

---

## Niezgoda na opór. O czytaniu literatury dawnej w nowoczesnej szkole

---

Marcin Cieński

---

TEKSTY DRUGIE 2025, NR 3, S. 141–156

---

DOI: 10.18318/td.2025.3.8 | ORCID: 0000-0003-3437-5428

---

Wydany przed prawie czterdziestu laty tom materiałów z międzynarodowego kongresu germanistów nosił tytuł, który podaję tu w polskim tłumaczeniu: „Literatura z czasów przed Lessingiem – tylko dla ekspertów?”<sup>1</sup>. Nie będę referował stanowisk i wniosków, jakie pojawiły się w tamtej dyskusji, przywołuję ją ze względu na intrygujące pytanie, które rozumieć by można następująco: czy trzeba mieć specjalistyczne kompetencje, żeby badać literaturę napisaną w dawniejszych epokach literackich, przed oświeceniem, a może i do oświecenia włącznie?<sup>2</sup>. Gotthold

---

**Marcin Cieński** – historyk literatury, polonista, komparatysta, pracuje w Instytucie Filologii Polskiej UW. Zajmuje się literaturą XVIII w. Przewodniczący Komitetu Dolnośląskiego OLiJP. Ostatnio opublikował: *Tekstowe reprezentacje ruin 1760-1839* (red. wraz z Pawłem Plutą, 2023), *Polonistyka światowa. Archiwa i współczesność*, t. 1: *Archiwa* (red. wraz z Krzysztofem Garczarkiem, 2023), *Literatura polskiego oświecenia w perspektywie europejskiej. Wokół stanu i perspektyw badań* (w: *Wiek osiemnasty od kuchni*, Toruń 2024). Kontakt: marcin.cieski@uwr.edu.pl.

---

1 Zob. *Kontroversen, alte und neue. Akten des VII. Internationalen Germanisten-Kongresses, Göttingen, 1985*, t. 7: *Bildungsexklusivität und volkssprachliche Literatur. Literatur vor Lessing: nur für Experten?*, red. K. Grubmüller, G. Hess, Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1986.

2 Pytanie tym bardziej znaczące, że tamten kongres odbywał się pod hasłem „Kontrowersje, stare i nowe”, które w pewnym stopniu koresponduje z problematyką debat na Kongresie Dydaktyki Polonistycznej toczących się pod hasłem „Niezgoda – opór – bunt w przestrzeni edukacyjnej”. Zasadniczo kieruje ono uwagę na konieczność podejmowania problemów, które niegdyś wydawały się zamknięte,

Ephraim Lessing, zmarły w 1781 roku, jest dla niemieckiego oświecenia – dokładniej dla literatury osiemnastego stulecia do końca trzeciego ćwierćwiecza – postacią szczególną, symboliczną, w różnych wymiarach reprezentatywną. Właśnie Lessing, a nie Goethe czy Schiller, którzy z polskiej perspektywy wydawaliby się w tej roli bardziej oczekiwani (ta kwestia – nie tylko dotycząca ważności czy postaci – odsyła z kolei do złożonej dyskusji o nowoczesności oświecenia i jego znaczeniu w kształtowaniu się współczesności).

Jednak pytanie, którym się zajmuję, można rozumieć też inaczej: czy literaturę sprzed przełomu XVIII i XIX wieku należałoby zostawić tylko ekspertom? Można je też zadać w wersji bardziej radykalnej: czy ktoś jeszcze czyta – dla przyjemności, bez przymusu, nie w roli badacza – literaturę dawniejszą, średniowieczną, renesansową, barokową, może też oświeceniową? I następne pytanie: jeśli czyta, to co w niej znajduje, jakie ma kompetencje, by znaleźć w niej to, co dla niej istotne? Gdybyśmy w pytaniu zamienili Lessinga na Krasickiego, to (oczywiście z pewnymi zastrzeżeniami czy modyfikacjami) byłaby to perspektywa, do jakiej się odwołuję; oczywiście nie wyczerpuje ona dzisiejszego na kwestię spojrzenia.

Przywołuję teraz cytát pochodzący z tego samego roku, w którym odbył się kongres germanistów.

Gdyby zespół autorów drukowanego i opracowywanego teraz, tj. w r. 1985, podręcznika historii literatury polskiej zatytułowanego *Dzieje literatury polskiej – synteza uniwersytecka* miał zaczynać prace od nowa, to nie sądzę, by rozkład materiału na epoki miał się zmienić. Nie zmieniłyby się chyba i nazwy epok: średniowiecze, renesans (albo odrodzenie), barok, oświecenie, romantyzm, pozytywizm, Młoda Polska, dwudzieste stulecie i literatura po drugiej wojnie światowej (albo literatura Polski Ludowej). Złe doświadczenie z niemal administracyjnym lansowaniem niezgodnych z tradycją nazw (np. literatura epoki kontrreformacji, epoka realizmu krytycznego) zniechęca do wszelkiej w tej dziedzinie wynalazczości.

Periodyzacja historycznoliteracka ma oczywiście cele praktyczne, ale daleko poza nie wykracza. Periodyzowanie jest pewnym sposobem rozumienia historii literatury, ponieważ wszelkie dzielenie i łączenie, tworząc konfigurację, orzeka zarówno o wartościach, jak i o siłach napędowych

---

rozstrzygnięte, a okazują się po raz kolejny aktualne. Przy tym dyskusja nad nimi skłania do modyfikowania pola aksjomatów dyscypliny i przeświadczeń obecnych w przestrzeni publicznej.

procesu historycznego<sup>3</sup>.

