

Irena Szypowska

Mickiewicz we współczesnej szkole (Wprowadzenie do dyskusji)

Rocznik Towarzystwa Literackiego imienia Adama Mickiewicza 33, 59-74

1998

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.

Irena Szypowska

MICKIEWICZ WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE (WPROWADZENIE DO DYSKUSJI)

Non scholae sed vitae discimus takie motto widnieje na okładce projektu *Podstaw programowych kształcenia ogólnego* opracowanych w MEN w maju 1998 roku. Ta idea przyświeca całej przeprowadzanej obecnie reformie oświaty. Jest to wyraźne nawiązanie do celu, jaki postawili przed sobą twórcy polskiego szkolnictwa w pierwszych latach drugiej Rzeczypospolitej¹. Obserwowano wówczas „bankructwo teorii widzącej w przedmiotach tylko warsztaty umysłowego rozwoju, oderwanej od życia, nie liczącej się z zainteresowaniami młodzieży”, uznano więc za konieczną walkę z werbalizmem i polecano „organizowanie pracy jak najbardziej samodzielnej i osobistej”. Język polski zaczęto traktować jako jeden z paru najważniejszych przedmiotów, stanowiących podstawę wychowawczą, przyznano mu wysoką rangę i sprawiono, że w gronach pedagogicznych poloniści cieszyli się wyjątkowym autorytetem.

Celem nauczania „Języka polskiego” (ta nazwa dziś bywa kwestionowana, a powinna być nienaruszalna i niczego do niej dodawać nie trzeba, bo przedmiot z natury jest synkretyczny) było przede wszystkim „nauczyć czytać ze zrozumieniem i odczuwaniem treści i formy” oraz „doprowadzić do gruntownego przyswojenia sobie wybranych arcydzieł literatury polskiej i powszechnej”. Te cele nadal są aktualne, chociaż zostały sformułowane osiemdziesiąt lat temu.

Twórczość Mickiewicza zawsze w wolnej Polsce zajmowała ważne miejsce w nauczaniu i wychowaniu. W klasie IV dawnego gimnazjum wyższego (przeznaczonego dla absolwentów siedmioletniej szkoły powszechnej lub trzyletniego gimnazjum niższego) czytano *Grażynę*, w V – *Pana Tadeusza*, w VI – gdzie zaczynał się układ historyczny, nie było Mickiewicza, za to w VII, poświęconej w całości romantyzmowi, omawiano kolejno *Odę do młodości*, ballady: *Romantyczność*, *Świtez*, *Świteziankę*, *Lilie*; *Dziadów cz. II i IV*, wybór *Sonetów krymskich*,

Konrada Wallenroda, Farysa, Dziadów cz. III, Ustęp, wybór z Ksiąg narodu i pielgrzymstwa polskiego oraz Pana Tadeusza.

Była to lista bardzo bogata, a ponieważ tradycja czytania Mickiewicza w szkole w czasach zaborów ograniczała się do niewielkiego obszaru Polski, program szczegółowo określał zakres i metody pracy nauczyciela. Najwięcej miejsca poświęcono *Dziadom* i *Panu Tadeuszowi*. Proponowano polonistacie wspólne z uczniami czytanie trudniejszych scen dramatu i formułowano tematy do omówienia. Sugerowano uwzględnienie zagadnień takich jak: „Walka pychy z pokorą, cierpienia narodu i pytanie, gdzie kres tych cierpień”. Konrada uznawano za symbol pokolenia i uosobienie romantyzmu. Zastanawiano się nad znaczeniem dramatu dla sprawy narodowej, rozpatrywano go jako utwór o idei mesjanistycznej, widziano w nim wizerunek przejść duchowych poety.

Jako lekturę pomocniczą polecano pracę H. Mościckiego *Wilno i Warszawa w „Dziadach” Mickiewicza*.

Po omówieniu dramatu proponowano zestawienie go z tragedią Ajschylosa *Prometeusz*, aby porównać sposób rozwiązania stosunku człowieka do Boga przez autora greckiego i Mickiewicza – poetę chrześcijańskiego. Drugim utworem porównywanym z *Dziadami* był *Faust* Goethego.

Pana Tadeusza czytano (tak jak obecnie) dwukrotnie, toteż w klasie VII nie wracano do szczegółów, ale omawiano problemy ogólniejsze. Zwracano uwagę na poemat jako na obraz doby przejściowej i próbowano odpowiedzieć na pytanie, czy naród jest jego bohaterem. Zestawiano też (co raczej dzisiaj nie ma miejsca) *Pana Tadeusza* z *Księgami narodu i pielgrzymstwa*, porównując nastroj obu i szukając „nuty optymizmu” w dziele późniejszym. Młodzież miała wówczas lepsze przygotowanie humanistyczne, nauczyciel więcej czasu poświęcał na romantyzm, nic więc dziwnego, że ówczesne interpretacje robią wrażenie bardziej szczegółowych i znacznie głębszych, bardziej erudycyjnych. Brakowało natomiast przeżycia.

W 1932 roku zreformowano szkolnictwo wprowadzając czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum. Zmieniono założenia wychowawcze. Przewodnią ideą stało się wiązanie nauczania z życiem Polski i z tradycją narodową. W romantyzmie widziano czynnik kształtujący postawę duchową Polaków nie tylko w XIX ale i w XX wieku. Bogdan Suchodolski przekonywał o znaczeniu, jakie ma bezpośrednie oddziaływanie literatury na młodocianych czytelników:

Z kulturą narodową wiąże ucznia każde głębokie przeżycie wielkiego dzieła, bez względu na jego temat i interpretację. – Winien o tym pamiętać nauczyciel, że abstrakcyjny komentarz dotyczący cech narodowych określonych utworów lub pisarzy, choćby nawet wspólny z uczniami zdobyty – nie posiada tego wpływu wychowawczego, który wywierają dzieła, o ile są rozumiane i przeżyte².

Nauczanie literatury ojczystej miało być nastawione na „współzależność życia i literatury oraz na wewnętrzną łączność treści ideowej z jej artystycznym i językowym wyrazem”³.

