

# Polonistyka

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Nr 5  
maj 2014

519 (LXVIII) indeks 369357  
CENA 18,50 ZŁ  
(w tym 5% VAT)

## Poszukiwanie autora

w poezji

Marcina Świetlickiego  
Rafała Wojaczka  
Romana Honeta

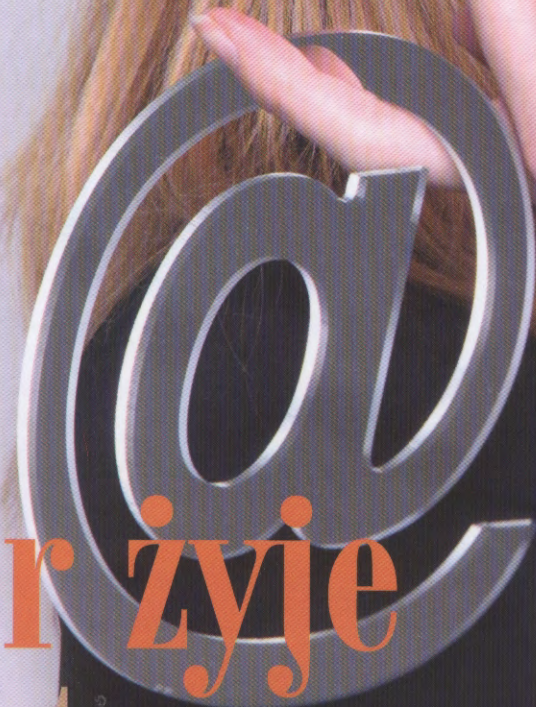
w prozie

Thomasa Bernharda

## Juwenilia Juliana Tuwima

O polskich  
lekturach  
szkolnych

Autor żyje  
w Internecie



82030301405005

ISSN 0551-3707



9 770551 370402

Katedra w Narni (XI w.), Włochy centralne, fot. M. Karwasz



# Reportaż z Narnii,

czyli o polskich lekturach szkolnych w XXI wieku

GRZEGORZ KARWASZ

Omawiamy źle rozumianą globalizację w doborze lektur w polskiej szkole. Sugerujemy realizm w wyborze, przy spełnieniu dychotomii: piękno języka ↔ treść; kultura polska ↔ kultura uniwersalna; tradycja ↔ współczesność. Warunkiem ograniczającym staje się kurczący się czas ucznia; czynnikiem wspomagającym mogą się stać multimedialne środki przekazu kultury.

## PONOWNIE O NAUKACH HUMANISTYCZNYCH

Prowadzę dla uczniów jednego z renomowanych liceów „kółko fizyczne”. Z fizyką radzimy sobie znakomicie, nawet bez szczegółowych zajęć. Gorzej jest z historią, muzyką, sztuką. W kwestii dwudziestolecia młodzież wie, że w Europie rozwinęły się dwie (tylko?) ideologie totalitarne: fa-

szyzm i podobny do niego (?) nazizm (a może narodowy-socjalizm?) i że papież (tzn. św. Pius XII) przesłał Hitlerowi (jako głowie państwa) życzenia urodzinowe (zgodnie z protokołem dyplomatycznym). Jakbym czytał książkę pisaną przez wtórne pokolenie real-socjalistycznych historyków, którzy ani faktów już nie pamiętają, ani poczytać w obcych językach jeszcze nie potrafią. Dlaczegoż to dydaktyka nie

może wyjść poza marksistowskie i nie-marksistowskie cele nauczania, jak to nadal cytują niektóre nasze podręczniki akademickie w XXI w.? Powód wydaje się jeden: nadal w Polsce nauki humanistyczne nie są uważane za decydujący czynnik rozwoju społecznego.