Autorem powyższej wypowiedzi był Jerzy Ziomek, a otwierała ona jego klasyczne studium *Epoki i formacje w dziejach literatury polskiej* opublikowane w 1986 roku. Ogólne zdanie o periodyzacji literackiej jest znakomitą syntetycznym podkreśleniem, zawsze wartym przypominania, że nie może być ona tylko mechanicznie stosowanym zestawem szufladek. Natomiast wskazanie chronologicznego następstwa epok otwierające tekst Ziomka i będące punktem wyjścia dla wyłożonej w nim koncepcji jest ich uporządkowaniem (poza okresem najnowszym) – owszem – obowiązującym i dziś, po czterdziestu latach od powstania artykułu, ale jednocześnie sprawiającym obecnie wrażenie bardzo anachroniczne, konstrukcji zmurszałej, a nawet być może periodyzacyjnej budowli w ruinie...

Widziałbym dwie główne przyczyny takiego stanu rzeczy. Pierwsza wiązałaby się z odchodzeniem historii literatury od perspektywy historycznej jako fundamentalnej, ze stopniowym „rozpuszczaniem się” szkieletu chronologicznego w innych typach czy modelach literaturoznawczej refleksji, zajmujących dziś coraz bardziej eksponowane miejsce w dyscyplinie. Widoczne jest to również w szkolnej praktyce nauczania języka polskiego, która sytuuje uporządkowanie myślenia o przeszłości na dalszym planie, zastępuje je ogólnymi hasłami wywoławczymi dotyczącymi poszczególnych epok, a one nie pozwalają na dostrzeżenie zmienności, procesu, ewolucji, rozwoju (lub upadku). Przyporządkowanie twórcy do epoki staje się wówczas pustym gestem, za którym nie idzie próba określenia ich wzajemnych relacji, nie występuje odwołanie do porządku reprezentatywności, nie widać dążenia do określenia współbrzmienia ideałów indywidualnych i zbiorowych i czytania utworów w tej perspektywie. To zaś powoduje wypadnięcie interpretowanych w szkole dzieł z rytmu następstw, wzajemnych odwołań, powiązań.

Druga zaś przyczyna utraty znaczenia przez tradycyjną periodyzację wynikałaby z przesunięć w – mówiąc ogólnie – kompozycji porządku przeszłości, w sposobie jej zbiorowego rozumienia i odczuwania oraz w strategiach nadawania przeszłości znaczeń. Ryszard Nycz w niedawnym artykule *Nasza kultura rozszerzonej teraźniejszości. Sondowanie aktualnego doświadczenia temporalnego* akcentował, nawiązując do koncepcji „szerokiej teraźniejszości” Hansa Ulricha Gumbrechta, znaczenie dokonującej się (a może już dokonanej)

3 J. Ziomek, *Epoki i formacje w dziejach literatury polskiej*, „Pamiętnik Literacki” 1986, z. 1, s. 23.

zmiany polegającej na usytuowaniu – przez nas samych – ludzkiego/naszego życia w teraźniejszości. Cytuję Nycza:

Żyć w teraźniejszości więc to uznać, że świat poznajemy jedynie od wewnątrz, będąc zanurzeni i uwikłani, orientowani i dezorientowani, poddani presji i pokusom oraz wszelkim innym wpływom otoczenia. A to doświadczenie zanurzenia i uwikłania odsyła do lamusa nowoczesny ideał wolnego, autonomicznego, sprawczego podmiotu, kierującego rozumnie swoim życiem<sup>4</sup>.

Ideał podmiotowości – od czasu jego uzasadnienia przez Kanta – stanowił w zmieniających się wersjach podstawę myślenia nowoczesnego i ponowoczesnego, element historii czasu, która – jak, cytując Zygmunta Baumana, zauważa Nycz – narodziła się wraz z nowoczesnością. Dzisiejsze zanurzenie w teraźniejszości miałoby tę perspektywę w praktyce unieważniać, co oznacza również zasadnicze konsekwencje dla naszej wspólnej kulturowo-narodowej świadomości.

Przywołuję jeszcze dalszy ciąg wypowiedzi Nycza, który wskazuje, że żyć w teraźniejszości „To wreszcie odsunąć na dalszy plan tak ważną dla Polaków i stygmatyzującą ich doświadczenie orientację retrospektywną (koncentrującą pamięć i uwagę podmiotu i wspólnoty na przeszłości oraz aktywującą ją za sprawą prywatnych i publicznych rodzajów polityki pamięci) – i wybrać orientację rozszerzonej teraźniejszości”<sup>5</sup>. Nie miejsce tu, by dokładniej analizować, czy budowana przez autora perspektywa odzwierciedla – i w jakim stopniu – przemianę otaczającego nas świata. Na pewno jednak należy ją rozważyć, by zobaczyć konsekwencje takiego określenia porządku świata, również edukacyjne. W tym kontekście przyjęta perspektywa oznaczałaby całkowite rozpięcie klamr łączących teraźniejszość z przeszłością, nieważne jaką, czy odległą o tysiąc, sto czy – no właśnie – o pięćdziesiąt? dwadzieścia? pięć? lat. Nie sądzę, że tak radykalna zmiana się dokona, nawet że może się dokonać, albowiem mechanizmy rozumienia i społecznego współfunkcjonowania wiążą się z ciągłością komunikacji, transmisji znaczeń, generacyjnego przekazywania doświadczenia. Należałoby się raczej zastanowić, jak głęboko

4 R. Nycz, *Nasza kultura rozszerzonej teraźniejszości. Sondowanie aktualnego doświadczenia temporalnego*, „Teksty Drugie” 2023, nr 6, s. 198.

