

Wojciech Rzehak

VII Prywatne Liceum Ogólnokształcące im. M. Reja w Krakowie

Czy w szkole ponadgimnazjalnej jest miejsce dla mitów greckich? Mity o mitach

Niezbędność obecności mitu w praktyce pedagogicznej

Współczesny uczeń szkoły ponadgimnazjalnej potrzebuje – zamiast narzucania mu autorytetów i wskazywania ludzi, których musi podziwiać – przede wszystkim uporządkowania rzeczywistości, znalezienia fundamentu, na którym mógłby budować swój świat wartości nie tylko etycznych, ale również estetycznych. Kultura śródziemnomorska, w której jesteśmy zanurzeni, przynosi dwa takie fundamenty systemu aksjologicznego: Biblię oraz mitologię świata antyku.

Obecny kryzys czytelnictwa wynika z wielu czynników, wskazanych m.in. przez Annę Janus-Sitarz: zachwiania systemu wartości w świecie ponowoczesnym, zmian historyczno-politycznych, niemocy wobec globalnego rynku, rewolucji informatycznej i dyktatu kultury masowej¹. Ich nagromadzenie wywołuje wszechogarniającą bezradność i dezorientację jednostki w coraz szybciej zmieniającej się rzeczywistości medialno-wirtualnej, bezustanny pośpiech, zagubienie w przytłaczającej ilości bombardujących nas zewsząd danych. Pytanie o rolę szkoły (i nauczyciela) w tak dramatycznie rozdartym – między doświadczaniem chaosu a poszukiwaniem ładu – świecie wydaje się być pytaniem fundamentalnym dla określenia miejsca, w którym obecnie się znajdujemy.

Należy podzielić obawy Dawida Wienera, który w rozmowie z Arturem Włodarskim przywołał opinie naukowców twierdzących, że doszliśmy już do granic percepcji i zdolności obliczeniowej mózgu: „Wyniki ostatnich badań zgrabnie zebrał popularny „The Sunday Times”. Artykuł „Brain overloaded” kończy się konkluzją, że świat, jaki stworzyliśmy, zaczyna przerastać moce przerobowe naszych neuronów”². Wśród wielu propozycji odnalezienia się szkoły we współczesnym świecie nie brakuje postulatów „przyspieszenia” w edukacji. Ich zwolennicy uważają, że – skoro uczeń jest bombardowany wieloma informacjami z wielu źródeł w błyskawicznym tempie – szkoła powinna go bombardować w tempie jeszcze szybszym, przy pomocy jeszcze większej liczby bodźców. Wtedy będzie atrakcyjniej i bardziej zrozumiale dla młodego człowieka. Moim zdaniem, szkoła biorąc udział w wyścigu z mediami, tempem życia i wielością bodźców, nie osiągnie sukcesu, wzmocni jedynie negatywny proces „przeżrewania się mózgow” młodych ludzi. Ważne refleksje na temat

¹ A. Janus-Sitarz, *Kryzys lektury na tle innych kryzysów cywilizacyjnych*, w: taż, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków 2009, s. 42.

² A. Włodarski rozmawia z dr. Dawidem Wienerem: *Jak przeżrewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie*, Gazeta Wyborcza.pl, 16 sierpnia 2009, http://wyborcza.pl/1,76842,6925549,Jak_przeżrewa_sie_mozg_czyli_Homo_sapiens_na_zakrecie.html [dostęp w dniu 10 czerwca 2014].

współczesnego ucznia przynoszą rozważania Macieja Pabiska³. Zgadzając się z postulatem rozsądnego wykorzystywania multimediów i korzystania z dobrodziejstw nowoczesności, proponuję jednocześnie zwolnienie tempa pracy, zwrot ku źródłom, zwrot ku mitom.

Mit w Podstawie programowej

Projektując czytanie mitów warto sprawdzić, jakie miejsce zajmują one w podstawowym dokumencie oświatowym, wytyczającym kierunek edukacji polonistycznej – *Podstawie programowej*⁴. Mimo iż przedmiotem moich rozważań jest szkoła ponadgimnazjalna, dokument ten przeglądam w całości, z uwagi na kumulatywny charakter wiedzy i umiejętności zdobywanych przez ucznia polskiej szkoły. Przystępujący do egzaminu maturalnego abiturient będzie oceniany z treści nauczania szkoły ponadgimnazjalnej oraz z wcześniejszych etapów kształcenia. W liczącej 92 strony *Podstawie programowej* słowo „mit” występuje 5 razy, terminów pochodnych – „mityzacja”, „mitologizacja” czy „demitologizacja” nie ma w ogóle. Czy pięć razy to dużo, czy mało? To tylko pozornie proste pytanie. Pewnym punktem odniesienia mógłby być rekonesans frekwencyjności w *Podstawie* gatunków pokrewnych i związanych z nimi terminów oraz pojęć, jak „bajka” (pięciokrotnie, w tym raz jako tytuł książki *Bajki robotów* Stanisława Lema) oraz „baśń” (siedmiokrotnie). Termin „Biblia” (również: „biblijny”) w *Podstawie programowej* występuje siedem razy.