W poprzednim tekście<sup>1</sup> porównywałem nauki humanistyczne i ścisłe, sugerując jedność koncepcyjną wiedzy człowieka, komplementarność tych dwóch gałęzi poznania oraz pełną ich równorzędność, mocno nadwerżoną w poprzednich, siermiężnych i scjencyznych formacjach światopoglądowych. Przejawianie się kompleksów nauk humanistycznych w stosunku do nauk ścisłych i ekonomicznych widoczne jest w dążeniach do ujednoczenia metodologii, a właściwie przejęcia przez nauki nie-ścisłe metodologii wypracowanej przez Galileusza - powtarzalnego, prostego doświadczenia, jak staczanie się kulek po równi pochyłej.

Kilka jest przyczyn, dla których nauki humanistyczne nie powinny upodabniać metodologii do nauk ścisłych. Po pierwsze, nauki społeczne, ekonomiczne, humanistyczne nie opierają się na eksperymentach sztucznych, wyizolowanych, jak spadek swobodny w rurze Galileusza w warunkach próżni. Po drugie, szczególnie nauki pedagogiczne, ale również humanistyczne, operują na zbiorowościach *in statu mutandi*. Z tego też powodu ich rola interpretacyjna musi być uzupełniania przez rolę predykcyjną – nie oceniamy, jaki skutek przynosi (w różnych zbiorowościach, w różnych czasach) dana lektura szkolna w kształtowaniu umiejętności kulturowych, patriotycznych, ale jaki przewidywany skutek przyniesie, w przyszłych warunkach, konkretnych, ale nam bliżej dziś nieznanych. Po trzecie, skutki błędnych recept to nie koszt paru milionów euro na nowe magnesy w CERN-nie, ale miliardów złotych, w postaci niekonkurencyjności polskiego absolwenta na przewidywanym globalnym rynku pracy za lat kilkadziesiąt.

## O KOCIE SCHRÖDINGERA, CZYLI INTERPRETACJI

Na wspomnianym kółku fizycznym uczennica pilna, inteligentna i uważna dostała jako zadanie domowe przeczytanie *Ojca zadżumionych*. „Poezja bardzo mi się podobała, ale nie bardzo rozumiem, co autor chciał w tym utworze powiedzieć”. Czytałem „Ojca” wielokrotnie, ale nie poczułem potrzeby stawiania takiego pytania. Czy istnieje *interpretacja* tych tak prostych i przejmująco ludzkich strof?

Mechanika kwantowa, której stulecie właśnie świętowaliśmy, narzuciła nam, a właściwie uświadomiła, możliwość nowego sposobu myślenia. Sprowadza się zazwyczaj mechanikę kwantową do zasady Heisenberga, tzn. niemożności zmierzenia położenia i prędkości elektronu, a przez to przewidzenia jego losu. „Elektron jest falą, rozmywającą się w czasie”. A raczej, poprawnie, elektron jest punktem, ma swoje położenie i prędkość doskonale określoną, a jedynie nam jawi się ona niemożliwa do zmierzenia. Lub jeszcze dokładniej: możemy zmierzyć albo prędkość, albo położenie – nigdy obie te wielkości razem. I tu jest absurd pytania „co



autor chciał przez to powiedzieć?”, bo przypomina ono „jaki jest naprawdę elektron?”

Kolejny paradoks, „kot Schrödingera” – oddaje zdumienie innego z twórców mechaniki kwantowej własnym równaniem. Paradoks dotyczy interpretacji tzw. funkcji falowej. Kot jest umieszczony w pudle z pistoletem i radioaktywnym atomem. Jądra radioaktywne mają pewną szansę (tj. prawdopodobieństwo) rozpadu, ale nie wiadomo, kiedy tak naprawdę i który z atomów się rozpadnie. Jeżeli w pudle razem z atomem umieścimy pistolet strzelający po rozpadzie, to kot w pudle będzie żywy, a jednocześnie martwy, z pewnymi uzupełniającymi się prawdopodobieństwami. Trudno wyobrazić sobie kota częściowo martwego, ale matematycznie tak jest. Może więc i w naukach humanistycznych – historii, politologii, polonistyce – wypada przyjąć więcej niż jedną rzeczywistość, nie nazywając jej „interpretacją”, ale „indywidualną prawdą obiektywną”?