5 R. Nycz, *Nasza kultura...*

sięga, sięgać może, sięgać będzie horyzont poznawczy ludzi edukujących się w „rozszerzonej rzeczywistości”.

Doświadczenie życia w XXI wieku jest jedynym dostępnym nie tylko uczniom dzisiejszej szkoły, ale także większości studentów, spośród których pewna część niedługo będzie nauczycielami. Sytuacja ta zmieniać się będzie w kierunku coraz większej obecności w szkole osób zanurzonych we współczesności bieżącego stulecia, przy tym coraz znacniejsza będzie liczba takich osób w gronie nauczycielskim. To nic nowego, zmienność generacyjna jest, można by rzec, istotą szkoły. Nowa jest jednak współczesność, nie tylko ze względu na niedawno przekroczone granice wieków czy tysiącleci, ale z uwagi na zjawiska, o których była mowa powyżej. W praktyce ludzkich działań współczesność buduje swój wizerunek, swą tożsamość wobec przeszłości, wobec historii. Buduje je na zgodzie, oporze, niezgodzie, buncie.

W przypadku XXI wieku obszar, po który w polskiej perspektywie zwyczajowo sięga się jako po „terytorium przeszłości”, wydaje się coraz bardziej zmniejszać, zawężać do ostatnich kilkunastu czy co najwyżej kilkudziesięciu lat, zwłaszcza w sytuacji, kiedy wyraźna jest opozycja między czasami Peerelu i czasem „po 1989 roku” (a nakładają się na to mechanizmy emigracyjne ze znacznie większą liczbą wyjazdów niż powrotów). Ale jednocześnie wyraźnie ujawniają się dążenia do rekonfiguracji przeszłości dawniejszej; ten proces mieści się w przywołanej diagnozie Nycza o odchodzeniu stygmatyzującej doświadczenie Polaków orientacji retrospektywnej. Niewątpliwie zjawisko to ma pozytywny wymiar, można by powiedzieć w sferze narodowego „emocjonarium”, natomiast jednocześnie wpływa ono na narodowe „imaginarium”, modyfikuje poznawanie przeszłości (a w tym zakresie zawahałbym się przed jednoznacznie pozytywną oceną). Przeszłości, której obraz w perspektywie historii literatury wyraźnie zaczyna kształtować się według innych niż jeszcze niedawno modeli periodyzacyjnych, inaczej sytuowane są granice, przy czym ich ostrość i ważność też się zmieniają<sup>6</sup>. Tu jako przykład obserwacje Anny Nasiłowskiej sprzed trzydziestu lat:

6 Te konstatacje nie znajdują wyrazistego potwierdzenia w pracach badaczy literatury najnowszej/współczesnej, w których problematyka periodyzacji i jej przebudowy ustępuje raczej miejsca refleksji nad przełomami, nad punktowymi zmianami, co w efekcie nie daje zsynchronizowanego, systematycznego obrazu; być może on po prostu nie istnieje, gdyż rzeczywistość literacka nie poddaje się jednoznacznemu uporządkowaniu – taki stan rzeczy uwidacznia książka Przemysława Czaplińskiego *Rozbieżne emancypacje. Przewodnik po prozie 1976-2020* (Wydawnictwo Literackie, Kraków 2024).

Któż czyta dziś Lechonia jako współczesnego poetę? Chyba już nikt. Nawet badaczy trudno namówić. Stał się Lechoń równie odległy jak Asnyk czy może Brodziński – poeci konieczni w przeglądowej antologii, nazwiska, wokół których coś się kołacze, ale wiadomo, że to już bardzo niedzisiejsze. Nałkowska czy Dąbrowska są żywe dzięki dziennikom (dzięki temu wciąż piszą!), ale ich powieści przeważnie nie budzą już emocji. W nauczaniu szkolnym są to poważne, ale niezbyt lubiane pozycje, podobnie jak *Nad Niemnem* Orzeszkowej. Solidne piarstwo o realistycznych tradycjach stało się czymś mocno niedzisiejszym. Na dodatek wciąż kołaczą się tu schematy i klisze, urobione w czasach, gdy realizm kojarzył się z prawdami jedynie słusznymi<sup>7</sup>.

Powracam do propozycji Ziomka wskazującej przydatność kategorii formacji w periodyzacji historycznoliterackiej, która mogłaby stanowić pewnego rodzaju remedium na rozsypywanie się tradycyjnego uporządkowania przeszłości odwołującego się do poczucia sensowności odczytywania historii (i historii literatury).

W dzisiejszej perspektywie można by, postępując zgodnie z koncepcją Ziomka zakładającą operowanie w periodyzacji dużymi całościami, wyróżnić literaturę dawną (Pierwszej Rzeczypospolitej), literaturę (długiego) dziewiętnastego wieku, literaturę po odzyskaniu niepodległości<sup>8</sup> i literaturę współczesną. Nie wchodzę tu w kwestie dotyczące dat granicznych, nakładania się tych całości na siebie, czy może raczej ich współgraniczenia, zazębienia się. Zależałoby mi raczej na podkreśleniu, że do obszaru identyfikowanego w świadomości osób urodzonych w XXI wieku, a też i we wcześniejszych latach, jako „przeszłość” (widziana w opozycji do „teraźniejszości”/współczesności) należą trzy pierwsze z tych całości, a najpewniej i znaczna część czwartej.