Reforma Jędrzejewiczowska nie zmieniła zakresu lektur. Czytano te same utwory co poprzednio, wiele opanowywano pamięciowo. (Były to: *Oda do młodości*, wybrane *Sonety krymskie*, fragmenty *Konrada Wallenroda*, *Ksiąg narodu i pielgrzymstwa*, kilka ustępów *Pana Tadeusza* i Epilogu oraz liryk *Polały się łzy...*). Chodziło o zwiększenie bezpośredniego oddziaływania poezji na młodzież. Zalecano, by lekturę poszczególnych utworów poprzedzał oraz kończył wykład nauczyciela. Powinny się w nim wyraziście zarysować charakterystyczne znamiona twórczości Mickiewicza, a nade wszystko jego „nieśmiertelne znaczenie dla narodu”. Nie mógł to być wykład chłodny. Winien być rzeczowy, trafiający w sedno, ale uczniowie powinni czuć, że ich przewodnik mówi o „polskim świętym”, którego ukochał tak samo jak oni.

Od czasu, gdy w szkole czyta się *Ferdydurke* Gombrowicza, nauczyciel przestał używać wzniosłych słów i waha się nawet wtedy, gdy ma powiedzieć, że Mickiewicz był znakomitym albo największym polskim poetą, czyli wtedy, gdy ma wydać o nim sąd obiektywny. Boi się być nazwany Pimką.

Twórczość Mickiewicza wypełniała więcej niż połowę roku szkolnego. W VII klasie omawiano jeszcze Słowackiego, Fredrę i dramat Szekspira. Dalszy ciąg romantyzmu następował w klasie VIII. Obecnie w analogicznej II klasie liceum trzeba opracować cały romantyzm i pozytywizm – rzadko to się udaje.

W czasach PRL nadal Mickiewicz był czytany w szkole. Treść pracy wychowawczej wyznaczała *Instrukcja programowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących*⁴.

Wśród licznych tytułów literatury radzieckiej i polskich utworów socrealizmu znalazły się utwory Mickiewicza: w klasie V bajka *Pies i wilk*, w VI – *Lis i kozieł* oraz *Gołono strzyżono* (*Grażynę* usunięto), w VII – ściśle określone fragmenty *Pana Tadeusza*: opowiadanie o Podczaszycu, opowiadanie Gerwazego, opis zaścianka dobrzyńskiego, ponadto spowiedź Jacka Soplicy, koncert Jankiela, opisy burzy i polowania na niedźwiedzia.

W klasie X przeznaczono na twórczość Mickiewicza 23 godziny. W tym czasie nauczyciel miał omówić z uczniami *Odę do młodości*, *Ballady i romanse*, *Dziadów część II*, *Sonety krymskie*, *Dziadów część III* oraz *Pana Tadeusza*. Otrzymał wskazówki mniej dokładne niż przed wojną, ale wyraźnie określające cel, dla jakiego się wprowadza te utwory do szkoły. Mickiewicz miał w świadomości młodzieży pozostać przedstawicielem postępowego nurtu romantyzmu, rzecznikiem rewolucyjności, internacjonalizmu i ludowości. Analiza poszczególnych utworów miała być podporządkowana określonym z góry ideom: *II część Dziadów* nakaza-

no rozumieć jako „wyraz protestu przeciw krzywdzie chłopskiej”, przy *Balladach* zwracano także uwagę na ich rolę „dla kształtowania nowej warstwy czytelników” *Dziadów część III* polecono traktować jako obraz walki o wyzwolenie społeczne i narodowe, w *Ustępie* widziano obrazy despotyzmu carskiego, a wiersz *Do przyjaciół Moskali* traktowano jako wyraz solidarności z rosyjskimi rewolucjonistami. Wielką epopeję *Pana Tadeusza* kazano interpretować jako „obraz rozkładu stosunków feudalnych w Polsce”. Program wskazywał polonistę, co ma zostać powiedziane na ostatniej lekcji poświęconej „znaczeniu twórczości Mickiewicza”. Należało podkreślić „sprzeczności ideologiczne (mesjanizm, mistycyzm, złudzenie bonapartyzmu, internacjonalizm, sympatie dla socjalizmu). Okres wzlotów i załamań. Końcowy etap twórczości jako wyraz najwyższej dojrzałości politycznej. Mickiewicz jako artysta.” Bardzo to pokrętnie i zawile. Nie było mowy o znaczeniu tego poety dla kultury polskiej i w ogóle dla życia oraz świadomości narodu.

Taki kierunek interpretacji twórczości Mickiewicza wyznaczili polscy komuniści we Lwowie w roku 1940, gdy szumnie obchodzili 85 rocznicę śmierci poety. W obecności Fadiejewa, autora *Młodej gwardii*, Borejsza, Rudniański i Boy-Żeleński nakreślili po raz pierwszy sylwetkę Mickiewicza-rewolucjonisty, antyklerykała i internacjonalisty, walczącego z nikczemnością polskiej szlachty i magnaterii. Ten obraz obowiązywał przez całe dziesięciolecie PRL, chociaż stopniowe łagodzenie doktryny oraz upowszechnianie się formalizmu i strukturalizmu umożliwiała odchodzenie od marksistowskich ogólników i skupianie uwagi na tekstach, co zaowocowało umiejętnością interpretacji. Pogrobownicy marksizmu nie przeszli jednak w stan spoczynku i do dziś można spotkać się z propozycjami metodycznymi, w których kluczem do twórczości poety jest marksistowska teoria literatury i pojęcie walki klas jako motoru postępu. Nie brak także w szkołach polonistów, którzy ówczesny sposób interpretacji nadal uważają za najzupełniej właściwy.

Nauczyciele, którzy w późniejszych latach kończyli studia oraz ci, którzy śledzili rozwój polonistyki i czytali rozprawy o romantyzmie, mogli korzystać z coraz większej swobody i bardziej nowocześnie interpretowali twórczość autora *Dziadów*. Zmieniał się warsztat polonisty, a nowe programy i podręczniki przyjmowane były z aprobatą. Kanon lektur nie ulegał większym zmianom, jeśli chodzi o Mickiewicza. W roku szkolnym 1988/89 Instytut Programów Szkolnych umieścił w dokumencie obowiązującym nauczycieli *Ode do młodości*, wybór z *Ballad i romansów* oraz *Sonetów krymskich*, *Konrada Wallenroda*, *Dziadów cz. III* oraz *Pana Tadeusza*.

W 1980 roku powstały dwa programy: „solidarnościowy” pod redakcją prof. Bożeny Chrzastowskiej i ministerialny.⁵ Wersja „społeczna” zachowała dotychczasową listę, dołączając do niej wiersz *Do matki Polki*, ale ograniczając lekturę

Konrada Wallenroda do fragmentów. Za tona liście uzupełniającej znalazły się *Dziadów część II i IV*, fragmenty *Ksiąg narodu i pielgrzymstwa polskiego* oraz *Zdań i uwag*, a także wybór liryków lozańskich. Poza tym wprowadzono „kontynuacje i nawiązania” oraz „konteksty interpretacyjne”, które dałyby nauczycielom większe możliwości rozszerzania i wzbogacania materiału, gdyby nie ograniczenia czasowe. Na twórczość Mickiewicza przewidziano 22 godziny, o jedną mniej niż w PRL i znacznie mniej niż przed wojną.