Elektron, „jaki jest”, wie tylko on sam, i tylko w danej chwili. Za chwilę jest gdzie indziej i sam swej trajektorii nie pamięta. Co autor chciał powiedzieć, on sam za parę lat interpretuje inaczej. Po to piszemy dzieła naukowe, aby w nich zawrzeć wiedzę (swoją) na dany temat i w danym momencie. Za kilka lat każdy z artykułów z fizyki, nawet te Einsteina, nadają się do ponownej redakcji / interpretacji.

Niestety, interpretacja, trudna nawet dla profesjonalistów<sup>2</sup>, staje się w polskiej szkole i poza-szkole usilną pokusą: mnożą się streszczenia i skróty streszczeń. Treść, wyprana z literackiej, pięknej formy, zaczyna przypominać wylizaną, rodem z taksonomii trzmiela. Trudności ucznia stają się pretekstem do niezbyt wychowawczo poprawnych reklam na pseudo-dydaktycznych stronach internetowych. Czy Sło-



wacki w *Balladynie* wzorował się na Lady Macbeth, czy na Ablu?<sup>3</sup> A może jednak stworzył dzieło unikalne, oryginalne, ludowe, słowiańskie?

Bez wątpienia, jeśli jest to Sztuka, autor na pewno chciał przekazać *piękno, dobro i prawdę*. A co jest szpetne, niedobre i kłamliwe, nie tworzy Kultury, ale jej zaprzeczenie. Nawet w Genesis stwarzanie świata jest oceniane nie w kategoriach utylitarnych, ale etycznych: „wszystko, co uczynił było bardzo dobre”. Odrzucanie niektórych postaw, zachowań, idei nie jest więc przejawem nietolerancji, ale oceną estetyczną. A o gustach, podobno, się nie dyskutuje.

### O KRÓLU DAWIDZIE, CZYLI DZIEDZICTWIE EUROPEJSKIM

Na tym samym kółku w listopadzie pada pytanie: „A co tam na języku polskim?” Spodziewaną odpowiedzią, sto lat po odzyskaniu literackiej państwowości, a przy trzyletnim polskim liceum, byłoby „Kochanowskiego właśnie kończymy, a Mickiewicza zaczynamy”. Tymczasem młodzież studiuje Biblię. Jest to księga, której w żadnym amerykańskim hotelu nie może na stoliku nocnym zabraknąć, podstawa naszej, zachodniej kultury. Tylko co w tej księdze jest ważne w tworzeniu *indywidualnej świadomości* młodego człowieka w Polsce? Księga Sędziów, Księga Kronik jako przykład zapisu historyzoficznego? A może nauczyciel dokonuje samodzielnej wykładni Ewangelii lub zamiast profesora Hellera interpretuje kosmologię? Czyżby język polski miał łączyć luki braku w programie szkolnym filozofii i ułomności przedmiotu religia<sup>4</sup>?

„Biblia to przykład ciekawych form literackich”. Aha! heksametru w przekładzie Parandowskiego? A może autorzy programu nie widzieli tabliczek „Gilgamesza”, pieśni religij-

nych Egipcjan z II tysiąclecia p.n.e., literatury starohinduskiej? Chyba znów, jak w fizyce, programy nauczania autorskie, a raczej *self-made-man*: jak to napisano celnie w „Polonistyce”, celebryci (i politycy?) a nie eksperci stali się podmiotami opiniotwórczymi. Oczywiście, jak najbardziej Biblia! ale w tłumaczeniu i z komentarzem Czesława Miłozza, jako integralna część polskiej kultury<sup>5</sup>.