7 A. Nasiłowska, *Granice współczesności*, „Teksty Drugie” 1996, z. 4, s. 2-3.

8 Tu pojawia się najistotniejsze wahanie: czy okres po odzyskaniu niepodległości liczyć by miał lat dwadzieścia (tradycyjnie: Dwudziestolecie), trzydzieści (Trzydziestolecie Nasiłowskiej), czterdzieści (do Października 1956, a raczej pierwszego impulsu nowoczesności), a może pięćdziesiąt (do Marca 1968, a raczej nowofalowej zmiany estetycznej) lub nawet sześćdziesiąt (do Czerwca 1976, czyli początków politycznej wolności i estetycznego otwarcia). Za każdym z rozwiązań dałoby się wskazać silne i bardzo silne argumenty, choć również odrzucenie każdego z nich miałoby mocne podstawy. Jednak oczywiście nie o wybór któregoś ze stanowisk w tym miejscu chodzi (gdybym miał wybierać, opowiedziałbym się za sześćdziesięcioleciem), lecz o wskazanie zmiany w możliwościach periodyzacji.

Przy tym jest to najczęściej przeszłość „zhomogenizowana”, jednolita, mityczne „kiedys”, w którym można się poruszać i modyfikować je bez większej dbałości o precyzję chronologiczną i o prawdopodobieństwo historyczne niczym w powieści *historical fantasy* czy w grze komputerowej.

Jeśli rozpoznamy, że w taki sposób kształtuje się obecna świadomość przeszłości, to należałoby zdać sobie sprawę, że dla dzisiejszego ucznia (ale może również dla jego rodziców) różnice między stuleciami są słabo dostrzegalne, mogą okazać się raczej nieistotne i uznane za niewarte uwagi, jaką przypisują im eksperci. Podobnie dzieje się w stosunku do utworów literackich, a może i całych epok, co szczególnie widoczne jest w przypadku literatury dawnej – i w tym zakresie problem wydaje się najbardziej dotkliwy, choć sięga też coraz mocniej do zjawisk z wieku XIX. Proces naruszania fundamentów myślenia o literaturze dawnej zaczął się przed kilkunastoma, może kilkudziesięcioma laty, obecnie raczej się nasila, niż słabnie. Z takiego stanu rzeczy należałoby wyciągnąć wnioski, które wykraczałyby poza narzekania na tych, którzy przeszłości nie rozumieją i rozumieć nie chcą, oraz propozycje (rozmaicie uzasadniane, często tym, że dzieci jej nie rozumieją lub że je nudzi, bo nie mówi o ich świecie) usunięcia literatury dawnej z podstaw programowych i wykazów lektur.

Refleksja o szkolnej lekturze literatury dawnej musi więc uwzględnić napięcie między poszukiwaniem tożsamości w „krótkiej współczesności” (a być może nawet tylko w stosunkowo wąskiej teraźniejszości) i „długiej tradycji” (według niektórych – stanowczo zbyt długiej). Nie jest to więc „tylko” spór o kanon lekturowy (polonistyczny), ale o ukształtowanie osób opuszczających szkołę (odpowiednio: podstawową i średnią) na fundamentalnym poziomie emocjonalnym, intelektualnym, antropologicznym. Nowoczesna szkoła powinna wyrastać z refleksji nad tym, jakie jest jej miejsce w społecznej rzeczywistości, we współczesności. Namysł nad czytaniem w tej – nowoczesnej – szkole literatury dawnej wydaje się niezbędnym składnikiem definiowania edukacji jako niełatwego procesu nawiązywania porozumienia – a w optymalnym porządku: harmonii – między zgodnością i niezgodą. Z takiego poczucia wynika umieszczona w tytule „niezgoda na opór”: moim zdaniem bowiem nie może być zgody na opór wobec literatury dawnej, na daleko idące wykluczanie jej z programów i spisów lektur, z obszaru możliwości otwierających się przed uczniami. Zależałoby mi na przypomnieniu przesłanek, które osoby przeciwnie obecności literatury dawnej w szkolnej praktyce programowej i lekturowej będą mogły rozważyć.

Wcześniej jednak kilka słów o charakterze tego oporu. Emocji wokół literatury dawnej w szkole pojawia się w przestrzeni publicznej bardzo dużo

i bywa, że zastępują one refleksję, przy czym najczęściej są negatywne. Opierają się one (ujmując uogólniająco) na stereotypowych mniemaniach, na pamięci własnych doświadczeń szkolnych (nieważne, sprzed ilu lat) oraz na indywidualnych przypadkach dotyczących dzieci (własnych czy bliskiej rodziny), które uczą się lub niedawno szkołę skończyły. Elementem dobrze dostępnym dla „szerszej publiczności” w zakresie szkolnego funkcjonowania literatury dawnej (tymczasem pozostanę przy jej rozumieniu przede wszystkim jako literatury I Rzeczypospolitej, choć z uwzględnieniem przynajmniej w części XIX wieku), a przy tym wyrazistym, są lektury. Dyskusje o kanonie lektur (które najczęściej sprowadzają się do uwag o poszczególnych utworach, a nie układają się w całościową refleksję na temat jego roli oraz sposobu i celu konstruowania) stanowią stały obszar napięcia czy raczej starcia między instancją zarządzającą szkołą a użytkownikami edukacji. Tak dzieje się od lat, zmienia się jednak charakter tych starć, a przede wszystkim ich skala, co uwidoczniło się w odbywającej się w 2024 roku dyskusji nad podstawami programowymi i modyfikowanym w ramach ich uszczuplenia spisem lektur. Wypowiedzi zebrane w ramach dyskusji, przekazane do Ministerstwa Edukacji Narodowej, czy komentarze do artykułów w wersji elektronicznej przyniosły materiał, który pozwoliłby na systematyczną, porządkującą interpretację postaw przyjmowanych wobec szkolnej praktyki czytania literatury dawnej; tu poprzestanę na wstępnych rozpoznaniach.

