

Maria Cieśla-Korytowska

O "Dziadach" Adama Mickiewicza

Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja nr 2 (32), 103-105

1995

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.

Maria Cieśla-Korytowska
O *Dziadach* Adama Mickiewicza

Ponieważ nie mam doświadczenia w publikowaniu książek o charakterze podręcznikowym w okresie poprzednim, nie umiem powiedzieć, na ile zmieniła się sytuacja w kwestii cenzury itp. Sądzę, że moje opracowanie *Dziadów* mogłoby się ukazać w takim samym kształcie już kilka lat temu, choć raczej nie przed rokiem osiemdziesiątym. Nie zmieniła się natomiast sytuacja (w wydawnictwach takich jak WSiP na przykład), jeśli idzie o terminowość. Książka, której czas pisania został z trudem wynegocjowany na rok, czeka na wydanie ponad dwa lata. Spowoduje to z pewnością zniechęcenie autorów do pisania dla tego typu wydawnictw, i wiązanie się z wydawnictwami, które drukować będą sprawniej (choć nie zawsze może odpowiedzialnie). W dalszym ciągu brak kontroli nad nakładem, jak również powiązania między ilością sprzedanych egzemplarzy a honorarium.

Przechodząc do meritum, sądzą, że w przypadku opracowań takich, jak moje, można teraz zwrócić większą uwagę na indywidualny, egzystencjalny wymiar dramatu, jako na sprawę r ó w n o r z ę d n ą wobec problematyki narodowej, mesjanizmu, itp. Nie znaczy to, że należy „przewartościowywać” cokolwiek, ale że trzeba pokazać uczniom (studentom), że największe dzieła naszej literatury można też czytać jako rozważania nad człowiekiem (tak jak ma to miejsce w większości innych literatur), człowiekiem–jednostką (którą bez wątplenia był też każdy autor!), która swoje problemy przeżywa w określonej sytuacji historycznej – ale nie tylko w związku z nią. W takim właśnie ujęciu (jakie notabene skrytykowała recenzentka–nauczycielka, a niechętnie przyjęła recenzentka–naukowiec) może polegać „nowość” opracowania tematu. Widać wyraźne oczekiwanie zarówno wśród studentów, jak i uczniów na to, by pozwolić im czytać naszą literaturę tak, jak czytają (oby!) obcą – jako dzieło nie tylko „na służbie” (co znaczy „w służbie narodu”), ale jako utwór o młodych ludziach sprzed wielu lat (myślę tu w szczególności o dramacie romantycznym).

Dotyczy to także ujęć syntetycznych, które winny, moim zdaniem, w znacznie większym stopniu mieć charakter komparatystyczny i sytuować zjawiska polskiej literatury pośród innych zjawisk literackich

i umysłowych znanych z literatur i kultur, zwłaszcza europejskich. Odnosi się to z całą pewnością do romantyzmu, który rozważany w kontekście europejskim zyskuje nowy wymiar, staje się „atrakcyjniejszy”. Zwłaszcza odkrywanie nowych powiązań w zakresie historii idei (czy *Geistesgeschichte*) pozwala docenić wiele tekstów, czy odkryć w nich nowe znaczenia.

Nie sądzę, żeby „nowa sytuacja historyczna” mogła jakkolwiek motywować autora do zmiany sposobu interpretacji; takie podejście, jako koniunkturalne, jest mi obce. Sądzę jednak, że „nowa era” zaistniała najpierw w nauce o literaturze: nowe zagadnienia, nowe ujęcia epok i tematów wyprzedziły nadejście zmian. Innowacją jest świadome dokonywanie syntez o charakterze ponadliteraturowym, stawianie pytań, na które odpowiedź przynosi analiza dzieł z różnych kręgów kulturowych.

