamy Wergiliuszowi bardziej niż któremukolwiek poecie, stajemy się umysłową prowincją” (Eliot 1998, 83). Rolę Wergiliusza w polskiej poezji pełnił chyba w największym stopniu właśnie subtelny Horacy.

Jednakże problematyka utworów literackich i ich hierarchia zostały dobrane przez poprzednie pokolenia i odpowiadają przede wszystkim wyczuciu naszych przodków sprzed stu lub co najmniej siedemdziesięciu lat, ich potrzebom, zainteresowaniom i wiedzy. Niektóre z tych wyborów ponowilibyśmy, ale pozostałych – raczej nie. Trzeba zatem poszukać innych utworów, które będą w większym stopniu odpowiadały „zapotrzebowaniu” współczesności.

Wydaje się, że wobec tak zasygnalizowanej listy problemów najlepszym rozwiązaniem byłaby aktualizacja tradycji. Nie chodzi oczywiście o propozycję wprowadzenia w szkole historii literatury – stanowczo nie, choć niezbędne jest kształtowanie wyczucia chronologii w uczniach nawet na poziomie szkoły podstawowej, podanie najważniejszych informacji dotyczących literackich konwencji i języka, cech prądów i stylów – ale to wszystko jest już obecne w podstawach programowych i tylko domaga się realizacji. Znajomość historii literatury przez nauczyciela i jego minimalne zainteresowanie literaturą piękną jako taką jest natomiast warunkiem koniecznym,

pozwalającym podejść ze zrozumieniem do utworów literatury dawnej (zresztą współczesnej również) i dokonywać samodzielnej aktualizacji w zakresach wyznaczanych przez podstawę programową. Jeśli nauczyciel zlekceważy wobec uczniów któregoś z dawnych poetów choćby tylko dlatego, że sam go nie rozumie albo nic o nim nie wie, to nie ma już żadnych szans na zbudowanie razem z uczniami czytelniczej wspólnoty.

Podczas V Kongresu Dydaktyki Polonistycznej wysłuchaliśmy wielu ważnych głosów związanych z oczekiwaną od literatury tematyką: problemami wykluczenia, samotności, ekologii, zapisu doświadczenia egzystencjalnego, analizy emocji, duchowości, ale i stosunku wobec wojny, rosyjskiej agresji i dramatu emigrantów – tym wszystkim dysponuje polska literatura minionych stuleci. Podczas wykładu poświęconego literaturze oświecenia prowadzonego dla studentów I roku filologii polskiej przeprowadziłem kiedyś pewien eksperyment. Przeczytałem głośno trzy ostatnie znane wiersze Tomasza Kajetana Węgierskiego (1756-1787): *Napis na domku*, *Inny napis*, *Na ścianie la Grande Chartreuse* (powstały na początku lat 80. XVIII wieku). Wyświetliłem na ekranie i przeczytałem je ponownie, powoli, objaśniając nieliczne niejasne wyrazy lub formuły – a potem rozpoczęliśmy wspólną interpretację, podczas której zwracałem uwagę na najistotniejsze problemy poruszane przez Węgierskiego i sposób ich przedstawienia w wierszach. Odbiór był zdumiewający. „Najlepszy ze znanych poetów XVIII wieku!” – stwierdzili głęboko poruszeni studenci. Prawidłowa ocena powinna być jednak inna – te trzy ostatnie wiersze młodego poety-libertyna, który oburzał się na społeczną niesprawiedliwość i fałsz dominujący w relacjach międzyludzkich, szukał wartości: niepodważalnych punktów oparcia, niekwestionowanych zasad etycznych, doświadczenia *sacrum* – i do końca krótkiego życia nie mógł odnaleźć własnej drogi, doskonale korespondowały z odczuciami i pragnieniami dziewiętnastoletnich polonistów. Węgierski nie był przecież szczególnie wybitnym poetą – jego wiersze okazały się bliskie studentom z uwagi na poruszaną problematykę.

Pozwolę sobie na podobnej zasadzie podsunąć kilka przykładów pod rozwagę, pamiętając o zasadzie powszechnej dostępności proponowanych tekstów i obecności odpowiednich opracowań, z których nauczyciel może skorzystać.