Na pewno wyraziście ujawniają się nawet w rekonesansowym oglądzie dwie zasadnicze postawy negacyjne wobec utworów literatury dawnej. Pierwsza głosi, że są one trudne i niezrozumiałe; druga akcentuje, że obowiązek ich czytania odciąga (lub zniechęca) dzieci/młodzież od czytania tego, co jej/ją interesuje, czyli współczesnej literatury dziecięcej i młodzieżowej, której realia są bliskie młodym czytelnikom (charakterystyczne – dopowiedzieć należałoby, że nieczęsto bywa tu przywoływana literatura *young adult*, czyli ta, która winduje wskaźniki młodzieżowego czytelnictwa). Daleki jestem od tego, by tych argumentów nie brać pod uwagę. Spoglądając nieco paradoksalnie: „zwrot ludowy” w dzisiejszej świadomości, w „rozszerzonej rzeczywistości”, którego symbolicznym znakiem byłaby bestsellerowa kariera *Chłopek*, wskazuje z jednej strony na pojawiające się zainteresowanie przeszłością, ale z drugiej strony – na niewiedzę o niej, na nasycenie myślenia o niej uproszczeniami i stereotypami. Jest to po części konsekwencja szkolnego „odpychania” poważnego myślenia o historii/przeszłości jako zjawisku żywym, nie „ożywianym”, ale niedającym się zredukować do uproszczonych formuł, godnym wieloaspektowego przedstawienia i wielostronnego rozpoznania, także



w kontekście współczesności. Za taki stan rzeczy część odpowiedzialności ponosi również sposób pokazywania przeszłości poprzez utwory literackie i odwoływanie się w szkole do takich, które pokazują dawność w sposób dziś mało komunikatywny i atrakcyjny, ignorując możliwość znalezienia punktów wspólnych z wrażliwością dzisiejszą. Sposób krytykowania tego stanu rzeczy, sposób pisania o szkolnych lekturach dawnych czy osadzonych w przeszłości jak *Potop* czy *Bogurodzica*, jaki proponuje Jacek Podsiadło, nie jest mi bliski: zwłaszcza mam na myśli radykalizm sądów i uznanie, że najlepszym wyjściem z sytuacji byłoby odrzucenie<sup>9</sup>. Ale jednocześnie pokazany w ten sposób problem staje się widoczny, jednak nie wzbudzanie chwilowego zainteresowania wydaje się w tej dyskusji najważniejsze.

Niezgoda na opór nie może wikłać się w diagnozy populistyczne (co nie znaczy, że odmawia im prawa do istnienia i społecznej ważności). Odwołać by się tu raczej należało do kategorii, które od dawna obecne są w dyskursie (także) historycznoliterackim dotyczącym literatury i kultury dawnej, uzasadniającym jej znaczenie i przydatność/potrzebę dla współczesności, i sprawdzić, czy zachowują jeszcze skuteczność, czy wymagają modyfikacji. Jako teoretycznego uzasadnienia dla ważności czytania dawnej literatury używano w polskiej praktyce od lat sześćdziesiątych XX wieku szkiców Thomasa Stearnsa Eliota, dostępnych w polskim przekładzie, które wprowadzały refleksję o tym, czym jest tradycja i kim jest klasyk, oraz odwołań do koncepcji toposu – w wersji Ernsta Roberta Curtiusa, którego fundamentalna książka po polsku ukazała się dopiero w roku 1997<sup>10</sup>. Podstawę teoretyczną dla rozważań o tradycji tworzyły – również w latach sześćdziesiątych – prace Michała Głowińskiego, polemiczne wobec rozwiązań wywodzących

9 Zob. np. Podsiadło: *Zostawienie całego „Potopu” na liście lektur woła o pomstę do rzecznika praw dzieci*, „wyborcza.pl” 15 maja 2024, <https://wyborcza.pl/7,75517,30924976,madame-birarar-monsieur-libera-i-pecherz-wielblada.html> (26.03.2025) oraz J. Podsiadło, „wyborcza.pl” 8 lipca 2024, *O Jezu, spuść bombę i zabij tę trąbę! Podsiadło lamentuje nad religijnymi lekturami*, <https://wyborcza.pl/7,75517,31078732,o-jezu-spusc-bombe-i-zabij-te-trabe.html> (26.03.2025).

10 Zwłaszcza szkic T.S. Eliota *Tradycja i talent indywidualny* (przeł. H. Pręczkowska, w: T.S. Eliot, *Szkice literackie*, oprac. W. Chwalewik, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1963). Zob. też T.S. Eliot, *Szkice krytyczne*, wyb. i przeł. M. Niemojowska, PIW, Warszawa 1972; E.R. Curtius, *Topika*, przeł. K. Krzemieniowa, „Pamiętnik Literacki” 1972, z. 1; E.R. Curtius, *Literatura europejska i łacińskie średniowiecze*, przeł. A. Borowski, Universitas, Kraków 1997. Istotną rolę w kształtowaniu się polskiego sposobu rozumienia topiki i tradycji odegrały eseje J.M. Rymkiewicza i jego książka *Myśli różne o ogrodach. Dzieje jednego toposu* (Czytelnik, Warszawa 1968).

się marksistowskiego historyzmu<sup>11</sup>. W dużym stopniu te właśnie ujęcia zbudowały perspektywę dla obecnego w szkolnej praktyce polonistycznej po latach osiemdziesiątych myślenia o znaczeniu dawności i tradycji. W ten sposób ukształtowało się myślenie o kontynuacjach i nawiązaniach, podkreślające znaczenie relacji międzytekstowych, ale nie zawsze wyjaśniające w pełni, dlaczego ponowienie jest rodzajem hołdu albo sprzeciwu. Uzasadnienie to nie pojawiało się być może dlatego, że akceptacja znaczenia tradycji – i szerzej: historyczności – wydawała się oczywista, zwłaszcza w polskim paradygmacie, którego „stygmatyzującą orientację retrospektywną” akcentował Nycz.