Zdecydowanie pożyteczniejsze od suchego wyliczenia będzie przyjrzenie się kontekstom, w jakich pojawia się termin „mit” w *Podstawie programowej*.

II etap edukacyjny:

- przy omawianiu wymagań dla uczniów kończących II etap edukacyjny, obszar II wymagań ogólnych (analiza i interpretacja tekstów kultury); wymaganie szczegółowe 2.11: „*Uczeń identyfikuje: opowiadanie, powieść, baśń, legendę, mit*”;
- w spisie tekstów kultury poznawanych przez uczniów w całości – hasło: „*wybór mitów greckich*”.

III etap edukacyjny – raz, przy okazji wyliczenia tekstów kultury poznawanych w całości lub w części: „*wybrane mity greckie*”.

IV etap edukacyjny – raz, przy wyliczeniach tekstów poznawanych w całości lub w części: „*wybór mitów*”.

Piąty raz „mit” pojawia się w ogólnej informacji z *Komentarza do podstawy programowej*, mówiącej o zobowiązaniu, by „*zapoznać się z wybranymi mitami greckimi*” (s. 79).

³ M. Pabisek, *Uratowanie, czyli uwspółcześnianie, czyli multimedialny blask lektur*, w: *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, praca zbiorowa pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2010, s. 71-86.

⁴ *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009.

Takie koncentryczne usytuowanie mitów w *Podstawie programowej* każdego etapu edukacji dowartościowuje je jako lekturę ucznia w dwóch zakresach problemowych: poznania cech gatunkowych oraz znajomości wybranych mitów. Zapisy dają nauczycielowi dużą swobodę w doborze konkretnych tekstów, jak i potrzebnych do ich analizy i interpretacji kontekstów lekturowych. *Podstawa programowa* nie pozwala nauczycielowi wybrać mitów ważnych z punktu widzenia jego rozpoznania potrzeb i zainteresowań uczniów i szczegółowych założeń lekcji języka polskiego w całym procesie nauczania na danym etapie edukacyjnym.

Ponieważ nie ma żadnych wątpliwości, że obecność mitologii greckiej – tak jak Biblii – jest dla uformowania kulturowego ucznia polskiej szkoły konieczna, nie warto pytać o jej miejsce w kanonie lektur. Na pewno jednak trzeba ponawiać pytania o to, jak ją z uczniami czytać, aby ich lektura nie ograniczała się do „sumy” odrębnych fabuł mitycznych, ale przynosiła wiedzę wspólną i ważną dla formacji kulturowej człowieka współczesnego, budującego swoją tożsamość. By stała się literaturą prowokującą do ważnych, w wymiarze indywidualnym i wspólnotowym, pytań.

Trudności z mitami w szkole – bariery percepcyjne

Istotną przeszkodę w możliwie najpełniejszym zaistnieniu mitu w przestrzeni szkolnej stanowi zjawisko barier w odbiorze prozy artystycznej (opisane w literaturze naukowej przez Zenona Urygę⁵). Autor podkreśla, że źródła dwóch z nich – kulturowej i językowej – wynikają z organizacji tekstowej dzieł, zaś trzeci próg trudności – percepcyjny – tkwi „w dyspozycjach osobowych – postawach, nawykach, sprawnościach odbiorcy”⁶. Trzecia z barier, nazwana przez dydaktyka barierą postaw i sprawności percepcyjnej, wiąże się ściśle z „kulturą literacką”, „kompetencjami literackimi” oraz „sprawnością komunikacyjną” odbiorcy⁷. Udokumentowane przez Urygę znaczenie źródeł tych barier, a zwłaszcza ostatniej w organizowaniu sytuacji odbiorcy lektur, znalazły potwierdzenie w prowadzonych przeze mnie badaniach ankietowych, których celem było m.in. rozpoznanie miejsca, jakie zajmują mity w świadomości ucznia szkoły ponadgimnazjalnej, kształconego według programów powstałych w oparciu o nową *Podstawę programową*.

