

Gertruda Wichary, Henryk Gradkowski

Poezja Mickiewicza w szkole

Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza 22, 95-106

1987

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Gertruda Wichary, Henryk Gradkowski

POEZJA MICKIEWICZA W SZKOLE

Kierunki i zasięg szkolnej recepcji poezji Mickiewicza w XIX w. były zróżnicowane, bo uzależnione od sytuacji politycznej w poszczególnych zaborach. Szczególną rolę w przyswajaniu twórczości poety przez młode pokolenie Polaków odegrała szkoła wielkopolska, w której początkowo (aż do 1863 r.) łagodny kurs polityczny zezwalał na rozszerzenie zakresu nauczania języka polskiego i literatury narodowej.

Począwszy od wydanego w 1828 r. *Rysu poetyki* J. F. Królikowskiego przez *Nowe wypisy polskie* z 1831 r., gdzie — prócz skromnego wyboru wierszy — w drugim wydaniu (1838) znalazła się też ocena Mickiewicza jako „wprowadzającego poezję narodową”¹, przez *Naukę poezji* (1845) H. Cegielskiego, który opublikował fragmenty *Pana Tadeusza*, aż po *Piśmiennictwo polskie* z 1874 r. J. Chociszewskiego prezentuje się i zaleca lekturę wybranych utworów Mickiewicza².

W Warszawie przedlistopadowej kilka utworów poety ukazało się w *Zasadach poezji i wymowy* z 1826—1827 r.³ Jednak po ukazaniu się *Dziadów* cz. III wydano ustawę prohibicyjną na dzieła Mickiewicza. Dopiero w roku 1898 w *Obrazie literatury polskiej* Piotra Chmielowskiego oraz *Wypisach* Teodora Wierzbowskiego pojawiają się *Grażyna*, fragmenty *Konrada Wallenroda*, sonety, ballady, *Farys*, fragmenty *Pana Tadeusza*.

W Galicji zjawiskiem odosobnionym było wydanie w 1836 r. *Rysu dziejów piśmiennictwa polskiego* ułożonego przez niedawnego powstańca Lesława Łukaszewicza, gdzie zamieszczono: *Grażynę*, *Konrada Wallenroda*, *Dziady* cz. I i IV, *Farysa* oraz *Sonety*. W 50 lat później Franciszek Próchnicki i jego książka *Wskazówki do nauczania języka polskiego* z 1885 r. uprzywilejowuje szczególnie twórczość romantyków, zwłaszcza poezję Mickiewicza.

W galicyjskiej szkole literaturę romantyczną poddawano wszakże szczególnej preparacji, „oczyszczając” ją z utworów głoszących idee wyz-

wolonia narodowego i społecznego, wybierając do druku te, które idealizowały starszszlachecką przeszłość. Fragmenty *Pana Tadeusza z Wypisów Szkolnych* Jana Czubka i Romana Zawilińskiego (1893) miały stanowić obraz niezagrażonej trwałości Polski starszszlacheckiej i służyć solidarystycznym zadaniom stawianym przez galicyjską szkołę⁴.

Analiza podręczników XIX-wiecznych, zwłaszcza służących szkołom zaboru pruskiego i rosyjskiego, pozwala określić kształtowanie się i utrwalanie już w czasach narodowej niewoli szkolnego kanonu. Mickiewiczowskiej lektury, a porównanie z czasami późniejszymi wykazuje nieznaczne tylko w jego obrębie w ciągu stulecia przesunięcia.

W czasach porozbiorowych zmienia się sytuacja odbioru dzieł Mickiewicza, bowiem realia polityczne, z których wyrastała, przestają ów odbiór motywować. I wówczas szczególnie istotne staje się to, co dla realizacji skutecznego kształcenia czytelnicznego może dać metodyka nauczania literatury. Ważną rolę w tej dziedzinie miało odegrać odrzucenie metod wyłącznie podających, w tym historycznoliterackiego wykładu, który w drugiej połowie XIX w. opanowywał szkołę. Inicjatywę w tym zakresie należy przyznać P. Chmielowskiemu jako autorowi broszury *Poezja w wychowaniu* (1881 r.), w której dowodził, że czytanie i rozbiór dzieła to konieczny punkt wyjściowy w poznaniu literatury, a kurs teorii i historii literatury powinien stanowić uogólnienie i podsumowanie wiadomości będących rezultatem takiego rozumiejącego czytania. Podobne tendencje dydaktyczne ujawniały podręczniki szkolne F. Próchnickiego i jego *Wskazówki do nauczania języka polskiego*. Tuż przed I wojną światową powstała teoria podręcznika uwzględniającego heurystyczną metodę nauczania. Zrealizowano ją jednak dopiero w 20-leciu międzywojennym. Wówczas to za sprawą takich uczonych i dydaktyków, jak Wójcicki, Wojciechowski, Komarnicki, Kridl uznano prymat bezpośredniego obcowania z tekstem literackim w szkole. Analiza literacka miała się tylko posiłkować wiadomościami z historii literatury. Ze szczególnym pietyzmem opracowywano w podręcznikach szkolnych i pomocach dla nauczycieli zadania dydaktyczne służące obserwacji tekstów wielkiej literatury romantycznej. I tak np. Juliusz Kleiner w *Zarysie dziejów literatury polskiej* t. 2, zajmując się *Wielką Improwizacją* wiąże własny komentarz z poleceniami dla uczniów:

„Konrad zdaje sobie dobrze sprawę z swej wielkości i samotności wśród ludzi... Zaraz pierwsze jego słowa są tego dowodem. Spróbujmy określić, jakie są powody tego, że ludzie poety nie rozumieją i nie odczuwają. Czem jest pieśń dla niego, a czem dla nich [...] Konrad śpiewa wspaniały hymn na cześć potęgi swojej twórczości. Określmy, za pomocą jakich obrazów potęga ta i wzniosłość jest przedstawiona i na czym rozkosz tworzenia polega. Zwróćmy przy tym uwagę na kosmiczny (wszechświatowy) charakter tych obrazów i na zestawienie poety z Bogiem. Co go

uprawnia do takich porównań? [...] Czy spotkaliśmy się dotychczas w literaturze z takim wybuchem natchnienia i bólu patriotycznego.”⁵

Manfred Kridl w *Literaturze polskiej XIX wieku*, podręczniku dla szkół średnich, pytania przeplatał uwagami, które ułatwiać miały uczniom znalezienie odpowiedzi. I tak oto np. kierował obserwacją zagadnień:

„Przyjęte jest ogólnie nazywać P.T. epopcją. Zastanówmy się pokrótce nad tym, o ile to określenie jest słuszne. Przypomnijmy sobie, jakie były zasadnicze prawidłą estetyki klasycznej, dotyczącej epopcji, a) jak się przedstawia w P.T. zobrazowanie życia całego narodu? Przedstawienia jakich warstw brak? Z jakiego powodu to się stało? b) O ile warstwa szlachecka została przedstawiona wszechstronnie? c) Czy tło historyczne poematu odpowiada wymaganiom klasycznym? d) Jak określilibyśmy stosunek Mickiewicza do przedstawionych przezeń postaci i zdarzeń? Czy jest bezwzględnie przedmiotowy? Czy cechuje go «naiwność» homerycka? Czy utożsamia się z swoimi bohaterami?”⁶

Pytając o objawy liryzmu w *Panu Tadeuszu* pisze:

„Wiemy, że poetyka klasyczna potępia taki subiektywizm w epice. Czy i my go potępiamy? [...] A może niektórym dygresjom zawdzięczamy głębokie wzruszenie? Którym mianowicie?”⁷

Od 1917 r. ukazywała się w zeszytach *Historia literatury polskiej XIX wieku* z wypisami autorstwa Lucjusza Komarnickiego. Określano ją jako bardzo piękną, znakomitą, zgodną z kierunkami poszukującymi w metodyce. Komarnicki był wrogiem wszelkiej syntezy, dostarczał materiałów, źródeł, pytań do utworów. Każdy prawie utwór znajdował sposób i porządek pytań odmienny. Nie miały one być ubogie w treść ani zbyt liczne. Dla przykładu przytoczmy porządek proponowanej przez Komarnickiego zadaniowej analizy *Ody do młodości*. Pytań jest 17, zebrane są w grupy od A do E. W grupie A dotyczącej rozbioru rzeczowego jest ich 9. W pierwszych trzech pyta autor, co stanowi przedmiot ody, jakich uczuć i pożądań źródłem i ogniskiem jest młodość, jaki zachodzi stosunek między światem samolubów i starców, w jaki sposób określenia negatywne „bez serc, bez ducha” stanowiące punkt wyjścia przy ocenie ziemi zostały rozwinięte w dalszym toku utworu? W grupie „B” dotyczącej rozbioru formalnego zaleca się: wskazać zasadnicze obrazy w *Odzie*, określić ich wykładnik ideowy i zabarwienie uczuciowe, określić, jak się przedstawia budowa utworu w zależności od 3 zasadniczych obrazów (lot, walka, wyłaniający się świat ducha), wykazać rolę stopniowania i kontrastu, głównych zasad, na których opiera się kompozycja artystyczna *Ody*⁸. Dość chyba jednak tych przykładów. Choć wrywkowe, dowodzą one, że metoda heurrezy była sposobem zatrzymywania uwagi uczniów na dziele literackim, a w odniesieniu do twórczości Mickiewicza znakomicie pogłębiającym jej lekturę. Dodajmy, że nie była to metoda wyłączna. Próbowano inscenizacji, analizy recytacyjnej, przygotowywano

kukielki do *Pana Tadeusza*, zalecano uczenia się wielu utworów na pamięć, zwłaszcza Mickiewiczowskiego eposu. Ogólnie metodykę międzywojnia, zwłaszcza do lat trzydziestych, uznać należy za ambitną, poszukującą i skuteczną.