Wskazując argumenty za czytaniem literatury dawnej, sięgam po wypowiedzi pisarza i badacza, które, choć mają wyraźnie odmienny charakter, uzasadniają ważność czytania sięgającego po utwory dawne, niewspółczesne, niedzisiejsze, przekonującego zwłaszcza wówczas, gdy jeden z jego składników stanowi budowanie powiązania z nowoczesnością. Te dwie wypowiedzi ukazują znaczenie czytania utworów dawnych na inny sposób niż przywoływane wyżej rozwiązania dowodzące ważności literatury jako całości i jej historycznej ciągłości, opartej na porządku epok i następstwa, kumulacji i wyboru, odnalezienia i odrzucenia.

Pierwszy zespół argumentów przedstawiam, sięgając po fragmenty tytułowego szkicu z tomu esejów Italo Calvino *Po co czytać klasyków* napisanego w 1981 roku<sup>12</sup>. Wybrałem z niego urywki, które układają się wzdłuż osi wyводу prowadzonego przez autora, obszernego i bogatego w spostrzeżenia, oddające – jak sądzę – podstawowe jego aspekty w kwestii czytania literatury dawnej – a pojawia się ono u Calvino nie jako temat odrębny, ale w powiązaniu z czytaniem w ogóle, z czytaniem na różnych etapach życia, z doświadczaniem lektury. Calvino podsuwa kolejne definicje klasyki, czasem paradoksalne, przy czym dopełniają się one, naświetlają wzajemnie. W centrum autor *Opowieści kosmikomicznych* sytuuje osobiste doświadczenie czytelnicze, choć jednocześnie próbuje wskazywać odmienności klasyków poszczególnych literatur, spoglądając na pewne narodowe modele czytania. Nie domaga się

11 Kluczowe znaczenie dla uformowania jego koncepcji miała książka *Poetyka Tuwima a polska tradycja literacka* (PIW, Warszawa 1962), a w szczególności rozdział *Tradycja literacka. Próba zarysowania problematyki*.

12 I. Calvino, *Po co czytać klasyków*, przekład, przypisy i postowie A. Wasilewska, PIW, Warszawa 2020; zob. też I. Calvino, *I na tym koniec. O literaturze i społeczeństwie*, przeł. J. Ugnieńska, A. Wasilewska, M. Woźniak, PIW, Warszawa 2024.

przy tym konkretnego „spisu lektur”, mówi o dojrzewaniu do doświadczenia lektury, o konieczności powtarzania jej, ponawiania. Poszczególne związane definicje Calvino komentuje, doświetla, wyprowadza z nich kolejne ujęcia.

7. Do klasyki należą te książki, które docierając do nas, noszą w sobie ślad lektur poprzednich, a za sobą ślad, jaki pozostawiły w kulturze lub kulturach odwiedzanych (czy też w języku i obyczajach).

Odnosi się to zarówno do klasyków starożytnych, jak i nowożytnych. Gdy czytam *Odyseję*, czytam tekst Homera, ale nie mogę nie pamiętać o tym wszystkim, czym były przygody Ulissesza w ciągu stuleci, i nie mogę nie zadawać sobie pytania, czy przypisywane im znaczenia wynikały z tekstu, czy też są osadem, deformacją lub rozszerzeniem. Czytając Kafkę, nie mogę nie potwierdzić (lub odrzucić) słuszności przymiotnika „kafkowski”, który pada co kwadrans, z prawa i z lewa<sup>13</sup>.

Łączy tu Calvino dwa aspekty ważności klasyki: zapoczątkowanie i ciągłość. Nie w perspektywie badawczej, mającej ukazać systematycznie historię mitu czy postaci, ale w ujęciu indywidualnym, odwołującym się do doświadczenia, angażującym refleksję i wartościowanie. Szczególną rolę odgrywa według niego aspekt realistyczny, rozpoznawanie bohaterów książek czy ich postaw w świecie czytelnika. Klasyczna książka nie zawsze musi przyciągnąć od razu i zostać z czytelnikiem jako szczególnie ważna. Stąd znaczenie szkolnego trybu czytania, otrzymywania możliwości wyboru, który dokonany zostanie w przyszłości.

klasyków nie czyta się z obowiązku czy z poszanowania, ale wyłącznie z miłości. Z wyjątkiem szkoły: szkoła pozwoli ci poznać lepiej lub gorzej pewną liczbę klasyków, spośród których (albo w odniesieniu do których) zdołasz potem rozpoznać „swoich” klasyków. Szkoła ma ci dać narzędzia, żebyś mógł dokonać wyboru: ale liczą się te wybory, jakich dokonuje się poza szkołą i po szkole<sup>14</sup>.