Wersja ministerialna tym się różni od „społecznej”, że przenosi *Konrada Wallenroda* do lektury uzupełniającej i umieszcza tam wybór artykułów z „Trybuny Ludów”, natomiast pomija wiersz *Do matki Polki*.

Od połowy lat osiemdziesiątych można było brać udział w twórczym dialogu polonistów ze środowisk naukowych i szkolnych, do których przenikały nowe idee. Taki charakter miało sympozjum zorganizowane w Warszawie w 1983 z udziałem Towarzystwa Literackiego im. Mickiewicza. Literatura uzyskiwała autonomię, przestawała służyć celom zewnętrznym wobec niej, nie była już traktowana instrumentalnie. Przeszto absolutyzować realizm jako najważniejszą metodę twórczą. Zaczęto poszerzać konteksty interpretacyjne, wprowadzano problematykę egzystencjalną, pokazywano dzieło w związku z tradycjami kultury europejskiej, z dziedzictwem Greków i Rzymian, a przede wszystkim judaistyczną i chrześcijańską, a więc z *Biblią*, której wcześniej szkoła nie dostrzegała. Zwrócono też uwagę na związki kultury dawnej ze współczesną.

Nauczyciele wywalczyli sobie pewną autonomię intelektualną, swobodniej zaczęli dobierać teksty i stosować metody zgodne z własnymi upodobaniami. Pojawiły się elementy analizy strukturalnej, krytyki tematycznej i mitograficznej w interpretacji poszczególnych utworów, np. mimetyczna i mitograficzna interpretacja *Pana Tadeusza*. W analizie kreacji bohatera zastosowanie znalazła psychoanaliza – Konrad Wallenrod, Konrad z *Dziadów części III* i Gustaw z IV dźwigają na sobie brzemień przeszłości, od której nie mogą się uwolnić. Obserwować też można zainteresowanie uczniów procesem twórczym, co skłania nauczycieli do sięgania po zapomniane prace Stefana Baleya i Gustawa Bychowskiego. Wielu uczniów zafascynowanych jest tematyką snu i marzenia, co ułatwia porównywanie świata realnego ze światem onirycznym, stanowiącym obecnie temat wielu rozpraw naukowych.

Wsparciem dla nauczyciela stały się nowe podręczniki, nieporównanie bogatsze i ciekawsze od dawnych oraz wydawnictwa pomocnicze i czasopisma dydaktyczne, szczególnie bardzo zasłużona za redakcji Bożeny Chrzęstowskiej „Polonistyka” i ogromnie cenione przez praktyków „Warsztaty Polonistyczne” Gertrudy Wichary, a także lubelski „Język polski w kl. IV–VIII” B. Myrdzik i krakowska „Nowa Polszczyzna” pod red. Z. A. Kłakówny.

Obecnie czeka nas znowu przebudowa systemu szkolnego i zmiana treści programowych. Cechą zasadniczą nowych propozycji wydaje się (podobnie jak po pierwszej wojnie) pragnienie mocniejszego zakorzenienia młodzieży w tradycjach narodowych oraz uznanie wychowania moralnego za powinność szkoły. Projekt zakłada cztery etapy kształcenia. Pierwszy – trzyletni nie przewiduje podziału na przedmioty, w drugim, również trzyletnim, występuje „Kultura i język polski” w wymiarze 6 godzin tygodniowo w każdej klasie. W trzyletnim gimnazjum i trzyletnim liceum mamy już „język polski” w wymiarze 4 godzin tygodniowo w każdej klasie. Jeśli uczeń liceum profilowanego wybierze język polski jako przedmiot wiodący, może mieć w klasie II – 5, a w III – 10 godzin tego przedmiotu. W ramach „przedmiotów zintegrowanych: „Człowiek i współczesny świat” oraz „Kultura i sztuka” występują elementy filozofii, kultury antycznej, muzyki oraz plastyki, co może stanowić pewne ułatwienie dla polonisty.

W sumie jednak zapowiada się pogorszenie warunków pracy i obniżenie rangi przedmiotu, szczególnie wobec znacznie wzrastającego znaczenia języków obcych. Język polski przestaje być podstawą kształcenia i wychowania. Taka jest smutna prawda. Treści nauczania określone są bardzo ogólnikowo i enigmatycznie.

W każdej klasie licealnej po cztery-pięć utworów literackich czytanych w całości. Wśród nich nie powinno zabraknąć dzieł: wybranego dramaturga starożytnego, Szekspira, Moliera, A. Mickiewicza, J. Słowackiego, C. K. Norwida, B. Prusa, H. Sienkiewicza, S. Wyspiańskiego, S. Żeromskiego, wybranego pisarza okresu dwudziestolecia oraz co najmniej trzech pisarzy powojennych.⁶

Towarzystwo Literackie im. Adama Mickiewicza wyraziło swoje zastrzeżenia wobec tego projektu.⁷

Dziś naszym zdaniem jest próba określenia tego, jakie miejsce przyznamy w szkole Mickiewiczowi – człowiekowi i poecie. Czy będzie tylko jednym z poetów wieku dziewiętnastego, którego nazwiska „nie powinno zabraknąć” na lekcjach polskiego, czy uznamy go za postać fundamentalną dla naszej tożsamości narodowej, za poetę, myśliciela, człowieka czynu, którego dzieło jest niezbędne po to, abyśmy pojęli nas samych jako ludzi przeżywających swój indywidualnych los dramatycznie spleciony z losem narodu i ludzkości. Co do tego nie ma zgody wśród polonistów, tak jak nie ma jej w polskim społeczeństwie.

W sytuacji przejściowej ważniejszą rolę niż w okresie stabilizacji odgrywiają podręczniki. Obecnie funkcjonują dwa: Stanisława Makowskiego – od roku 1989⁸ i Aliny Kowalczykowej – od 1994⁹ roku; Każdy z nich powstawał w innej epoce, a oba są nieporównanie lepsze od poprzednich.