*Porwij puklerz i tarczę a powstań w mojej obronie./ Dobądź włóczni i zagroź drogę prześladowcom moim. \* Powiedz duszy mojej: Jam jest twoje zbawienie (Ps 35, 2-3).*

### STRZYGA Z NIE-NARNII, CZYLI O GLOBALIZACJI

Niedawno gościliśmy Milenkę, z IV klasy: miała zadane ponad sto stron drobnego druku o krainie Narnii. I Milenka, i niżej podpisany baśń znają, ale w wersji filmowej: bardzo ciekawa opowieść – obrazowa, zaskakująca, pełna przygód, a przy tym, jak w angielskiej tradycji – nieco romantyczna. W wersji pisanej (tzn. tłumaczonej) – płaski język, nieciekawa narracja, dłużyzny typowe dla spuścizny post-Dickensowskiej. Nic z wielkich tradycji fantazjujących Dostojewskiego, Saint-Exupéry’ego czy choćby Manna; innymi słowy – baśń kulturowo nam obca. Zamiast „Narnii”, przeczytaliśmy z Milenką całego Brzechwę, co było dla niej fascynującym, głównie językowym, odkryciem.

Po tym spotkaniu wybraliśmy się osobiście do Narnii, miasteczka między Rzymem a Perugią, aby sprawdzić, ile powieść XXX ma ze swojego pierwowzoru. Znaleźliśmy baśniowo piękne wieże i mury, wyrzeźbane z szarego kamienia głęboko w średniowieczu i zamarte gdzieś w wieku szes-

nastym, fot. I. Bez wątpienia ciekawsze niż angielska opowieść.

Oczywiście, można twierdzić, że w dobie globalizacji (filmowej) nie sposób nie znać hobbitów i Petera, adepta czar-noksiężnika. Ale tu trącamy o dwa bardzo niebezpieczne nawisy. Po pierwsze – globalizacja polega na wiedzy o *istnie-niu* innych kultur, ale nie na ich koniecznym *przyswajaniu*. Po drugie – interkulturowość oznacza, podobnie jak naukowa interdyscyplinarność czy religijna tolerancja, dysponowanie nieprzebrany-m zasobem własnego bogactwa, ale wymienia-nie (uwspólnianie) jedynie kompatybilnych wzajemnie części: matematycznie – poszukiwania wspólnego mianownika, a neurologicznie – łączenia określonych synaps. Podobnie jak ze znajomością języka, nie istnieje globalna wielokultu-rowość, a jedynie zakwit litewsko-polskiego drzewa na pa-ryskim gruncie, gdzie przynosi ono przebogaty i zaskakują-cy owoc.

Pseudo-globalizacja jest szkodliwa, wręcz żenująca. Na toruńskim rynku przewodnicy starszej daty opowiadają z wypiekami na twarzy o historii skrzyпка, który wyprowa-dził żaby z miasta i nie mogą zrozumieć, co niemieccy tury-ści szepczą pod nosem. Znajomość *istnienia* historii o „za-czarowanym flecie” nie musi wymagać czytania Mozartowe-go libretta. Globalizacja, a raczej brak czasu na jej szeroki, porównawczy wachlarz kończy się prowincjonalizmem.

*Opowieści z Narnii* w spisie literatury dla dzieci bardzo by się spodobały urzędnikom z Brukseli i producentom filmo-wych gadżetów. Nie bardzo rozumiem, jakie *filologiczne* cele przyświecają *Opowieściom* w polskiej szkole. Chyba że znów chodzi o „wymień imiona bohaterów”, ale wówczas niech się już dzieci uczą nazw kwarków na fizyce albo płyt tekto-nicznych na geografii – to się im przyda. Na *Calineczkę*, czy *Małego i dużego Klause* młody człowiek wcześniej czy później trafi, może dzięki Disneyowi. Ale szanse, aby poza lekcją języka polskiego trafił na Strzygę, Szklaną Górę czy Bysia i Dysia, są nikłe.