U początków kształtowania się polszczyzny literackiej przełożono w Krakowie jeden z najciekawszych traktatów Erazma z Rotterdamu zatytułowany *Księgi, które zową Język* (1542) – czyli traktat o używaniu i nadużywaniu języka, o mowie budującej i niszczącej, o „chorobach duszy” związanych z używaniem języka itp., notabene dedykowany przez Erazma Krzysztofowi Szydłowieckiemu (1467-1532), polskiemu kanclerzowi wielkiemu koronnemu, a przełożony anonimowo w Krakowie i wydany w czasach jeszcze sprzed apogeum działalności literackiej Mikołaja Reja, nie mówiąc już o Kochanowskim.

Nie jest dla mnie jasne, dlaczego największe polskie arcydzieło literackie napisane przed Mickiewiczem, czyli *Treny* Jana Kochanowskiego, liczące zaledwie dziewiętnaście utworów lirycznych, nie może być czytane w całości w szkole średniej na poziomie podstawowym, zwłaszcza że nie jest to zbiór, lecz cykl – pewien zakres jego znaczeń z założenia jest zatem pomijany (pojawia się dopiero na poziomie rozszerzonym). Konstrukcja gatunkowa *Trenów* pozwala pokazać nie tylko odkrywcze w tamtym czasie zwrócenie uwagi na ważność maleńkiej bohaterki, która w myśl ówczesnej poetyki nie miała prawa znaleźć się w centrum uwagi poety, ale pokazać także drugą, mało eksponowaną postać. Przypomnę pewne oczywistości – w końcowej części cyklu *Treny* powinny przynieść pocieszenie i napomnienie wyrażane przez mędrca i filozofa. Kochanowski przywołuje Cyncerona i pokazuje bezwartościowość kulturowej mądrości, a kiedy już ujawnił pustkę kultury zderzoną z doświadczeniem śmierci, przywołuje matkę, starą kobietę, której społeczna pozycja była wówczas zaledwie marginalna, by nie użyć bardziej deprecjonujących określeń – a która u Kochanowskiego staje się bezwzględnie ważnym, niepodważalnym i nierelatywnym autorytetem życia. Rola kobiet w czarnoleskiej twórczości to zresztą ciągle niewyeksponowany w nauce problem. Doskonałość Kochanowskiego wyraża się również w tym, że jego propozycja modelu klasycyzmu „narodowego” zakłada taki rodzaj „ukrycia” wątków antycznych, by były one widzialne dla czytelnika odpowiednio przygotowanego, ale nie były konieczne dla poprawnego (choć niepełnego) odczytania tekstu. Twórczość Jana Kochanowskiego jest systematycznie omawiana i aktualizowana w ważnych tekstach interpretacyjnych (por. Nowicka-Jeżowa 2019, 91-118) i syntetycznych (Nasiłowska 2019, 63-67) i niemal z roku na rok dowiadujemy się o nich coraz więcej.

Literatura XVI i XVII wieku domaga się pewnego kontekstu politycznego, zwłaszcza wobec omawianych już w szkole wierszy. Ówczesne głosy obywatelskiej troski i przejawy myśli politycznej łączy się niejednokrotnie z perspektywą rozbiorowego upadku, co jest oczywiste wobec skali traumy, która ciąży na nas do dzisiaj. Wydaje się jednak, że wskazanie „polskości” i jej politycznych przemian jako koncentracji wokół wybranego, wyraźnie sprecyzowanego systemu wartości politycznych i prawnych mogłoby znacznie lepiej wyjaśnić fenomen ówczesnej publicystyki i wierszy (bądź małej prozy) o tematyce społecznej czy patriotycznej. Zatem dawny system polityczno-kulturowy Rzeczypospolitej spróbujmy obejrzeć nie poprzez osiemnastowieczne symptomy upadku, lecz jako szesnastowieczną zasadę przez trzy wieki przyciągającą cudzoziemców i łączącą przedstawicieli różnych grup narodowych, etnicznych, społecznych, wyznaniowych itp.