Stanisław Makowski poświęca Mickiewiczowi sto stron ciągłego tekstu. Zaczyna od zdania:

Pierwszą w Polsce propozycję romantycznego rozumienia świata, natury, człowieka, historii i literatury stworzył Adam Mickiewicz. Propozycja ta stała się fundamentem całej naszej kultury romantycznej. Wobec jej wagi i sugestywności musieli określać się zarówno rówieśnicy poety, jak i jego następcy.

W ten sposób od razu określona została ranga poety i jego znaczenie dla ówczesnej formacji intelektualnej i artystycznej. Tej koncepcji odpowiada sposób przedstawienia życia poety. Jest ono

przykładem losów pierwszego pokolenia Polaków „urodzonych w niewoli” pokolenia romantycznych „zapaleńców”, które po wojnach napoleońskich podjęło trud tworzenia nowego sposobu myślenia o świecie, nowej kultury narodowej, a także nowych form walki o niepodległość.

Autor podkreśla więc wyjątkową rolę Mickiewicza, robi to od razu od siebie, sytuując się w naturalny sposób jako przewodnik wprowadzający ucznia w świat literatury, jako badacz, dla którego literatura jest jednak czymś więcej niż tylko dziełem sztuki pisarskiej. Makowski przygotowuje ucznia do lektury kolejnych utworów, po czym proponuje zestaw materiałów podzielonych na konteksty, nawiązania, dodaje bibliografię, a sam usuwa się. Materiałów jest dużo; są wśród nich fragmenty tekstów największych mickiewiczologów: Czesława Zgorzelskiego, Zofii Stefanowskiej, Marii Dernałowicz, Konrada Górskiego, Kazimierza Wyki, Ireneusza Opackiego, Aliny Witkowskiej, Stanisława Pigonia, Juliana Krzyżanowskiego, Juliana Przybosa. W nawiązaniach przytoczone są wiersze wielu poetów romantyzmu, neoromantyzmu, Skamandra, a także poetów Europy Środkowej, co jest rzeczą szczególnie cenną, a bardzo rzadką. W kontekstach znajdujemy urywki z Rousseau, Goethego, Schillera, Schellinga, Krasińskiego oraz Marksa i Engelsa.

Makowski, a jest to zapewne celowe (co nie znaczy, że trafne), nie daje własnego sądu o wielkości i oryginalności dzieła Mickiewicza ani o znaczeniu poety dla następnych pokoleń. Mimo że wszystko to można znaleźć w obszernych materiałach, odczuwam brak tego podsumowania, choć rozumiem intencje autora podreżnika, zostawiającego prawo do syntezy nauczycielom i samym uczniom.

Rozdział poświęcony Mickiewiczowi kończy się trzema artykułami z „Trybuny Ludów”, przy czym dwa są poświęcone socjalizmowi, w kontekstach znajduje się ponadto duży fragment *Manifestu komunistycznego* oraz pochodzące z 1955 roku objaśnienie, czym był socjalizm utopijny dla poety. Takiego zgromadzenia tekstów ideowych na zakończenie rozważań o autorze *Dziadów* nie zaakceptuje

nauczyciel o poglądach zdecydowanie obcych marksizmowi. Ale podręcznik przeznaczony jest dla ucznia.

Zajrzyjmy jeszcze do rozdziału *Dorobek polskiego romantyzmu*, mówiącego o ideowych i artystycznych dokonaniach poetów romantycznych. Kończy go uwaga Marii Janion o potrzebie kwestionowania romantyzmu i o doniosłości poczynić w tym zakresie Peipera, Gombrowicza i Białoszewskiego. Wydaje się, że można by z tym poczekać, nie wyprzedzając historii, nie kwestionując wartości, zanim uczniowie ich nie poznają, nie podważając znaczenia romantyzmu, zanim nie zdadzą sobie z niego sprawy.

Romantyzm Makowskiego jest najczęściej używanym podręcznikiem. Obok niego funkcjonuje podręcznik Kowalczykowej, późniejszy o parę lat i mniej rozpowszechniony. Nauczyciele często dysponują oboma, ale to, jakim posługują się uczniowie, jest na razie bardziej kwestią przypadku niż świadomego wyboru.

Alina Kowalczykowa deklaruje na wstępie, że poezja jest przede wszystkim dziedziną sztuki, a nie składem moralnym zasad czy ilustracją epoki i ważne jest nie to, o czym traktuje, lecz jak to czyni (przypomina to słynną wypowiedź Stanisława Witkiewicza, że woli dobrze namalowaną główkę kapusty, niż źle namalowaną głowę Chrystusa – i całą, jak widać wcale nie przebrzmiała, choć przed stu laty tocząca się, dyskusję o służebności lub autonomiczności literatury).

Układ podręcznika nie jest chronologiczny lecz tematyczny. W kolejnych rozdziałach podjęte zostały sprawy romantycznej wyobraźni, ludowości, egzotyizmu, miejsca i form ideologii patriotycznej; osobno omówiony jest dramat, poezja, postać bohatera romantycznego i kategoria miłości. Ostatni rozdział zatytułowany jest *Romantyzm wśród tradycji*. Życie Mickiewicza ograniczone zostało do wymienienia suchych faktów, (w ćwiczeniach uzupełniających podręcznik uczeń ma kwestionariusz, do którego wpisuje odpowiednie wydarzenia z biografii poety). Twórczość rozproszona jest po różnych rozdziałach. Na przykład w rozdziale *Realność i wyobraźnia* mowa jest o *Sonetach krymskich* ale także o utworach Malczewskiego, Goszczyńskiego i Zalewskiego, rozdział *Poeta i poezja* zawiera rozważania o lirykach lozańskich Mickiewicza oraz poezji Lenartowicza i Syrokomli.

W takim układzie na pierwszy plan wysuwa się literatura romantyczna traktowana jako całość, poszczególne utwory schodzą na plan drugi, a autorzy na trzeci. Jest to zresztą charakterystyczne dla krytyki tematycznej, stosowanej dotychczas z sukcesem wobec poezji poszczególnych twórców: Leśmiana czy Sępa-Szarzyńskiego. Jakie będą rezultaty posłużenia się nią w szkole w stosunku do całej wielkiej epoki – trudno przewidzieć. Wiadomo jednak, że metod uniwersalnych nie ma i każdy dziś może wybrać taką, do jakiej ma przekonanie. Dotyczy to także polonistów. Praca według podręcznika Kowalczykowej pozwala skupić uwagę na artystycznych walorach dzieła. Uczniowie będą rozpoznawać groteskę, ironię, aluzję

literacką, dygresję, rozumieją ich wyjątkową rolę w literaturze romantycznej. Rozsmakują się w analizie i interpretacji utworu, zawsze przeprowadzanej po mistrzowsku, interesująco, precyzyjnie i nowocześnie. Im bardziej zagłębiali się w lekturę tego podręcznika, tym większą dają to przyjemność i zachęca do pójścia tą drogą.