Calvino podkreśla „nieostateczność” szkolnego czytania, wręcz przeciwnie, jest ono w tym ujęciu punktem wyjścia, tymczasem polski model lektury szkolnej (a i praktyka) sprawia wrażenie, jakby był stworzony z założeniem, że uczniowie

13 I. Calvino, *Po co czytać klasyków*, s. 12.

14 Tamże, s. 13.

po ukończeniu szkoły nie będą czytać, więc dbałość dotyczy tego, żeby przeczytali teraz, a nie tego, żeby otrzymali odpowiednie instrumenty. Stąd również niechęć szkoły do czytania literatury dawnej, bo wymaga ono wysiłku, przełamania oporu, a nie jest istotne to, że pozwala wypracować narzędzia.

Dwie aforystyczne definicje wskazują na współistnienie klasyki i aktualności; mówiąc inaczej: Calvino uświadamia, wskazuje wyraźnie, że lektura utworów dawnych nie oznacza izolacji od świata, ale pozwala na budowanie rozpoznai, ocen, hierarchii spraw istotnych i przepływających wokół czytelnika, przemijających.

13. Klasyką jest to, co stara się sprowadzić aktualność do odległego szumu, ale zarazem nie może się bez tego odległego szumu obyć.

14. Klasyką jest to, co trwa jako odległy szum nawet tam, gdzie króluje najbardziej nieprzystająca aktualność<sup>15</sup>.

Druga perspektywa, którą przywołam, pojawia się w książce badacza współczesności Pawła Mościckiego, literaturoznawcy, kulturoznawcy i filozofa, *Wyższa aktualność. Studia o współczesności Dantego*. Założenia projektu badawczego i przyjętej metody opisuje badacz we *Wprowadzeniu*, przytaczam fragmenty, które jednak nie odzwierciedlają całości filozoficznego uzasadnienia projektu, ale pozwalają zobaczyć rolę przypisywaną przez autora utworowi należącemu do dawnej literatury:

Niniejsza książka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie: kiedy i gdzie zaczęła się nasza terażniejszość? Jak wyłonił się aktualny stan świata i jakie procesy doprowadziły do jego powstania. Będę starał się w niej nakreślić rodzaj genealogii albo archeologii naszej terażniejszości, na którą będą się składać próby interpretacji „tu i teraz” dokonywane przez ostatnie pół stulecia. Będą one dowodzić, że kiedy chcemy dowiedzieć się czegoś o otaczającej nas terażniejszości, musimy sięgnąć daleko poza granicę jednostkowego „tu i teraz” i spróbować zrozumieć coś, co nazwałbym *w y ż s z ą a k t u a l n o ś c i ą* [wyróżnienie w oryginale]. Oznacza ona moment, kiedy terażniejszość wykracza poza własne ramy, kwestionuje swoje ograniczenia, aby dać do zrozumienia, czym naprawdę jest<sup>16</sup>.

15 Tamże, s. 15.

16 P. Mościcki, *Wyższa aktualność. Studia o współczesności Dantego*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2022, s. 10.

Mościcki zakłada odmienność porządku terażniejszości od czasu „innego”, wcześniejszego, wskazuje jednocześnie, że stanowić może ona narzędzie (samo)poznania, że poprzez ponadjednostkową analizę jej zjawisk odsłonić można zasadnicze jej cechy, ową wyższą aktualność. Koncepcja ta nie odwołuje się do topicznych ujęć „świata jako książki”, książki natury, czytania świata jako książki (autor wyraźnie dystansuje się od metody Hansa Blumenberga z *Die Lesbarkeit der Welt*), odsłaniania utajonego porządku świata w historycznym układzie (jak w *Wielkim tańcu bytów* Arthura Lovejoya). Dla Mościckiego narzędziem staje się jedna książka, napisana dawno, należąca do innego porządku historycznego, ale zbierająca przez stulecia kolejne świadectwa inspirującej siły, w terażniejszości zaś coraz mocniej służąca wyrażaniu ludzkiego myślenia o rzeczywistości, wciąż jednocześnie na stary i nowy sposób.

Archeologię terażniejszości, podobnie jak rozprawę o jej możliwej czytelności, postanowiłem prześledzić, badając sposoby, w jakie współczesna kultura odczytywała na nowo – ale też przetwarzала czy nawet przepisywała – *Boską komedię* Dantego Alighieri, używając czternastowiecznego poematu jako zwierciadła odbijającego świat całkiem odległy od tego, o którym traktuje. Dzieło to funkcjonowało więc jako narzędzie odczytywania współczesności, konstruowania wizji wyższej aktualności, pokazującej, że czasem odnalezienie się w „tu i teraz” wymaga wycieczki w odległe stulecia i zgody na anachroniczność swojej pozycji<sup>17</sup>.

Poemat Dantego stanowi w tym ujęciu klucz do wyższej aktualności, paradoksalnie, bo dystans czasowy liczony w stuleciach z pozoru odsyła go do obszaru wrażliwości zamkniętej, wyobraźni nieaktualnej, literatury myślanej i pisanej zupełnie inaczej. Jednak rozpoznanie istoty charakteru terażniejszości dokonane przez badacza pozwala mu posłużyć się dawnym tekstem jako narzędziem, jako pryzmatem, poprzez który ujawni się to, co istotne w nieuporządkowaniu, chaosie czasu obecnego.

Czytelność Dantego staram się traktować tak, aby przesunąć *Boską komedię* z obiektu badań w stronę narzędzia do czytania świata. A więc tekst poematu odgrywa tu aktywną rolę w budowaniu korespondencji

<sup>17</sup> Tamże.

z elementami współczesności i ujawnianiu tego, czego sama współczesność nie byłaby być może w stanie zauważyć<sup>18</sup>.