Poeci XVII wieku – tu warto zwrócić uwagę na ciągle niewykorzystaną twórczość Jana Andrzeja Morsztyna, z jego urzekającymi wierszami religijnymi (*Na Boże Narodzenie*), których kalwińska surowość – jak sądzę – bardzo dobrze odpowiada współczesnej wrażliwości, a także utworami mówiącymi o dramatycznej kondycji człowieka (liczne sonety, jak choćby

Do Zorze o incipicie „Noc, człowiekowi na pokój stworzona...”; Morsztyn 1971, 107), a przede wszystkim kongenialny przekład *Cyda, czyli Roderyka* Pierre’a Corneille’a, którego obecność w praktyce szkolnej pozwoliłaby wprowadzić uczniów w europejską dyskusję o klasycyzmie XVII wieku, jego roli w kształtowaniu francuskiej kultury narodowej i najważniejszych źródeł polskich inspiracji; dostępny we współczesnym wydaniu krytycznym, zresztą przygotowanym bardzo przystępnie i zamieszczonym wraz z krótkim, syntetycznym opracowaniem na bezpłatnych stronach internetowych (link zamieszczono w bibliografii). Wielkim nieobecnym jest też największy z klasyków XVII wieku – Wacław Potocki. Jego wiersze – poświęcone sytuacji człowieka, obyczajom, radości życia, żalowi po śmierci bliskich, ziemiańskiej egzystencji – zostały zdominowane przez *Transakcję wojny chocimskiej*, która rzeczywiście ma nikłe szanse, by zainteresować współczesnego czytelnika. I tak możemy wędrować przez twórczość wielu kolejnych autorów: Grabowieckiego, Miaskowskiego, Naborowskiego, Lubomirskiego...

Dla wieku XVIII znacząca liczba prac rozpoznawczych opisowych została wykonana znacznie wcześniej, dlatego też o nich nie piszę – zmiany ostatnich dziesięcioleci w rozpoznaniu wartości literackiej literatury tamtego czasu dotyczyły przede wszystkim wydobywania pierwiastka indywidualnego, odkrywaniu fantastyki itp. Wiersze oświecenia (szczególnie późnego oświecenia), poświęcone doświadczeniom egzystencjalnym, sporom światopoglądowym, poznawaniu natury rozumianej zgodnie z pismami Jana Jakuba Rousseau w niewielkim stopniu przedostały się do szkolnej dydaktyki.

W październiku 2022 roku słuchałem debaty, w której znany lubelski reżyser Paweł Passini mówił o znaczeniu tekstu literackiego odkrywającego i odczytywanego jako własny przez każde pokolenie. Rozmowa dotyczyła polskich dramatów romantycznych i napięcia między sposobami odczytywania tekstów napisanych w pierwszej połowie XIX wieku przez kolejne pokolenia – od pokutującej do dzisiaj, a w znacznej mierze anachronicznej perspektywy narodowyzwoleńczej i martyrologicznej do głęboko antropologicznej, a nawet metafizycznej perspektywy współczesnego odczytania, co najmniej tak samo mocno wpisanej w te same dramaty (Debata *Pejzaże romantyczne czy współczesne?*, Jurgów, 16 października 2022 r.).

Co zatem zapewnia aktualizacja tradycji, czyli nieustannie ponawiany i dyskutowany wybór tekstów dawniejszych? Przede wszystkim kod i sam język kulturowej wspólnoty, którą jesteśmy bez względu na nasz stosunek do niej, przez wspólnotę wyobraźni, kultywowanych wartości, możliwość komunikacji. Uświadomiony uniwersalizm problemów na nowo odsłoniętych, neutralizacja dystansu do języka, otwierają drogę także do kolejnych utworów dawnych, dziewiętnastowiecznych i współczesnych, mówiących o egzystencjalnych problemach człowieka, wykluczeniu, samotności, dramacie utraty bliskich, problemach społecznych. Zwróćmy uwagę, że nigdzie nie położono nacisku na problem poszerzania erudycji w szkolnym

wykształceniu – nie o to bowiem chodzi, choć poznanie pewnej liczby tekstów kultury samo w sobie ma charakter kształcący.

Ale jest w tym przywracaniu ważności utworów dawnych, w doborze najdoskonalszych artystycznie i najistotniejszych problemowo – także coś więcej... W pierwszym roku pandemii opublikowano w Polsce tom esejów znakomitego włoskiego prozaika Italo Calvino zatytułowany *Po co czytać klasyków*. W tytułowym szkicu napisanym w 1981 roku (pod sam koniec życia – pisarz zmarł w 1985 r.) Calvino najpierw zwraca uwagę na konieczność bezpośredniego obcowania z tekstem literackim, zatem nie poprzez omówienia, objaśnienia czy komentarze, które nie są w stanie powiedzieć nam tego, co mówi sam tekst literacki – lecz w indywidualnej lekturze utworu. A potem retorycznie pyta: „po co czytać klasyków, zamiast skupić się na lekturach, które pozwolą nam lepiej zrozumieć nasz czas?” (Calvino 2020, 14). I odpowiada – „żeby czytać klasyków, należy ustalić, «skąd» ich czytamy, w przeciwnym razie zarówno książka, jak i czytelnik zagubią się w beczasowej chmurze. Otóż największą korzyść z lektury klasyków wyniesie ten, kto zdoła ją mądrze dozować z naprzemienną lekturą aktualności” (Calvino 2020, 15). Calvino był doskonale świadom doskwierającego nam problemu dystansu wobec dawnych utworów w praktyce szkolnej – podobne problemy pojawiły się już wówczas we Włoszech:

istotnie, młodzieńcze lektury mogą być mało pożyteczne z racji niecierpliwości, nieuwagi, (...) braku doświadczenia życiowego (...). Mogą też być (zarazem) formacyjne w takim rozumieniu, że kształtują przyszłe doświadczenia, dostarczając modele, (...) schematy klasyfikacji, skale wartości, paradygmaty piękna: wszystkie te elementy oddziałują, chociaż z książki przeczytanej w młodości pamięta się mało albo tyle co nic. (...). Istnieje jakaś szczególna siła w dziele, która wprawdzie pozwala o sobie zapomnieć, ale zasiewa ziarno (Calvino 2020, 10-11).

Na zakończenie dodaje, że szkolne kształcenie literackie daje uczniom możliwość odnalezienia się w rzeczywistości tu i teraz, ale zarazem buduje w nich system oceny i sposoby rozumienia, które pozostaną na zawsze częścią intelektualnej i estetycznej formacji absolwenta szkoły średniej...

Bibliografia:

Calvino Italo, 2020, *Po co czytać klasyków*, Wasilewska A. (przeł., przypisy i posłowie), Warszawa.

Corneille Pierre * Morsztyn Jan Andrzej, 1999, *Cyd, czyli Roderyk*, wydali Karpiniński A., Stepnowski A., Warszawa, „Biblioteka Pisarzy Staropolskich”, t. 16, <https://ibl.waw.pl/16bps.pdf>

Eliot Thomas Stearns, 1998, *Kto to jest klasyk i inne eseje*, Heydel M. i inni (przeł.), Kraków.

Erazm z Rotterdamu * Anonim, 2019, *Księgi, które zową Język*, wydała Dąbkowska-Kujko J., Warszawa, „Biblioteka Pisarzy Staropolskich”, t. 44.

Kultura Pierwszej Rzeczypospolitej w dialogu z Europą. Hermeneutyka wartości:

<https://www.wuw.pl/product-pol-13480-Kultura-Pierwszej-Rzeczypospolitej-w-dialogu-z-Europa-Hermeneutyka-wartosci-Tomy-I-XII.html>

Morsztyn Jan Andrzej, 1971, *Utwory zebrane*, Kukulski L. (oprac.), Warszawa.

Nasiłowska Anna, 2019, *Historia literatury polskiej*, Warszawa.

Nowicka-Jeżowa Alina, 2019, *Spotkania w labiryncie. Szkice o poezji Jana Kochanowskiego*, Kraków.

<http://www.staropolska.pl/>

Światowa historia literatury polskiej. Interpretacje, 2020, Popiel M., Bilczewski T., Bill S. (red.), Kraków.

Węgierski Tomasz Kajetan, 1974, *Wiersze wybrane*, Gomulicki J.W. (oprac.), Warszawa.

O Autorze:

Tomasz Chachulski - prof. dr hab., historyk literatury, pracuje w Instytucie Badań Literackich PAN. Obszary zainteresowań naukowych: literatura polskiego oświecenia, edytorstwo naukowe tekstów dawnych, kultura literacka Wielkiego Księstwa Litewskiego, edukacja polonistyczna. Autor książek: *Opóźnione pokolenie. Studia o recepcji „głębokiej” Jana Kochanowskiego w poezji polskiej XVIII w.* (Warszawa 2006), *Edytorstwo jako historia literatury i inne studia o poezji XVIII wieku* (Warszawa 2019), redaktor kilku tomów zbiorowych (m.in. *Antyk oświeconych. Studia i rozprawy o miejscu starożytności w kulturze polskiej XVIII wieku*, Warszawa 2012) oraz artykułów poświęconych twórczości poetów XVIII wieku i ich XX-wiecznej recepcji.