Ta sama Milenka pasjonuje się serią „Monster High” – jest i film, i lalki, i całkiem spora książka prawie po polsku. Tłu-maczenie lingwistycznie poprawne, ale nie bardzo wiadomo, do kogo adresowane. „Luźne rozmowy? – No, chyba takie, gdzie ludzie stoją daleko od siebie”. W *Bysiu i Dysiu* też co drugie zdanie zawiera słowo Milence nieznanne, ale piękne, archaiczne, wielo-odcieniowe. Narracja Dygasińskiego płynna, zajmująca, zaskakująca, a puenta pouczająca. Czy można opublikować *Bysia i Dysia* z odnośnikami do leksyki współczesnej? Włosi, przy swym najbardziej tradycjo-twór-czym dziele, *Eneidzie*, stwierdzili, że tak!<sup>6</sup>

## ZAKOŃCZENIE – POWAŻNIE

Kwestia doboru lektur szkolnych to nie tylko zadanie, używając terminologii UE „upside → down”. Należałyby wręcz użyć terminologii „społecznej partycypacji końcowe-go odbiorcy” – ucznia i jego opiekuna prawnego, czyli ro-dzica, który musi właściwie zaplanować karierę dziecka, dzie-ląc czas na naukę języków, niezliczone para-olimpiady przed-miotowe najnowsze portale społecznościowe.

Z punktu decydenta „centralnego”, konieczność odrabiania dziesięcioleci izolacji kulturowej nie powinna przestańać jasności w implementacji czterech funkcji lektury na lekcjach języka polskiego:

1. rozwoju umiejętności posługiwania się pojęciami i wyrażeniami dla tych pojęć w jakimkolwiek języku, najlepiej ojczystym,
2. przekazu odnośników do całości spuścizny humanistycznej, w tym do tej niezbyt dawnej,
3. ogólnej informacji pozwalającej na nawigację we współczesnych *mass mediach*,
4. wykształcenia zamiłowania do obcowania ze słowem drukowanym. Dobór lektur, podobnie jak programów nauczania fizyki, musi optymalizować wszystkie te funkcje, przy zasadniczym warunku *brzegowym*: poszanowaniu czasu pracy ucznia.

Ujmując to jeszcze inaczej: lektura, w perspektywie rosnącej obecności jednostki w kulturze światowej (powszechność podróży, dostęp do albumów, Internet), ma dwa zadania – oddania piękna leksykalnego, niezbędnego dla tworzenia indywidualnych struktur pojęciowych i przekazu „gołej”, tj. odartej z warstwy słownej, treści.

W pierwszej funkcji żadne współczesne przekłady nie zastąpią Mickiewiczowego *Giaura*, *Ojca zadżumionych*, poezji Norwida czy Gałczyńskiego. W drugim zadaniu nowoczesne środki przekazu – grafika, film, komiks, gra komputerowa – mogą w znacznym stopniu skrócić czas dostępu do kultury. „Leonardo” i „Michelangelo” nazywają się żółwie w japońskim serialu dla dzieci.

Które z dzieł literackich, zasadniczych dla dorobku ludzkości, można w przemyślny sposób przekazać młodemu człowiekowi w czasie nie-lekturowym? Victor Hugo ma nie tylko wspaniałe filmy, ale i rock-operę wystawianą w Łodzi. Dość prostą, oświeceniową moralistykę Cervantesa i zapisaną prozą wersję obrazu *Herkules u Pigmejów* może oddać film animowany i komiks. Oryginalne fragmenty *Pieśni o Rolandzie*, *Boskiej Komedii*, i *Summy teologicznej* są niezbędne dla kultury europejskiej. Natomiast słownie i krótko winny być streszczone, ważne dla kształcenia postaw obywatelskich, utopijne meandry Moore’a, Platona, Campanelli, Lenina i Mao – ich literacka forma nie jest przy tym istotna.

Innymi słowy – multimedia, kreskówka, film, gra komputerowa, piosenka, nalepka na gumie do żucia stanowią istotne środki przekazu, cenne dla kształtowania całości kultury młodego człowieka. Nie znajduję na polskim rynku wydawniczym serii multimedialnych, jakby choćby te z fot. 2; nie wygląda, aby finansowana publicznie telewizja wspomagała edukację.