Gdy przyszły lata okupacji, twórczość Mickiewicza przyswajana była znów w aurze szczególnej, patronem literackim uczniów tajnych kompletów był wszak Wallenrod, a całość dzieł poety była czymś naturalnie bliskim, wyrażającym istotę ich sytuacji i sytuacji narodu. A po wojnie, choć monografią M. Jastruna *Mickiewicz* inaugurowano działalność wydawniczą, a za nią wkrótce ukazało się zbiorowe wydanie dzieł wielkiego poety, w szkole nie stworzono najlepszych warunków dla ich recepcji. Oto nastąpił nawrót do faktograficznego kursu historii literatury (w charakterystycznym ujęciu Teofila Wojeńskiego) pod koniec lat czterdziestych. Wkrótce potem metody analizy literackiej stały się w ogóle podejrzane, formalistyczne, a podejście do dzieła literackiego zdominował socjologizm. Socjologiczny punkt widzenia w odniesieniu do literatury romantycznej odcisnął swe piętno na pierwszym powojennym podręczniku epoki Romantyzmu poświęconym — książce Kazimierza Wyki⁹. Twórczość literacka jest tu ujmowana przede wszystkim jako odbicie klasowych konfliktów. Konkluzje interpretacyjne z rzadka zahaczały tu o same teksty literackie i o ich analizę. Toteż uczniowie musieli sobie przyswajać raczej abstrakcyjnie dla nich brzmiące uogólnienia, jak np. to o *Dziadów* cz. III:

„Bohaterska walka i tragiczna klęska samotnego rewolucjonisty Konrada stanowi wyraźne stwierdzenie, że walka narodowyzwolenicza prowadzona tymi środkami, co w powstaniu listopadowym, nie zdołała zmienić biegu historii na korzyść narodu. Mickiewicz z najwyższym napięciem patriotycznego bólu, w obrazach o niezwykłej podniosłości i patosie fakt ten potwierdza, lecz nie umie jeszcze dać odpowiedzi, dlaczego do tego doszło. Dlatego to *Dziady* drezdeńskie rozpadły się na część realistyczną i fantastyczną.”¹⁰

Podręcznik skrzętnie tropi realizm w dziełach Mickiewicza, uznając go za główny wyznacznik wartości ideowej i artystycznej. I tak *Ballady i romanse*

„spełniają liczne warunki realizmu, opierają się na podstawowym konflikcie epoki, rozgrywającym się między chłopstwem pańszczyźnianym a szlachtą folwarczną. [...] Realizm ballad jest niekonsekwentny i wąski, poeta nie dostrzega jeszcze rewolucyjnych sił ludu.”¹¹

Podręcznik ten — trzeba to powiedzieć mimo szacunku i uznania dla wybitnego historyka i krytyka literatury — nie uczył lektury, ani do niej nie zachęcał. Jednostronnie traktował dzieło literackie, nie sprzyjał jego estetycznej percepcji, zobowiązywał do nauczania werbalnego. Dodajmy nadto, że kształceni za jego pomocą nauczyciele dziś dopiero opuszczają mury szkół odchodząc na emeryturę.

Nie powtórzył socjologicznej frazeologii i nadbudowanych z dystansu nad tekstem komentarzy następny podręcznik: *Literatura polska okresu Romantyzmu* Jerschiny, Libery i Sawrymowicza¹². I nic dziwnego. Powstał już w okresie „odwilży”, w którym nie budziły nieufności bardziej wnikliwe obserwacje metody artystycznej. Komentarze są w związku z tym mocniej związane z samym tekstem literackim, częściej nim inkrustowane. Nie ma wszakże i tu śladów czy prób kierowania jego obserwacją. Są gotowe opinie.

Pod koniec lat pięćdziesiątych i później pojawiać się wszakże zaczynają adresowane do nauczycieli publikacje, zwracające uwagę na metody analizy literackiej i nawet dające jej wzorce i przykłady. Ciąg ich rozpoczyna W. Szyszkowskiego *Analiza dzieła literackiego w szkole* (wyd. 1958, 1964), wiele przynoszą lata siedemdziesiąte i osiemdziesiąte. Wymieńmy autorów na tym polu zasłużonych: B. Chrzastowska i S. Wyśłouch, T. Kostkiewiczowa, M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska i J. Sławiński, M. Inglot, J. Maciejewski, W. Pasterniak, J. Poltakowski, W. Słachetko, Z. Uryga. Można mówić o wyodrębnieniu się w drugiej połowie lat siedemdziesiątych dyscypliny naukowej zwanej dydaktyką literatury. Niestety, nie towarzyszy jej głębsza refleksja na temat podręcznika literatury dla szkoły średniej. Toteż i te książki szkolne, które dotyczą Romantyzmu, pozostały szkolnymi miniaturami akademickich podręczników historii literatury. Tak też jest z *Romantyzmem* E. Sawrymowicza, S. Makowskiego, Z. Libery¹³. Książka ta, opracowana bardzo starannie, jest nader obszerna. Ślady refleksji metodycznej dostrzegamy tu w fakcie wprowadzania w całości krótszych utworów literackich z takimi np. uwagami: „Żeby poznać najważniejsze cechy ballad i pojąć przyczyny ich przełomowego znaczenia, odczytujemy kilka ważniejszych utworów cyklu”¹⁴ albo: „W Veytoux powstał cykl lirycznych wierszy, pisanych już według tych nowych pojęć. Poznajemy z tego cyklu wiersz *Rozłączenie*”. Jest to dawanie pierwszeństwa tekstowi przed komentarzem. Niestety, jednak tylko komentarzem. Pojawiają się w tym podręczniku cytacje z nowszych opracowań twórczości poetyckiej, w tym twórczości Mickiewicza, autorstwa Wyki czy Witkowskiej. Jest też trochę nowszej terminologii teoretycznoliterackiej, choć czasem myląco jest ona wprowadzana, zwłaszcza ta, która dotyczy komunikacji wewnątrz- i zewnątrz-tekstowej; czytamy np., że „w *Panu Tadeuszu* stosowanie zaimka «ja» (np. w zakończeniu „I ja tam z gośćmi byłem, miód i wino piłem”) pozwala dopatrywać się w narratorze literackiego sobowtóra Mickiewicza”¹⁵, choć, doprawdy, za słaba to podstawa. Konkludując rozważania nad szansami kształcenia literackiego, jakie dają podręczniki, trzeba na koniec wyrazić nadzieję, że podręcznik łączący analizę z odpowiednio dobranymi materiałowymi kontekstami i prowadzący ku syntezie będzie książką