Materiał badawczy (ankiety dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych różnego typu) jest dość obszerny, obejmuje około tysiąca ankiet, sprawdzających nie tylko wiedzę o konkretnych mitach, ale także znajomość (i umiejętność stosowania w praktyce) związków frazeologicznych mających mitologiczne korzenie. Przedstawione poniżej wnioski ogólne dotyczą łącznie 400 ankietowanych, natomiast konkretne wypowiedzi zacytowałem z 41 ankiet przeprowadzonych w dwóch klasach: w pierwszej ankiecie wzięło udział 18 uczniów, w drugiej – 23. Jedno z pytań brzmiało: „Czy interesujesz się mitami? Jeśli tak, to co widzisz w nich ciekawego?”. Na czterdziestu jeden przebadanych uczniów z dwóch klas (te odpowiedzi analizowałem szczegółowo) zainteresowanie mitami okazało

⁵ Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.

⁶ Tamże, s. 149.

⁷ Tamże.

szesnastu. Trochę mniej niż połowa, bo 39%, ale to przecież niezły wynik. Gdyby jednak przyjrzeć się odpowiedziom z poszczególnych szkół, widoczne staną się różnice w obrębie preferencji młodzieży. W szkole A (jedno z najlepiej notowanych krakowskich liceów) w badanej klasie, na 18 ankietowanych aż 14 odpowiedziało „tak”, natomiast 4 odpowiedzi były negatywne. W szkole B (nie tak wysoko notowanej w rankingach) na 23 ankietowanych, 21 odpowiedzi było na „nie”, przy zaledwie dwóch na „tak”. Zastanawiające, że w pierwszej szkole mitami interesuje się prawie 78% uczniów, natomiast w drugiej – tylko 8,7%. Retorycznie można zapytać, która z ankietowanych klas lepiej przedstawia polską rzeczywistość edukacyjną?

Antycypując wyniki badań przeprowadzonych na wielokrotnie liczniejszej grupie badawczej, można poszerzyć opisane przez Zenona Urygę bariery postaw i sprawności percepcyjnej o kolejną, szczególnie istotną, kategorię: **désintéressement**. Brak zaplecza motywacyjnego uczniów do kontaktów z lekturą jest jedną z najpoważniejszych barier, przed którymi staje współczesny polski nauczyciel-polonista (i to nie tylko w związku z mitami). Opierając się na analizie tych części ankiet, w których uczniowie wypowiadali się o mitach, oraz bazując na własnym doświadczeniu pedagogicznym, mogę postawić tezę, iż fundamentem **désintéressement** są trzy stereotypowe sądy o mitach, trzy **mity o mitach** (w nawiasach autentyczne wypowiedzi ankietowanych uczniów):

1. Mity są nudne („nie ma w nich nic ciekawego”).
2. Mity są dla dzieci („są zmyślane”, „to takie bzdury”).
3. Znajomość mitów jest niepotrzebna („do niczego mi się nie przydadzą”, „znajomość mitów nie pomoże mi w dostaniu pracy”).

Jak widać, opinie uczniów o mitach pokazują, jak potrzebne jest budzenie zainteresowania tą kategorią lektur przez budowanie dialogu międzykulturowego: odczytywania w mitach żywych archetypów ludzkich postaw, skłaniania do refleksji nad europejskimi źródłami kultury narodowej. Zaproponowany poniżej projekt metodyczny kładzie nacisk na te zwłaszcza aspekty.

Mit o Orfeuszu i Eurydyce w rzeczywistości szkolnego **désintéressement**

Nie ma jednej, uniwersalnej strategii pedagogicznej, gwarantującej sukces edukacyjny. We współczesnym świecie nie ma w ogóle gwarancji sukcesu. Istnieje jednak możliwość takiego wykorzystania lektur programowych, by te szanse zwiększyć. Nowa podstawa programowa dała potrzebną do tego celu swobodę. Zobaczmy, jak mógłby z niej skorzystać polonista, opracowujący jeden z ciekawszych mitów – o Orfeuszu i Eurydyce (także ze względu na reinterpretacje w różnorodnych tekstach kultury, zwłaszcza współczesnej).