Na koniec problematyczna kwestia Biblii. Pytanie nieco prowokacyjne: ilu nauczycieli polonistyki zgodzi się na redukcję godzin religii z dwóch do jednej? 110%? Hipokryzja

## TEST-ZABAWA

1. Wybierz jedną z podanych lektur ponadtrzystustronicowych (=21 dni wolnych od innych zajęć ucznia) jako jedyną obowiązującą w liceum:  
*Potop – Chłopi – Noce i dnie.*
2. Wybierz jedną z podanych lektur (=polski wkład w kulturę światową) jako jedyną obowiązującą w liceum:  
*Faraon – Quo vadis – Smuga cienia.*
3. Wybierz jedną z podanych lektur (=dziedzictwo kulturowo-religijne w myśl preambuły deklaracji lizbońskiej UE) jako jedyną obowiązującą w liceum:  
*Biblia – Odyseja – Eneida.*
4. Wybierz jedną z podanych lektur (=światowe dziedzictwo narracji) jako jedyną obowiązującą w liceum:  
*Wojna i pokój – W poszukiwaniu straconego czasu – Oliwier Twist – itd., przy sumarycznej ilości lektury nieprzekraczającej 4 kursów uniwersyteckich fizyki podstawowej (=120 godzin).*

czy niezrozumienie problemu? Biblia na lekcjach polskiego, a na katechezie opowiadania o braterstwie ludzkich ras?

O dwóch kwestiach nie dyskutuje się na tzw. Zachodzie – wierze i zarobkach. Więcej – to nasza cała zachodnia cywilizacja opiera się na *indywidualności* wiary: na klęczkach, w ciemności, przed kratką, a nie z szablą, w tłumie, z okrzykiem. Biblia leży na stoliku w cichości hotelowej sypialni, a nie na straganie w recepcji. Nie do końca może ona stanowić przedmiot literackich analiz, szczególnie dla ludzi wierzących.

- 1 Zob. G. Karwasz, *O języku, polonistyce i kulturze*, „Polonistyka” 2012, nr 9.
- 2 J. Grądział-Wójcik, *Przygody trzmiela, czyli uniwersytecka i szkolna interpretacja literacka*, „Polonistyka” 2012, nr 6.
- 3 zob. np. *Balladyna* – streszczenie, <http://balladyna.klp.pl/a-5697.html>
- 4 Tu też warto, aby książkom szkolnym do religii, szczególnie dla dzieci klas zupełnie początkowych, przyjrzyli się specjaliści z kognitywistyki i języka polskiego, zamiast *apriori* krytykować przydatność dodatkowego przedmiotu humanistycznego.
- 5 B. Chrząstowska, *Poezje Czesława Miłosza*, Warszawa 1982. Przypominamy tę pozycję dla podkreślenia opracowań, które przechodziły cały, naukowo paradygmatyczny cykl wydawniczy.
- 6 *Liczne prośby o dodanie komentarzy, które wpłynęły do wydawcy, świadczą jedynie o postępującym zubożeniu kulturowym i rosnącymi zaniechaniami w naszych szkołach? Opublikowanie edycji „Eneidy” z komentarzami jest wkładem do rosnącego lenistwa zbiorowego i hołdem dla bóstwa komercjalizacji, w celu osiągnięcia sukcesu wydawniczego? Rozważano te pytania przez lata. Kiedy zgodziłem się na anotacje tego tłumaczenia, które tak szczęśliwie jednoczy wierność tekstu łacińskiego, nawet w rytmie i walorach fonetycznych tam gdzie jest to możliwe, epickość wirgiliuszową i tempo języka nam bliskiego, przekonałem się do szansy dydaktycznej tego dzieła.* (tłum. GK)

GRZEGORZ KARWASZ

prof. dr hab. inż., kierownik Zakładu Dydaktyki Fizyki Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, wykładowca na studiach nauczycielskich w Udine i Trento (Włochy).