przyszłości. Takiej książki szkolnej domaga się nowy, wprowadzony w 1986 r. program szkoły średniej, jeśli ma być po nowemu realizowany.

Pragnący szukać wskazówek do zgłębiania problematyki utworów Mickiewicza poloniści szkolni mieli i mają łatwiej lub trudniej dostępne materiały i opracowania, jak np. K. Wyki monografię dwutomową *Pan Tadeusz*, S. Makowskiego (często wykorzystywaną) książkę *Świat sonetów krymskich A. Mickiewicza* (1969), Cz. Zgorzelskiego *O sztuce poetyckiej Mickiewicza* (1976), K. Górskiego *Mickiewicza artyzm i język* (1977), w książce adresowanej do nauczycieli *Literatura polska w szkole średniej* artykuły M. Tatary *Czy „Pan Tadeusz” jest dziełem romantycznym*, Cz. Kłaka *Wprowadzenie do III cz. „Dziadów”*, a w poznańskich *Materiałach pomocniczych do nauczania języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących* pod redakcją L. Mikusińskiego artykuł L. Słowińskiego *Metoda heurystyki w szkolnej analizie dzieła literackiego na przykładzie fragmentów III cz. „Dziadów” A. Mickiewicza* (1979). Pomocą służyła i służy również „Polonistyka”, czasopismo nawiązujące do tradycji „Polonisty” z 20-lecia międzywojennego. W 40-leciu na łamach „Polonistyki” bardzo wiele miejsca poświęcano Mickiewiczowi. I tak artykuł Z. Libery z 1955 r. mówił *O bohaterze w „Panu Tadeuszu”*¹⁶, eksponując realizm Jacka-Robaka na tle wcześniejszych Mickiewiczowskich bohaterów. *Dziady wileńsko-kowieńskie* otrzymały również interpretację tego samego autorstwa¹⁷ w zeszycie 5 z tego samego roku. Ten ostatni temat w 1973 r. podjęła Maria Grabowska w artykule *Świat dziwów nauczyciela kowieńskiego*¹⁸. Dwie interesujące rozprawy poświęcono *Sonetom krymskim*. To S. Makowskiego „*Nowości kwiat*” w „*Sonetach krymskich*”¹⁹, gdzie przejrzyście zostały wypunktowane elementy nowatorskie i ich rola w cyklu sonetów oraz J. Tartasa *Funkcja słownictwa morskigo w „Sonetach krymskich” A. Mickiewicza*²⁰. Do najwcześniejszych artykułów w „Polonistyce” poświęconych Mickiewiczowi należą — obok wspomnianych artykułów Z. Libery — syntetycznie traktujące twórczość poety prace S. Żółkiewskiego²¹ oraz K. Wyki²². Omawianiu biografii poety mogły służyć artykuły: W. Kwaskowskiej²³, litewskiego polonisty Riszskusa²⁴, Z. Makowskiej — relacje z wycieczki do Wilna, Kowna i Borej-kowszczyzny²⁵. O recepcji twórczości Mickiewicza pisali: W. Słodkowski i A. Mackiewicz²⁶.

Wiele artykułów poświęcono na łamach „Polonistyki” opracowaniom metodycznym lekcji o twórczości Mickiewicza. Rozpocząć trzeba od artykułu P. Bagińskiego z 1954 r.²⁷. Stanowił on pierwsze w tym czasopiśmie szczegółowe opracowanie metodyczne *Pana Tadeusza* rozpisane na 14 lekcji. Jedna z nich przewidywała analizę językowo-stylistyczną dzieła, novum na owe czasy w dydaktyce szkolnej. Artykuł wywołał żywą