W odróżnieniu do Makowskiego Kowalczykowa nie odsyła czytelników do innych badaczy. Sama jest przewodniczką po tekstach, osadza je w tradycji, wprowadza we współczesność. Niczego nie wygładza, przeciwnie, wydobywa wszelkie sprzeczności, uważając – nie bez racji – że najważniejszą sprawą w kształceniu jest ożywienie umysłowe, pobudzenie intelektualne przez umiejętne wiązanie zjawisk i przeciwstawianie ich sobie oraz formułowanie prowokacyjnych pytań. Uczeń czyta na przykład: „*Pan Tadeusz* jest epopcją, ale jego bohaterowie są nieepopeiczni. Nie taki powinien być bohater epopcji”. Pobudza to do myślenia i może okazać się skuteczniejsze niż podanie wprost definicji epopcji i podporządkowanie jej poematu Mickiewicza.

Autorka zachęca młodzież do prowadzenia dialogu z Mickiewiczem, a nawet do przeciwstawiania się mu. Sama w imieniu uczniów tropi skazy w ideologii poety, wskazuje punkty, z którymi, jej zdaniem, dzisiejszy obywatel Europy nie może się zgodzić.

Tu zaczynają się wątpliwości. W rozdziale *Ojczyzna ponad wszystkim* po omówieniu wierszy *Reduta Ordon* i *Śmierć pułkownika* podważa Kowalczykowa polski wzór patriotyzmu. Dumna i piękna śmierć dla ojczyzny, jest, jej zdaniem, wzorcem niedzisiejszym i „może razić bezwzględnością, z jaką dobro ojczyzny stawia się ponad prawem jednostki nie tylko do szczęścia, ale i do życia”. Autorka idzie jeszcze dalej: przypomina, że umiera się także „brzydko i w poniżeniu, na przykład w łagrach i gettach”. Prowokacyjnie pyta: „Czy taka nieestetyczna śmierć jest gorsza, ma mniej wzruszać?”

W ten sposób obalane są mity, na których opiera się nasze poczucie tożsamości narodowej, mity, które są dla nas i dla świata podstawą odróżnienia Polaków od innych narodów Europy. Co stanie się z legendą tych, co „polegli na polu chwały” jeśli poetyckie obrazy śmierci Emilii Plater, Ordon, Wołodyjowskiego, malarskie wizje pokazujące księcia Józefa tonącego w Elsterze – zostaną odrzucone już w szkole?

Krytycznie wypowiada się Kowalczykowa o *Księgach narodu polskiego i pielgrzymstwa polskiego*. Uważa, że uznanie Polaków za naród wybrany i przypisanie mu odrębnej misji dziejowej wiedzie do nacjonalizmu. „Ideologia *Ksiąg* może wydać się przerażająca przez ostrość sformułowań i ich stronniczość”. Podobnie zdecydowany sprzeciw wywołuje w Kowalczykowej wiersz *Do matki Polki*: „Dziś takie wskazówki moralne wydają się okrutne i nieludzkie”. Wprawdzie autorka

podręcznika tłumaczy, jaki sens miały niegdyś idee poety szukającego w swoich czasach sposobu umocnienia duchowego rodaków, ale wyraża przekonanie, że historia się skończyła, a poglądy Mickiewicza trzeba dziś uznać za błędne i niebezpieczne.

Jaka będzie nasza tożsamość duchowa i co uznamy za wspólne dziedzictwo, jeśli odepchniemy przeszłość? Mówi się, że narody zapominające o przeszłości, ryzykują jej powtórzeniem.

Czy zespolenie z Europą wymaga od nas zakwestionowania tradycji, podważania idei głęboko wnikających w poczucie narodowe, zrodzonych z przeszłości? Czy nie wyolbrzymiamy naszego „nacjonalizmu”, a może ktoś nam go wmawia?

Dotychczas nauczyciele przedmiotów humanistycznych, a szczególnie języka polskiego, uważali się, jak to określał Kazimierz Wyka za „strażników tradycji”, powołanych do tego, by zapewnić trwanie i ciągłość kultury narodowej, a dorobek minionych epok traktowali jak „węgiel swojego zawodu”.

Czy będąc strażnikami tradycji możemy godzić się na pokazywanie polskiej kultury i sztuki XIX i XX wieku tak, jakby nie była wynikiem przeżyć artystów należących do narodu polskiego, czy możemy pozbawić sztukę jej swoistości, czy przez to nie zubożymy się, nie zniszczymy naszego poczucia narodowego, które nie jest sprzeczne z przynależnością do Europy, bo tę kulturę polscy twórcy przez stulecia przecież współtworzyli i wzbogacali?

Do naszej tradycji należało uznawanie niepodległości Polski i swobód obywatelskich za wartości niewątpliwe, za warunek pomyślności każdego człowieka na tej ziemi mieszkającego. Ocenialiśmy wysoko tego, kto tym wartościom był wierny. Odwaga, męstwo, honor – były cnotami powszechnie cenionymi. Egoizm, tchórzostwo, dorabianie się na cudzym nieszczęściu – cechy zawsze ujawniające się w czasie próby – były w pogardzie. Polak był zawsze do końca wierny ideałom, nawet wtedy, gdy tracił nadzieję. Ten wzór uznawali Słowacki, Sienkiewicz, Orzeszkowa i Żeromski. Innego nie mieliśmy i nie mamy.

Pacyfizm, który nie przyjął się w Polsce po pierwszej wojnie, jest lansowany obecnie. Gdy ukazała się książka Białoszewskiego o powstaniu warszawskim, był jeszcze tylko ciekawostką. Dziś pacyfizm zaczyna się szerzyć. Maria Janion w książce *Płacz generała. Eseje o wojnie* wprowadza pojęcie „przymusowe bohaterstwo” (nacechowane ujemnie) i przeciwstawia mu „prawo do tchórzostwa” (nacechowane dodatnio). Rzecznikiem zerwania z tradycją jest Marcin Król, który ostrzega, że Polska nie ukształtuje się na „cieniach przeszłości” i widzi przyszłość tylko w cywilizacji zachodniej, opartej nie na przestarzałym „honorze”, ale na „wolności i sprawiedliwości”. Nie uważam wolności i sprawiedliwości za wartości obce nam, sądzę nawet, że nieźle łączą się z pojęciem honoru, a w żadnym razie go nie wykluczają.