Kluczowe wydaje się tu wskazanie, że współczesność nie jest w stanie rozpoznać siebie samej. Wówczas pomocą, wręcz jednym z podstawowych narzędzi rozpoznania okazuje się utwór dawny. Oczywiście, nie dopowiada tego Mościcki, ale jest to jednoznaczne: nie każdy, nawet nie każde arcydzieło literatury dawnej, lecz utwór szczególny, pozwalający na uruchomienie oglądu jednego z najważniejszych obszarów ludzkiego doświadczenia w perspektywie historycznej. „Głównym obszarem eksploracji jest w tej książce doświadczenie czasu. Jego osobliwe formy na styku między dramatyczną historią XX wieku a czternastowiecznym poematem o podróży w zaświaty”<sup>19</sup>.

Przyjęte przez Mościckiego założenia, ich uzasadnienie – i wywód oraz egzemplifikacja zawarte w *Wyższej aktualności* – wskazują, że literatura dawna czytana współcześnie może odsłonić więcej o współczesności, niż ta potrafi powiedzieć o sobie, używając dzisiejszych narzędzi. Poprzez książkę dawną docieramy do istoty współczesności, poprzez dzieło, które staje się pryzmatem do szerokiego spektrum ludzkich postaw, poprzez wpisane w niegdysiejsze dzieło doświadczenia – do dzisiejszych doznań i afektów. Z tej szansy, jaką daje literatura dawna, rezygnować nie można<sup>20</sup>.

Do wskazanych wyżej argumentów dodam jeszcze jako komentarz do „sporu” czytelników i badaczy – już nie rozwijając wątku, lecz tylko cytując – uwagi sformułowane przez Stephena Greenblatta w studium *Czym jest historia literatury?*:

Nieodparte zainteresowanie literaturą świadczy o pewnego rodzaju odporności, o woli, będącej w niektórych przypadkach silniejszą lub co najmniej trwalszą niż wola profesjonalnych interpretatorów. Przynajmniej musimy przyznać, że historia takich zawodowych środowisk to tylko jeden z elementów historii literatury, oraz że literatura sama wywierała

18 Tamże, s. 11. Zob. też uwagi dotyczące książki Mościckiego jako przykładu – możliwej – filologii teraźniejszości poczynione przez R. Nycza, *Nasza kultura...*, s. 211–212.

19 P. Mościcki, *Wyższa aktualność*.

20 Przypomnieć tu można proponowany przez Harolda Blooma sposób czytania Szekspira jako twórcy, który wyjaśnia nasze tajemnice i właściwie jest uniwersalnym autorem dla interpretacji całej historii ludzkości; nawet jeśli nie zgodzimy się na taki model lektury, to mamy do czynienia z niewątpliwą fascynacją autorem oddzielonym od nas wieloma stuleciami.

wpływ na interpretujących, a oczywisty transhistoryczny wymiar tekstów literackich jest istotną, choć mało zrozumiałą, częścią historii literatury. Granice historii literatury rozciągają się zawsze pomiędzy okolicznościami, które umożliwiły stworzenie dzieła literackiego, oraz tymi, które pozwoliły nam na jego odbiór. W tym sensie historią literatury jest zawsze możliwość, jaką literatura daje<sup>21</sup>.

Pozostaje teraz – na koniec i krótko – powiedzieć, dlaczego uważam, że opór szkoły przeciw literaturze dawnej jest błędem, który uderza w same podstawy jej dążenia do bycia nowoczesną, czyli do znajdowania/znalezienia wspólnego języka ze współczesnością, a więc z kolejnymi pokoleniami uczniów. Otóż lektura tekstów dawnych pozwala zrozumieć nasze miejsce w rozszerzonej teraźniejszości. Stanowi swoisty zawór bezpieczeństwa chroniący przed dezorientacją w świecie poznawanym od wewnątrz. W szkolnej praktyce może się ona pojawiać nie jako składnik myślenia historyczno-chronologicznego, nie jako próba czynienia z ucznia eksperta, ale jako narzędzie służące – odwołam się do przytaczanych słów Mościckiego – „ujawnianiu tego, czego współczesność nie byłaby w stanie zauważyć” i pełniące rolę – tym razem sięgam do uwag Calvino – tego, „co trwa jako odległy szum nawet tam, gdzie króluje najbardziej nieprzystająca aktualność”. Jak tego dokonać: to już pytanie z innego rejestru, w którym pojawiają się lekturowe propozycje i próby komunikacji, także budzącej emocje, z dawnymi utworami.

---

21 S. Greenblatt, *Czym jest historia literatury?*, przeł. K. Kwapisz-Williams, w: S. Greenblatt, *Poetyka kulturowa. Pisma wybrane*, red. i wstęp K. Kujawińska-Courtney, Universitas, Kraków 2006, s. 273.

## Abstract

---

**Marcin Cieński**

UNIVERSITY OF WROCLAW

*Rejecting Resistance: Reading Old Polish Literature in the Modern School*

The article reflects on the possibility of reading historical literature by non-specialists, including students. Following Hans Ulrich Gumbrecht and Ryszard Nycz, the author foregrounds that a fundamental change is currently happening in how readers approach the past and the present, shifting emphasis toward living in the present. Under these conditions, reading old Polish literary texts challenges pedagogical and social practice. Some propose the solution is to abandon such readings. The author opposes this idea and emphasizes the importance of old Polish culture and literature. After Italo Calvino and Paweł Mościcki, he provides two justifications for his approach. Thus, the text advocates for consistent reading of old Polish literature in school, which can only provide an understanding of the present by explaining its historical sources and conditions.

## Keywords

---

old Polish literature, school literary canon, literary tradition, old Polish literature in school practice, literary classics, contemporary times in relation to tradition, understanding of relevance