dyskusję, którą podsumował specjalnym artykułem Z. Libera²⁸ i podkreślił w nim, iż sprawą najważniejszą w analizie jest wzbudzenie u uczniów entuzjazmu dla tego utworu. Z późniejszych opracowań metodycznych zamieszczonych w „Polonistyce”, a poświęconych *Panu Tadeuszowi* wymienić należy propozycję A. Mackiewicza dotyczącą sposobu wykorzystywania w szkole płytowej edycji *Pana Tadeusza*²⁹ oraz H. Wiśniewskiej³⁰. W 1984 r. ukazały się dwa artykuły mówiące o recepcji dzieła: Z. Książczaka oraz T. Patrzalka³¹. Z artykułów poświęconych III cz. *Dziadów* wymienimy dwa z ostatnich lat: A. Wiechowej „*Dziady*” jako komunikat³² i S. Bortnowskiego „*Mickiewicz nie pisał komunikatów*”³³. Za wyznacznik metodologicznej postawy autorki artykułu można przyjąć następujące stwierdzenie: „Wykorzystywanie rzeczywistości przedstawioncj w dziele do ilustrowania czegokolwiek poza dziełem jest traktowaniem instrumentalnym utworu”³⁴. Proponując szereg lekcji na temat *Dziadów drezdeńskich*, autorka stara się konsekwentnie eksponować fikcyjność zdarzeń fabularnych, nieredukowalność znaków do zjawisk pozaliterackich. Tok rozważań wspierany jest terminologią z teorii komunikacji. Wiechowa chce, by w cyklu lekcji „nie zgubiła się... romantyczna poezja dzieła i by nie wymknęły się tradycyjnie poruszane przy tej okazji ważne tematy, ale jako tematy i problemy świata przedstawionego, a nie określonego historycznie i przestrzennie świata rzeczywistego”³⁵, wreszcie stara się uczyć funkcjonalnej analizy tekstu literackiego, w tym wypadku dramatu. Przewiduje na lekcji recytację sporych jego fragmentów, ich recytacyjną analizę, w szczególności analizę romantycznego stylu. Niebanalne i nietradycyjne są tematy lekcji: „Motywacja działań i zdarzeń w dramacie Mickiewicza”, „Autentyzm i fikcja”, „Dzieło literackie czy lekcja historii”, „Rola dialogów w III cz. *Dziadów*”. Choć autorka stwierdza, że jest to jej własna, jedna z wielu, propozycja, S. Bortnowski uważa ją „za zubożenie nieskończonych perspektyw interpretacyjnych, jakie niesie potencjalnie dramat Mickiewicza”³⁶, a przecież pomiędzy ekstremalnymi punktami wyjścia obu wypowiedzi — na szczęście pozostaje szeroka płaszczyzna możliwości interpretacyjnych.

Wspomniana literatura metodyczna i przedmiotowa w dużej mierze odnosiła się zarówno do nauczycieli języka polskiego w szkołach średnich, jak i podstawowych. W programie szkoły podstawowej mieściły się i mieszczą takie utwory, jak *Grażyna*, wybrane bajki i ballady, *Reduta Ordo-na*, a wreszcie cały lub — ostatnio — w dużych fragmentach *Pan Tadeusz*. Poprzez opracowania śpieszyła z pomocą nauczycielowi szkoły podstawowej literatura metodyczna. Wymienić tu trzeba te, które zawarto w wydawanych przez PZWS, a następnie WSiP książkach przedmiotowo-metodycznych. W *Nauczaniu języka polskiego w klasie VII M. Nagajowej*,

S. Sufin, J. Tokarskiego (WSiP 1979) proponuje się dwuwariantowy zestaw wzorów lekcyjnych na cały rok szkolny. W ambitniejszym wariantcie dwóm tematom Mickiewiczowskim poświęcono dwa cykle. Pięciodziny cykl wprowadzający nosi tytuł „Spotkanie z A. Mickiewiczem i jego poezją” (tu m. in. analiza *Świtezianki*, *Stepów Akermzańskich* i *Reduty Ordony*), natomiast 16-godzinny cykl lekcji poświęcono *Panu Tadeuszowi*. Lekcje zamiast tematów mają motta. Całość zamyka temat „W hołdzie poecie” poświęcony *Latarnikowi* H. Sienkiewicza. Z najnowszych podręczników dla nauczyciela cenne jest Bożeny Chrzastowskiej *Kształcenie literackie w klasie VII. Przewodnik metodyczny* (WSiP 1984). Autorka zamieszcza tu interesujące propozycje analizy koncertu Jankiela, *Reduty Ordony* oraz wiersza T. Różewicza *Chleb*. Wymienić by jeszcze należało przykłady zadaniowych analiz utworów Mickiewicza, w tym obszerną, poświęconą *Panu Tadeuszowi* w *Zadaniach do lektury dla klas VII - VIII* pod redakcją T. Patrzałka i G. Wichary, czy też I. Ostrowskiej *Rozwijanie twórczej postawy ucznia w organizacji lekcyjnego procesu poznawania „Pana Tadeusza”*. Docenić należy te próby opracowywania sposobów osławiania uczniów z poezją, która, choć wielka, nie ma już dziś tych naturalnych niejako uwarunkowań recepcji, jakie miała dawniej. Nie są już bliskie dzisiejszym młodym czytelnikom realia tej poezji, język, problemy, gatunki literackie.