Wspólnota europejska nie żąda od żadnego narodu zapomnienia o jego przeszłości i zerwania z tradycją. Przeciwnie, Europa podkreśla swoistość regionalną i narodową. Traktowanie kultury europejskiej jako jednorodnej, zacierającej różnice i kosmopolitycznej jest błędem. Taka jest może kultura masowa, ale szkoła ma przecież ambicje wprowadzania w kulturę wyższą i powinna ugruntowywać poczucie trwania i zmienności, zróżnicowania i jedności.

Trzeba by głębiej zanalizować programy szkolne państw od dawna żyjących we wspólnocie aby zobaczyć, jakie zmiany wprowadziły z tego tytułu. Pobieżny przegląd prowadzi do wniosku, że polegają one na globalnym charakteryzowaniu poszczególnych formacji kulturowych i szerszym uwzględnieniu wielkich twórców, niestety tylko zachodnioeuropejskich. Chronologia proponowana w najnowszych antologiach wyznaczona jest datami związanymi z osobami Szekspira i Cervantesa, (1616), Rousseau i Voltaire'a (1776), Goethego (1832) i V. Hugo (1885) oraz Prousta (1922). Poza tym jednak każda szkoła budzi w swych uczniach poczucie dumy, a przynajmniej zadowolenia z przynależności do danego narodu. Tak postępują Anglicy. Francuska młodzież nie biczuje się z powodu wpływu Rousseau na wybuch rewolucji zwanej ciągle wielką, choć pociągnęła za sobą zbrodnie ludobójstwa, Niemcy delektują się starogermańskimi eposami, choć zostały wykorzystane przez nazizm. Jak się do tego mają niebezpieczeństwa myśli Mickiewicza?

Spójrzmy, jak na autora *Dziadów* patrzą cudzoziemscy uczeni. Jean Fabre twierdzi, że nikt głębiej niż polski poeta nie przemyślał i nie przeżył romantyzmu. Podkreśla, że Mickiewicz wierzył w postęp rozumu ludzkiego, był orędownikiem cywilizacji i marzył o wielkim zjednoczeniu ludów, w które każdy naród wnosi swą nienaruszalną indywidualność. Czy to nie jest właściwy kierunek?

Jaki jest stosunek młodzieży do twórczości Mickiewicza, czy rozumie ona jego utwory, czy się nimi wzrusza? To jest sprawa podstawowa. Z własnej woli nie czyta Mickiewicza, bo w ogóle mało czyta poza tym, co konieczne. Przymuszona, stara się odpowiadać na pytania nauczyciela tak, jak on tego oczekuje, sytuując poszczególne utwory w kontekście dziejów poezji i dramatu, w stosunku do historii Polski i Europy, w odniesieniu do biografii pisarza. Uczy się czytać erudycyjnie, uruchamia swoją wiedzę, stosuje zabiegi metodologiczne. Osiąga rezultaty na różnym poziomie, niektórzy uczniowie zwyciężają w konkursach i olimpiadach, budząc dumę nauczycieli i rodziców.

Co jednak mówią zachęcani do szczerości? Jakie utwory podobają im się bardziej niż inne, czy są takie, które wywołują rezonans? Dwie nauczycielki z warszawskich liceów (panie mgr. Z. Brzywczy i dr Elżbieta Świdorska) udostępniły mi wypowiedzi swych uczniów. Wynika z nich, że jest na czym się oprzeć.

Oda do młodości dla niektórych młodych czytelników jest utworem tak porywającym, że traktują go jako własny hymn, nie z powodu bliskości idei, ale dlatego, iż „przekonuje, że młodość to najwspanialszy okres w życiu, to siła wznosząca człowieka ponad codzienność”.

Wszystkim podobają się *Ballady i romanse*. Uczniowie chętnie poddają się nastrojowi tajemniczości i grozy, i nawet zastanawiają się nad tym, jak się go tworzy przy pomocy słów, a nie – jak w filmie – obrazu i dźwięku. Bywają też ballady ujmowane w kontekście stosunku między człowiekiem a przyrodą. Rozwój ekologii i moda na medycynę naturalną uczyniły ten związek (dla mieszcuchów) bardziej realnym. Bliska młodzieży jest silna emocjonalność ballad, ulegając jej, z pasją mówią o miłości, wierności, zdradzie i odpowiedzialności: „Pociąga mnie nadzmysłowa rzeczywistość ballad i II cz. *Dziadów*. Porywa mnie ekspresja, tajemniczość i dysharmonia panujące w tych utworach. Sądzę, że w życiu warto kierować się intuicją, gorącym uczuciem, sercem. «Czucie i wiara więcej mówi do mnie, niż mędrca szkiełko i oko» – powtarzam te słowa razem z poetą jak własne.”

Niektórzy, mniej poddający się nastrojowi, traktują ballady jako prowokację estetyczną wobec ludzi salonu. Na skutek zafascynowania Gombrowiczem i udziału w happeningach zjawisko prowokacji stało się zrozumiałe dla młodzieży.

Dziewczęta często traktują przeżycia bohaterów z własnego, bardzo osobistego punktu widzenia. Sytuacja kobiety opuszczonej przez mężczyznę i zostawionej z dzieckiem budzi ich żywe współczucie. Ale także Zosia z II części *Dziadów* pojmowana jest jak osoba z ich pokolenia: „Ona nikogo nie darzy uczuciem, jest zaparta w siebie i musi za to zapłacić”. Potrzeba serdeczności i życzliwości jest tak duża, że jedną z uczennic sam tytuł *To lubię* zmusza do wezwania: „Mówmy «lubię, to lubię» – tym małym słówkiem i przyjaznym gestem można wywołać w człowieku optymizm, wiarę w przyszłość, chęć życia”.

Z przyjemnością obcują uczniowie z *Sonetami krymskimi*, odpowiadającymi potrzebie przygody, egzotyki, niezwykłych przeżyć. Szczególny podziw wzbudzają te utwory w tych, którzy podróżując trochę po świecie Orientu przebywali w egzotycznym krajobrazie, spotykali dziwnie ubranych ludzi, innych u siebie niż wtedy, gdy przyjeżdżają do Europy, zapamiętali rytm arabskiej muzyki. Jeśli nie mogą odwołać się do własnych przeżyć, nawiązują do filmów: „Teraz oczy kinomanów zwrócone są ku *Tytanikowi*. Jest tam scena, gdy dwoje młodych stoi na dziobie statku, doznając niesamowitych wrażeń. Uczucia, jakie im towarzyszą, opisał wcześniej Mickiewicz w sonecie *Żegluga*”.