Znaczenie wiedzy teoretycznoliterackiej dla pisania książek historycznoliterackich jest kwestią dyskusyjną. Znajomość różnych sposobów ujęcia zagadnienia może poszerzyć możliwości badawcze; jest ona niezbędna i studentom, i badaczom literatury. Równocześnie pisanie książek „modelowych” z punktu widzenia teorii dokonuje się zawsze ze szkodą dla analizowanych dzieł, gdyż naczelną metodą badawczą jest „słuch” analityczny badacza, jego rzetelność i pomysłowość. Inaczej mówiąc, dobrze jest wiedzieć, „jak” piszą inni, a same-mu pisać tak, jak materiał tego od nas wymaga.

Nigdy nie piszę w myśl z góry przyjętych założeń: takie postępowanie uważam za nieuczciwe intelektualnie i niepłodne. Pozbawia ono badacza elementu przygody w pracy – przygoda taka może być ryzykowna (hipotezy mogą się nie sprawdzić), ale też niezwykle płodna intelektualnie.

W kwestii recepcji książki o charakterze podręcznikowym, to na razie mogę wypowiadać się tylko o recenzentach. „Nowe” podejście, czyli chęć zobaczenia w *Dziadach* historii człowieka zmagającego się z sobą samym i ze światem zewnętrznym zostało przyjęte przez nich niechętnie, jako „zamach” na jedynie słuszną, historyczną, mesjanistyczną interpretację dramatu. Tymczasem „uwolnienie” literatury od obowiązujących interpretacji uważam za jedyną istotną zmianę w nowej sytuacji historycznej.

Za najważniejsze w pracy nad syntezą szkolną czy uniwersytecką uważam umożliwienie odbiorcy „świeżego” spojrzenia na to, co w wy-

niku szkolnej edukacji uważa za znane i interesujące (niesłusznie), nie zaniedbując przy tym przekazania informacji co, kto, gdzie i kiedy (szkoła, w ramach unowocześnienia, zaniechała przekazywania tego rodzaju wiedzy). Stworzenie takiej syntezy, inaczej mówiąc, solidna robota historycznoliteracka w połączeniu z indywidualną, nową, odświeżającą intelektualnie interpretacją jest zarówno wyzwaniem, jak i największym problemem.

Bożena Chrzęstowska

W sprawie podręczników odpowiedź nie wprost

To dobrze, że Redakcja „Tekstów Drugich” chce poświęcić numer pisma „sprawom związanym z dzisiejszym pisaniem podręczników, syntez i książek pomocniczych w nauce o literaturze w szkolnej i uniwersyteckiej historii literatury” — jak piszą autorzy ankiety rozesłanej do zainteresowanych osób. Z pewnością należą do nich nie tylko jako autorka szkolnych podręczników, ale także organizatorka sesji naukowej na ten temat i redaktorka tomu zbiorowego: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj — dziś — jutro* (Poznań 1991). A jednak nie mogę odpowiedzieć wprost na pytania ankiety, są one bowiem źle postawione i kierują uwagę uczestników dyskusji (czy tylko respondentów) na mylne tory. Ani jedno z pytań nie dotyczy adresata podręcznika — studenta czy ucznia. Wymienienie obok siebie tych dwóch różnych ról wynika z formuły wstępnej ankiety: stawia się w niej obok siebie „szkolną i uniwersytecką historię literatury”.

To jasne, że w tej sytuacji podręcznik uniwersytecki jest ważniejszy, a szkolny jest tylko jego pomniejszoną, spopularyzowaną mutacją. A przecież cele uczenia się literatury w szkole i cele studiowania jej na uniwersytecie są odmienne, a różnica ta wynika nie tylko z różnicie pojmowanego obszaru wiedzy. Szkolne nauczanie nie może w prosty sposób odwzorowywać macierzystej dyscypliny — ani teorii literatury, ani językoznawstwa, kulturoznawstwa, filozofii czy etyki — cokolwiek jeszcze wpisalibyśmy do przedmiotu „język polski”. Tak naprawdę historii literatury uczono w szkole polskiej w XIX wieku, kiedy sama dyscyplina była w powijakach, a koncepcja samodzielnego