Przyjrzyjmy się tej kwestii nieco bliżej, za pośrednictwem T. Patrzałka, który badał recepcję *Pana Tadeusza* wśród 15-latków³⁷. Ankieta, na którą odpowiadało 679 uczniów klas VIII z całej Polski, ujawniła, że 3/4 badanych uprzedzonych jest do *Pana Tadeusza* jeszcze przed jego lekturą. To uprzedzenie stanowi psychologiczną barierę odbioru i istotny problem dydaktyczny. Oto niektóre sformułowania uczniów na temat czytania epepei: „Brałem się do niej nawet z nienawiścią — że taka gruba i jeszcze wierszem” albo: „Wydawało mi się, że to nie do przeczytania” lub: „Taki beznadziejnie długi”, lub „Harówka z tą książką”. Ale potem bywa podobno lepiej. Dominuje zadowolenie z różnych powodów: bo „się przebrnęło przez tyle różnych ksiąg”, bo „gdy się przyzwyczaić, to nawet daje się czytać”, a nawet: „To naprawdę ciekawa książka”. Co utrudnia w opinii uczniów czytanie? Najczęściej wskazują oni na język, opisy, wiersz. Ponadto jeszcze, że: „Zagmatwana akcja, taka że długo nie wiadomo, o co chodzi”, bardzo dużo postaci trudnych do rozróżnienia i zapamiętania, liczne przemowy, opowiadania zatrzymujące akcję, rozbudowane związki rodowe i koligacje, tak że nie wiadomo „kto jest czyj”. Na pytanie, co opuszczano w czytaniu, odpowiadano, że różne opisy przyrody, opowiadanie Wojskiego, ucztę, grzybobranie. Nie doczytywane były całe księgi, np. „Umizgi”, „Zamek”, „Zaścianek”, „Rada”. Na pytanie, co myślą o fakcie, że jeszcze raz w szkole średniej będą czytać i oma-

wiać *Pana Tadeusza* wypowiedzi zadowolonych mają przewagę nad niechętnymi. Ale dają wiele do myślenia i pierwsze i drugie, wyrażone np. tak: „To dobrze, może wreszcie naprawdę mi się spodoba”, albo: „Może wreszcie zrozumieć, dlaczego jest to takie arcydzieło”. Odpowiedzi „tak” i „nie” na pytanie o to, czy powrócą kiedyś sami do *Pana Tadeusza*, zrównują się liczbowo. Uzasadnienia odpowiedzi pozytywnych są zdawkowe i nie mówiące: „bo to wartościowa książka”, „bo to obowiązek każdego Polaka”. Uzasadnienia przeczących — mają znamiona autentyzmu i szczerości. „Tyle godzin to samo i jeszcze raz...”, „Wcale nie chcę o tym myśleć!”, „I tak niewiele rozumiem”, „Mam dość”, „Nie lubię czytać książek”. Ktoś inny jeszcze: „Mnie to nie dotyczy. Idę do zawodówki”. Przytaczamy tę odpowiedź jako szczególnie istotną, uzasadniana ona bowiem utrzymanie *Pana Tadeusza* (choć niekoniecznie w całości) wśród lektur szkoły podstawowej. Szkoły zawodowe są różne. Najczęściej nie zatrzymują uczniów nad książkami przez cały tydzień, powierzając ich również zakładom produkcyjnym, przygotowującym praktycznie do zawodu. Już to samo uniemożliwiłoby na tym etapie kształcenia lekturę tak obszernego epickiego dzieła. Musielibyśmy się więc pogodzić z tym, że przynajmniej połowa każdej populacji nie miałaby okazji do jego poznania. Więc biedzą się nauczyciele — przekonani o wadze tego zadania — z trudnościami wprowadzania dzieła do świadomości każdego Polaka, a byłoby pożądane, aby jeszcze stało się ono każdemu prawdziwie bliskie. Może więc należałoby w tym celu zaniechać przy omawianiu *Pana Tadeusza* szkolnej sztampy, zaczynać od tego, co współczesnego młodego bardzo czytelnika mogłoby zainteresować, a więc np. od zwrócenia uwagi na sensacyjność wątków, zrezygnować z długiego i uważanego za nudne, pedantycznego charakteryzowania Jacka Soplicy, a zmierzać ku zwróceniu uwagi na to, co w nim dramatyczne i dynamiczne, a więc na tajemniczość postaci, koleje losu dziwne i skomplikowane, na cierpienie, ekspiację, nieustającą samokontrolę potwierdzającą autentyzm przemiany. Zamiast skrupulatnego tropienia obyczajów warto by zwrócić uwagę na to, co bliższe 15-latkom, a więc na wzajemny do siebie stosunek pokoleń, na miejsce rówieśników w towarzystwie, rodzinie, na stroje, oświadczyń, obrządek zaręczyn. Dobra to okazja do porównania przeszłości i współczesności i do spostrzeżeń o praktycznym charakterze. Nielubiane wyszukiwanie metafor i porównań można by zastąpić obserwacją tego, ile jest podobieństwa w niepodobieństwie, gdy się bacznie i wrażliwie ogląda świat. Należałoby też polecać uczniom głośno czytać *Pana Tadeusza* na lekcjach, raczej czytać niż słuchać, oswojąc ich w ten czynny sposób z harmonią wiersza, pozwolić wchodzić fizycznie niejako w świat przedstawiony, pomiędzy bohaterów i zdarzenia. Być może byłby to skuteczny sposób na dopasowanie skomplikowanej struktury problemowej i arty-

stycznej utworu do struktur poznawczych uczniów klasy ósmej. Sprawa jest ważna i warta prób refleksji, nowych pomysłów i rozwiązań.