Czasem musi wystarczyć wyobraźnia: „Czytając *Burzę* znalazłam się na okręcie miotanym przez fale, wśród ludzi rozpaczliwie walczących o życie. Pośród tego żywiołu, trzasku łamiących się rei, krzyku przerażonych ludzi ja byłam spokojna, bo byłam zupełnie sama. Sama na świecie.”

Przyjazd płk Kuklińskiego ożywił zainteresowanie problematyką *Konrada Wallenroda* i mimo pozorności analogii między tymi postaciami wywołał dyskusje: bohater czy zdrajca. Na nowo zaczęto rozważać na lekcjach sprawę stosunku między zasadami etyki rycerskiej a regułami polityki. Zobaczono ten problem jako sprawę bliską, aktualną, choć przedstawioną przez poetę w masce historyzmu.

Okoliczności zewnętrzne zawsze mają duży wpływ na spontaniczny odbiór dzieła. Nauczyciele wspominają, jak w okresie, gdy przeżywalismy tragedię Grzegorza Przemyska, uczniowie z własnej woli uczyli się na pamięć monologu pani Rollisonowej. Dziś z tym dramatem najwięcej mają kłopotów. Jak znaleźć sposób na przybliżenie siedemnastolatkom tego wybitnego dzieła? „Nie lubię utworów, które są trudne w interpretacji, nad którymi trzeba się bardzo namęczyć” – szczerze wyznaje jedna z uczennic. „Literatura jest po to, aby sprawiać przyjemność” – (Wydaje się, że już dużo zrobiono, aby zredukować wysiłek lub zamienić go w zabawę, nawet w *Ćwiczeniach z romantyzmu* są krzyżówki. Czy można posunąć się dalej?)

„*Dziadów część III* była dla mnie jak ciężki głaz na drodze. Przypominała coś, o czym chcielibyśmy zapomnieć, wprowadzała mnie w stan przygnębienia i powodowała śmiertelne zmęczenie.”

„Ten utwór jest obcy naszej mentalności. My nie wyznaczamy sobie takich górnych celów”.

„Świat jest dziś inny. Życie dla jednych jest zabawą, a dla innych bezwzględna walką o pieniądź, w której cel uświęca środki. Kto z nas mógłby sprostać wymaganiom, jakim musieli sprostać wileńscy filomaci?”

Czasem jednak spotyka się refleksję w rodzaju: „Szkoda, że czasy ogromnego poświęcenia i pięknej ofiary już się skończyły. W narodzie została kwintesencja zła. A może «nasz naród jak lawa?»...”

Jak widać, Alina Kowalczykowa wychodzi naprzeciw poglądom znacznej części młodzieży, dla której duma narodowa jest pojęciem pustym, śmierć dla ojczyzny – ideą nie do przyjęcia, a pogarda dla pieniądza (także głoszona przez poetę) – śmieszna i naiwna. Młodzież żyjąca w wolnym kraju sądzi, że jest to stan naturalny, który będzie trwał po wieczne czasy. Przeszłość wyznaczona legendą niepodległości wydaje się bardzo odległa i mało interesująca, a przekonywanie o wyjątkowości losów Polski, o męczeństwie i heroizmie – męczące i niepotrzebne.

Nauczyciele szukają różnych sposobów przybliżenia młodzieży *Dziadów*. Maria Firut („Polonistyka” 1998, nr 7) zestawia obraz Rosji w dramacie Mickiewicza i w *Innym świecie* G. Herlinga-Grudzińskiego, bo „w obu utworach wizja rzeczywistości totalitarnej i podstawowe doświadczenia egzystencjalne w postaci cierpienia – są ponadczasowe.”

Cóż, kiedy młodzież o przykrych sprawach nie chce słuchać.

Męczący i nudny bywa także *Pan Tadeusz*, szczególnie dla uczniów VIII klasy, gdy muszą przeczytać to dzieło w całości, a potem, niewiele zrozumiałwszy, odpowiedzieć na pytania sprawdzianu: Co to są umizgi? Co jedzono na zaręczynach Tadeusza i Zosi? Kto siedział przy kominię?

Są już jednak bardzo nowoczesne opracowania *Pana Tadeusza* dla klasy VIII. Myślę o propozycji Gertrudy Wichary w *Zadaniach do lektury* oraz o artykule M. Hernasowej, S. Inglota i J. Różanowskiej *Pan Tadeusz rzuca nam wyzwanie, czyli jak młodszym rzeczy trudniejsze tłumaczyć* („Warsztaty Polonistyczne” 1998, nr 1)

Bywa, że uczniowie VIII klasy z zachwytem czytają ten poemat, chociaż go nie w pełni rozumieją, a zdarza się, że dorastają do niego w liceum: „Kiedyś *Pan Tadeusz* był dla mnie męczarnią, a teraz stał mi się bliski, bo spojrzałam na niego, jak na świadectwo epoki, która nie wróci, bo zginęło to, co najbardziej kruche i delikatne, a więc najcenniejsze” – zwierza się uczennica liceum.

To ciekawe i zastanawiające, że epopeja w tytule mająca gwałt i bezprawie, urzeka klimatem serdecznych stosunków między ludźmi. Spór Asesora z Rejentem, Sopliców z Horeszkami, kłótnie, bitwa, zajazd – nie przeszkadzają uczniom odczuwać głęboko istotnej i szczerzej solidarności ludzi, ich życzliwości, dobroci, łagodności i szacunku, z jakimi odnosili się do siebie bohaterowie poematu. Widocznie bardzo dolega młodzieży dzisiejsza zawiść, złość, niechęć jednych do drugich, wulgarność, widocznie boli ją opryskliwość, nadmierny krytycyzm, ironia, wzajemna wrogość w rodzinie, w szkole, wśród rówieśników – wszędzie. Widocznie partnerski stosunek wyrażający się w tym, że można do dziadka zwrócić się tak samo nieuprzejmie jak do kolegi, że można matkę skrytykować tak samo jak koleżankę i jeszcze domagać się od niej posług, nic w zamian nie dając – nie jest jednak ideałem i kryje się za tym tęsknota do ładu, harmonii, szacunku i łagodności. To wszystko znajdują w *Panu Tadeuszu*, bo tego potrzebują.