Wprowadzenie niektórych utworów Mickiewicza, w tym *Pana Tadeusza* do szkoły po raz wtóry — w klasie II liceum — stwarza szansę pogłębienia lektury, doprowadzenia do pełniejszego doznania nieprzeciętności dzieła. Badania recepcji poezji Mickiewicza w szkole średniej nie dostarczają jednak materiału potwierdzającego oczekiwania. Z ankiety przeprowadzonej przez H. Gradkowskiego wśród 100-osobowej reprezentacji uczniów klas II licealnych w Jeleniej Górze wynika, że obecność dzieł Mickiewicza w kanonie lektur zdecydowana większość wysoko ceni, głównie dla walorów historycznych, bo np. „Przedstawiają czasy ważne dla historii Polski”, „wyrażają główne dążenia romantyków i główne prądy literatury romantycznej”, „Kreślą obraz epoki i miejsce sprawy polskiej w życiu Europy”, „Były ulgą dla współczesnych Mickiewiczowi Polaków”. Sporadyczne są odpowiedzi wskazujące, że cenią je dlatego, że „cechuje je artyzm”. Na pytanie „czy wrócę do utworów Mickiewicza w przyszłości” 12⁰/₀ badanych daje odpowiedź przeczącą, np.: „W przyszłości nie wrócę do żadnego z utworów Mickiewicza”. Pozostali uzasadniają odpowiedzi pozytywne różnie, przeważnie sztamowo, nie dokumentując szczerego związku uczuciowego z dziełami poety. Interesujące są te odpowiedzi, które wskazują na potrzeby i ambicje poznawcze nielicznych uczniów, np. przy *Dziadach*: „Ten utwór do mnie dotarł, ale muszę do niego wrócić, by go dokładnie i ze zrozumieniem przeanalizować”, albo: „Wrócę, bo go do końca nie rozumiałem”. Na polecenie przytoczenia z pamięci krótkich cytatów z Mickiewicza 17⁰/₀ badanych w ogóle nie odpowiedziało lub wyjaśniało: „nie pamiętam”. Najczęściej przytaczano fragmenty z *Pana Tadeusza* (48⁰/₀) i kolejno z *Ody* (25⁰/₀), z III cz. *Dziadów* (15⁰/₀), *Romantyczności* (12⁰/₀), *Stepów Akermanskich*, *Reduty Ordona*. Na pytanie, co jest przyczyną trudności w lekturze dzieł Mickiewicza, odpowiadano najczęściej: „słownictwo i tematyka”, „duża ilość ukrytych treści”, „historyczność” i „brak wiedzy do jej odbioru przygotowującej”, „nudne fragmenty”, „brak czasu”. Zdecydowana większość zapewniała, że lekcje języka polskiego przybliżają jej tę twórczość skutecznie. Nieznaczna tylko jednak część badanych pisała o kontakcie uczuciowym z dziełami poety, nie dowiedziono jednak wcale przeżycia ich walorów estetycznych, ideowych i poznawczych, a jest to przecież celem kształcenia literackiego, czytelniczego najważniejszym. Pojawia się więc pytanie, jak do tego celu zbliżyć się przynajmniej. Niech odpowiedzą na nie sami szkolni poloniści. Wspomóc ich mogliby literaturoznawcy, gdyby zechcieli wzbogacić swe zainteresowanie o zagadnienia kształcenia kultury literackiej. Bo to nieprawda, że szkoda arcydzieł dla szkoły, jak to powiedział — odosobniony chyba jednak w swym pesymizmie —

uczony polonista³⁸. Oznaczałoby to, że szkoda dla szkoły Mickiewicza, A byłoby to wbrew Mickiewiczowi, literaturze i szkole, instytucji dotąd niezastąpionej w swych kształcących i wychowawczych funkcjach.

W referacie o recepcji twórczości Mickiewicza dotknęliśmy problemów newralgicznych szkolnej dydaktyki polonistycznej. Należy im zapewnić skuteczne rozwiązania, toteż chciałoby się zakończyć naszą wypowiedź, trawestując Jana Kochanowskiego: „Służmy poczciwej szkole”! To za jej pośrednictwem mogą i powinny realizować swe szeroko rozumiane wychowawcze wartości dzieła literackie. Wśród nich te najniezbędniejsze Polakom — jak chleb — dzieła Adama Mickiewicza.

Przypisy

¹ A. Popliński, *Wybór prozy i poezji* [...]. Poznań 1838, s. 334.

² Por. R. Skulski: *Pierwsze ślady recepcji Mickiewicza w szkole polskiej*. „Pamiętnik Literacki” R. 1934, s. 446.

³ *Zasady poezji i wymowy* przez K. L. Szallera z języka niemieckiego przełożone dla literatury polskiej zastosowane, Warszawa, t. 1 — 1826, t. 2 — 1827.