Wiele wypowiedzi wskazuje na to, że późne liryki Mickiewicza wywołują duże wrażenie na młodych czytelnikach. Zastanawia ich to, że poeta tak czczony przez naród, swój wiek dojrzały nazwał „wiekiem klęski” i podsumował życie „wierszem – płaczem”. Zadają też sobie pytanie o to, dlaczego ten utwór tak na nich działa. „Czytając ten wiersz odczuwałam żal i smutek tak głęboki, że łzy same płynęły mi z oczu. Utwór ten jest pełen rozpacz, bezlitosnego przebaczenia – a przecież wiemy, że Mickiewicz nie poddawał się biernie losowi i tak dużo zdziałał. Zastanawiałam się nad tym, jak to jest, że słowa tego wiersza tak mocno wpływają na moje uczucia, na mój stan psychiczny. Z taką umiejętnością oddziaływania trzeba się urodzić.”

Poloniści zdają sobie sprawę z upodobań i niechęci swych uczniów i w pewnej mierze biorą je pod uwagę, choć nie poddają się całkowicie. Nie spotkałam się dotąd z rezygnacją z omawiania życia i działalności Mickiewicza. O ile jednak na-

ukowcy zafascynowani tą biografią mogą sobie pozwolić na bardzo szczegółowe dociekania różnych „tajemnic” życia poety, to nauczyciel musi podjąć całościową próbę rekonstrukcji tego życia tak wyjątkowego i zarazem znamiennego dla ówczesnego pokolenia i dla losów narodu. Pomagają mu w tym nie tyle badacze, co inni nauczyciele zamieszczający swoje opisy doświadczeń w „Polonistyce” i „Warsztatach Polonistycznych”. Można tam znaleźć świetne pozycje metodyczne. Zainteresowania ucznia kierują tematykę lekcji ku sprawom egzystencjalnym, filozoficznym, słabo zarysowanym w podręcznikach. Najważniejszą formą pracy jest nadal uważne czytanie tekstu i jego wielostronna interpretacja. Pod tym względem postęp jest kolosalny, a jego odbiciem są samodzielne uczniowskie próby interpretacji, coraz wyraźniej odchodzące od streszczenia, coraz bogatsze w kontekst literacki i filozoficzny, w odniesienia do malarstwa i muzyki. Mam w pamięci liryczne interpretacje sonetu *Droga nad przepaścią w Czafut-Kale* oraz liryku *Broń mnie przed sobą samym...* pisane przez uczestników Konkursu Mickiewiczowskiego. Język uczniów staje się bardziej precyzyjny, daleki od patosu zdecydowanie tępionego przez nauczycieli. Czyta się te prace z prawdziwą satysfakcją.

W szkole podstawowej od dawna stosuje się liczne metody aktywizujące, które obecnie wkraczają do szkół średnich. Uczniowie są zachęceni do obserwowania i opisywania tych samych zjawisk, które przedstawił poeta, przeprowadzają happeningi, rysują mapy podróży, ilustrują ballady i sonety, recytują, inscenizują, dorabiają muzykę do wierszy, piszą ballady, sonety i ody, nakręcają filmy na video, projektują pomniki poety. Coraz częściej wychodzą ze szkoły, wędrują szlakami Mickiewicza, nie tylko do Śmiełowa, ale także do Nowogródka, Wilna. Programują strony do internetu oraz stosują inne formy multimedialne. Są to zajęcia niesłychanie pożyteczne; chwała tym polonistom, którzy je inspirują. Czasem ktoś przejmie się nowoczesnymi trendami i nie za dobrze mu wyjdzie. Na pewną lekcję poświęconą *Cierpieniem młodego Wertera* polonistka, w najlepszej wierze, zaprosiła nauczyciela biologii – w ramach nauczania integralnego – i ten autorytatywnie orzekł, że Werter nie popełniłby samobójstwa, gdyby zażywał środki uspokajające. Zapewne rozwiązywałoby to wiele dramatów przeżywanych i przez Mickiewiczowskich bohaterów.

Sytuacja nie jest taka zła, jak to się nam czasem wydaje. Mickiewicz ciągle przemawia do młodzieży i na tym możemy się oprzeć. Poważnym zmartwieniem jest jednak trudność w podtrzymaniu zainteresowania najważniejszymi jego dziełami: *III częścią Dziadów* oraz *Panem Tadeuszem*. Przyzwyczajeni do uznawania tych dzieł za podstawę polskości nie wyobrażamy sobie rezygnacji z nich, nie chcemy się pogodzić z tym, że mogą się stać zmurszałymi zabytkami, jak stało się to z *Odprawą posłów greckich*. Szukamy wszyscy sposobu dotarcia z nimi do

współczesnej młodzieży, ale niepokoimy się o to, czy to się uda. Uważamy ciągle tak, jak Teresa Kostkiewiczowa:

... bez wspólnego świata idei, wyobrażeń, symboli, który w naszej kulturze zogniskowany został w ogromnej mierze w dziełach Mickiewicza, nie będziemy się mogli porozumieć i zrozumieć, dysponując nawet najdoskonalszymi technikami.¹⁰

Przypisy

¹ *Program gimnazjum państwowego. Wydział humanistyczny*. Warszawa 1924.

² Bogdan Suchodolski, *Liceum Ogólnokształcące*, Lwów brw (1932?).

³ Tamże.

⁴ *Instrukcja programowa dla 11-letnich szkół ogólnokształcących* Warszawa, PZWS 1952.

⁵ Oba projekty programów nauczania języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych zostały opublikowane w „Polonistyka” 1981, nr 5.

⁶ MEN *Reforma systemu edukacji*. Projekt. Warszawa WSiP 1998 (tak zwana „pomarańczowa książeczka”).

⁷ Komitet Nauk o Literaturze Polskiej PAN. Komisja Edukacji Szkolnej i Akademickiej oraz Zarząd Główny Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza *Oświadczenie*, „Polonistyka” 1998, nr 7, s. 507–508.

Oświadczenie Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza w sprawie sytuacji w szkole, w nauce i w życiu zbiorowym, „Polonistyka” 1998, nr 10, s. 674–675.

⁸ Stanisław Makowski, *Romantyzm*. Podręcznik literatury dla kl. II szkół średnich. Warszawa WSiP, wyd. pierwsze 1989.

⁹ Alina Kowalczykowa, *Romantyzm*. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych. Warszawa „Senator” wyd. Pierwsze 1994.

¹⁰ Teresa Kostkiewiczowa, „*Poezja to rzecz poważna*”. (Uwagi o konkursie Mickiewiczowskim dla uczniów szkół średnich), w: *Materiały Konkursu Mickiewiczowskiego dla uczniów szkół średnich*. Warszawa 1997.