⁴ *Kanon symboliki narodowej i społecznej w galicyjskiej edukacji polonistycznej* W: *Literatura i wychowanie*. Red. M. Inglota, Acta Universitatis Wratislaviensis, Wrocław 1983, s. 45.

⁵ J. Kleiner, *Zarys dziejów literatury polskiej*, t. 2, r. 1938, s. 38 - 39.

⁶ M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX*, cz. 3 *Podręcznik dla szkół średnich* [...]. Wyd. II. Warszawa 1926, s. 82.

⁷ Tamże, s. 91.

⁸ L. Komarnicki, *Historia literatury polskiej wieku XIX (z wypisami)*. Książka dla młodzieży szkolnej i samouków, Warszawa 1917, cz. 2. s. 15 - 17.

⁹ K. Wyka, *Historia literatury polskiej dla kl. X*, cz. 1. *Romantyzm*, Warszawa 1953.

¹⁰ Tamże, s. 176.

¹¹ Tamże, s. 84.

¹² S. Jerschina, Z. Libera, E. Sawrymowicz: *Historia literatury polskiej okresu romantyzmu* Dla kl. X. Warszawa 1956.

¹³ E. Sawrymowicz, S. Makowski, Z. Libera. *Romantyzm. Podręcznik literatury polskiej dla kl. II szkół średnich*. Warszawa 1978.

¹⁴ Tamże, s. 108.

¹⁵ Tamże, s. 196.

¹⁶ Z. Libera, *O bohaterze w „Panu Tadeuszu”*. „Polonistyka” 1955, nr 2, s. 5 - 16.

¹⁷ Tenże, *Dziady wileńsko-kowieńskie*, „Polonistyka” 1955, nr 5, s. 1 - 12.

¹⁸ M. Grabowska, *Świat dziwów nauczyciela kowieńskiego*, „Polonistyka” 1973, nr 4, s. 9 - 17.

¹⁹ S. Makowski, „*Nowości kwiat*” w „*Sonetach krymskich*” Mickiewicza, „Polonistyka” 1968, nr 2, s. 1 - 11.

- ²⁰ J. Tartas, *Funkcja słownictwa morskiego w „Sonetach krymskich” Adama Mickiewicza*, „Polonistyka” 1973, nr 5, s. 9 - 12.
- ²¹ S. Zółkiewski, *Mickiewicz patriota i trybun ludów*, „Polonistyka” 1955, nr 2, s. 1 - 4.
- ²² K. Wyka, *O trwałych wartościach dorobku Mickiewicza*, „Polonistyka” 1955, nr 6, s. 3 - 8.
- ²³ K. Kwaskowska, *Praca kowieńskiego nauczyciela*, „Polonistyka” 1955, nr 6, s. 9 - 13.
- ²⁴ J. Ryszkus, *U źródeł twórczości Adama Mickiewicza*, „Polonistyka” 1975, nr 3, s. 10 - 15.
- ²⁵ Z. Makowska, *Miasta młodości Mickiewicza*, „Polonistyka” 1975, nr 3, s. 15 - 18.
- ²⁶ W. Słodkowski, *O oddziaływaniu Mickiewicza i jego utworów*, „Polonistyka” 1955, nr 6, s. 41 - 51; A. Mackiewicz, „*Pan Tadeusz*” — z dziejów 150-letniej sławy, „Polonistyka” 1985, nr 1, s. 28 - 40.
- ²⁷ P. Bagiński, „*Pan Tadeusz*” w kl. VII, „Polonistyka” 1954, nr 5, s. 12 - 28.
- ²⁸ Z. Libera, *Po dyskusji o „Panu Tadeuszu”*, „Polonistyka” 1956 nr 2, s. 25 - 30.
- ²⁹ A. Mickiewicz, *Jak organizuję słuchanie „Pana Tadeusza”*, „Polonistyka” 1966, nr 3, s. 35 - 36.
- ³⁰ H. Wiśniewska, *Indywidualizacja języka postaci w „Panu Tadeuszu” Adama Mickiewicza*, „Polonistyka” 1973, nr 5, s. 36 - 41.
- ³¹ Z. Książczak, „*Pan Tadeusz*” Adama Mickiewicza w klasie VIII, „Polonistyka” 1984, nr 8, s. 543 - 548; T. Patrzalek, „*Pan Tadeusz*” w opinii uczniów szkół podstawowych, tamże, s. 548 - 553.
- ³² A. Wiechowa, „*Dziady*” jako komunikat, „Polonistyka” 1983, nr 2, s. 83 - 94.
- ³³ S. Bortnowski, *Mickiewicz nie pisał komunikatów*, „Polonistyka” 1983, nr 9, s. 189 - 197.
- ³⁴ A. Wiechowa, *op. cit.*, s. 83.
- ³⁵ Tamże, s. 84.
- ³⁶ S. Bortnowski, *op. cit.*, s. 785.
- ³⁷ Patrz przyp. 31
- ³⁸ J. Sławiński, *Literatura w szkole; dziś i jutro*, „Teksty” 1977, nr 5 - 6, s. 18.