Wybrany materiał obok „czystej” wersji mitu (z *Mitologii* Jana Parandowskiego, *Mitów greckich* Roberta Gravesa, *Mitów greckich* Wandy Markowskiej czy *Mitologii Greków i Rzymian* Zygmunta Kubiaka) uwzględnia: lirykę („klasyczny” *Fortepian Szopena* Cypriana Norwida, wojenny *Orfeusz w lesie* Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, współczesny *Orfeusz i Eurydyka* Czesława Miłosa, Rainer Maria Rilke z cyklem *Sonetów do Orfeusza* albo przejmującym

wierszem *Orfeusz, Eurydyka i Hermes*), dramat (*Orfeusz* Anny Świrszczyńskiej czy *Orfeusz w piekle* Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego), wreszcie esej (Józef Wittlin *Orfeusz w piekle XX wieku*).

„Koszyk” trzeci tworzą dzieła malarskie, jak *Orfeusz i Eurydyka* Petera Paula Rubensa, *Orfeusz* Gustave’a Moreau, *Orfeusz wyprowadzający Eurydykę z podziemi* Jeana Corota czy *Orfeusz i Eurydyka* Siergieja Panasenki. Czwartą grupę stanowią szeroko rozumiane propozycje muzyczne: od baśni muzycznej i opery (odpowiednio Claudio Monteverdi *Orfeusz* i Christoph Willibald Gluck *Orfeusz i Eurydyka*), przez operetkę i rock operę (odpowiednio Jacques Offenbach *Orfeusz w piekle* oraz *Поющие гитары* i ich *Орфей и Эвридика*), do piosenki artystycznej (Anna German *Tańczące Eurydyki*, Jacek Kaczmarski *Przechadzka z Orfeuszem*) i rockowej (Nick Cave *The Lyre Of Orpheus*). Dla amatorów pięknych dźwięków propozycją byłby album brytyjskiego wirtuoza gitary Steve’a Hacketta *Metamorpheus*.

Przeprowadzenie realizacji rozłożyłem w czasie na trzy lata (można przeprowadzić ją „w bloku”, ale przestrzegalbym przed nadmierną kumulacją treści mitologicznych). Punktem wyjścia uczyniłem mit o Orfeuszu i Eurydyce na podstawie *Mitologii* Jana Parandowskiego, na literackie realizacje wybrałem *Fortepian Szopena* Cypriana Kamila Norwida oraz *Orfeusza i Eurydykę* Czesława Miłosza. Związki literatury z innymi dziedzinami sztuki to obraz Jeana Corota *Orfeusz wyprowadzający Eurydykę z podziemi*⁸ oraz piosenka Nicka Cave’a *The Lyre of Orpheus*⁹.

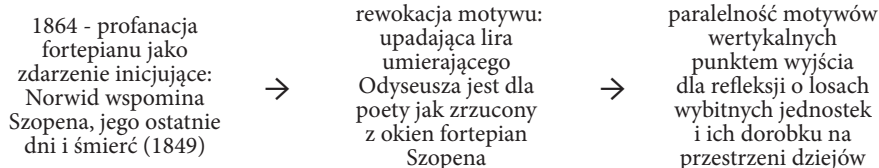


Jean-Baptiste Camille Corot *Orfeusz wyprowadzający Eurydykę z podziemi*.

⁸ http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Baptiste-Camille_Corot_-_Orpheus_Leading_Eurydice_from_the_Underworld_-_Google_Art_Project.jpg [dostęp w dniu 26 sierpnia 2014].

⁹ N. Cave, *The Lyre of Orpheus* [utwór z płyty: Nick Cave and The Bad Seeds *Abattoir Blues / The Lyre Of Orpheus*, 2004], tekst piosenki: <http://www.azlyrics.com/lyrics/nickcavethebadseeds/thelyreoforpheus.html> [dostęp w dniu 10 czerwca 2004].

Wybór wiersza Norwida pozwala uczniom przezwyciężyć barierą kulturową, poradzić sobie z nasyceniem tekstu symbolami zróżnicowanymi i silnie zakorzenionymi w tradycji (mitologia, Biblia, historia powszechna, historia Polski od zarania po powstanie styczniowe). Jednym z celów zajęć dydaktycznych powinna być możliwość dostrzeżenia przez z młodych ludzi dokonanej przez Norwida **rewokacji mitologicznej**¹⁰. Uczniowie dostrzegali sposób, w jaki poeta ponownie „opowiedział” mit, a właściwie tylko jeden jego element – epizod z upadającą na ziemię lirą umierającego Orfeusza (moment upadku staje się tu momentem wyniesienia między gwiazdy). Na tym motywie poeta oparł całą konstrukcję wiersza. Obserwacja rennacji motywu pozwoliła stworzyć rodzaj interpretacyjnego pomostu, łączącego wydarzenia mityczne, tragedię roku 1864 oraz refleksję na temat miejsca arcydzieł w świadomości pokoleń:



Z kolei współczesny wiersz Miłosza jest dla ucznia łatwiejszy niż *Fortepian Szopena*. Analiza funkcji zastosowanego przez poetę zabiegu **reinterpretacji mitu**¹¹ pozwoliła dostrzec sposób przekształcenia oryginalnego mitu: współczesne realia świata przedstawionego, nowoczesne piekło, Persefona zamiast Hadesa. Otworzyło to szereg możliwości interpretacyjnych, które oscylowały wokół refleksji natury eschatologicznej oraz wpisanych w utwór wartości i uczuć (miłość, śmierć, tęsknota i samotność).

Włączenie do lekcji obrazu i piosenki pozwoliło mi skierować uwagę uczniów na obecność mitu w innych niż literatura tekstach kultury, dało też możliwość przygotowania ucznia do bardziej świadomego uczestniczenia w świecie arcydzieł, zniwelowania poczucia **kulturowej obcości**. Warto nauczyć młodego człowieka szerokiego rozumienia pojęcia „tekst kultury” – nawiasem mówiąc, terminu fundamentalnego w nowej *Podstawie programowej*. Pokazując uczniom obraz Corota, próbowałem zainicjować przekształcenie się ucznia w badacza dzieła sztuki: Celem tej analizy było:

1. wykształcenie u uczniów postawy estetycznej, przygotowanie do takiego „czytania” dzieł sztuki, które prowadzi do zrozumienia przedmiotu badań i satysfakcji badającego¹²;
2. pragmatyczny – przygotowanie ucznia do ustnego egzaminu maturalnego w formule obowiązującej od maja 2015 roku.

¹⁰ Terminy rewokacji (rennacji), reinterpretacji i prefiguracji zaczerpnąłem z: Stanisław Stabryła, *Wstęp, w: Mit – człowiek – literatura*, Warszawa 1992, s. 5-12.

¹¹ Tamże.

¹² B. Chrzóstowska, A. Wójtowicz-Stefańska, *Umiejętność odbioru dzieła sztuki*, w: *Innowacje i metody. Tom I. W kręgu teorii i praktyki*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, Poznań 2011, s. 177-183.

Interpretacje uczniowskie wiążą się na ogół z różnorodnymi refleksjami na temat obecności mitu o Orfeuszu i Eurydyce w obrazie Corota. Uczniowie powinni połączyć wykorzystanie stosownych kontekstów (znajomość mitu, świadomość symboli – wieńca laurowego, liry) z wiedzą na temat zastosowanej przez malarza konwencji realistycznej (*mimesis*, specyficzny język obrazu), co pozwoli im dostrzec wpisane w XIX-wieczny tekst ikoniczny odwieczne prawdy egzystencjalne. Oczekujemy także zauważenia innej niż w przypadku wiersza Norwida rewokacji mitologicznej – Corot przywołuje nie tyle wybrany motyw, co moment mitu (wyjście Orfeusza z podziemi). TO UWAGI DOŚĆ OGÓLNE!!!!

Najwięcej przygotowań wymagała praca z piosenką Nicka Cave'a. Uczniowie przynieśli słowniki angielsko-polskie, zostali podzieleni na trzyosobowe zespoły, otrzymali tekst i wysłuchali piosenki. Następnie rozpoczęło się tłumaczenie tekstu. Tę część pracy uzgodniłem i skonsultowałem z anglistą, który wcześniej przeprowadził lekcję o tłumaczeniach tekstów piosenek angielskich – na przykładzie *When I'm Sixty-Four* Beatlesów i przekładu autorstwa Stanisława Barańczaka. Kolejny etap prac wiązał się z zadaniem domowym – uczniowie proponowali swoje własne „poetyckie” wersje przekładu. Podsumowaniem była wspólna lekcja – przeprowadzona razem z anglistą – podczas której rozmawialiśmy o sztuce przekładu i pułapkach czyhających na tłumacza.

Wartość włączenia w proces dydaktyczny piosenki rockowej polega nie tylko na jej walorach ludycznych. Dała również możliwość zmierzenia się w czasie lekcji języka polskiego z **tekstem kultury współczesnej** akceptowanym przez młodzież i przyjmowanym jako własny. Uczniowie wskazywali na groteskowe efekty dokonanej przez Cave'a **reinterpretacji mitu**, tzn. proces deformacji świata, w którym Orfeusz zabija Eurydykę koszmarnymi dźwiękami wydobytymi ze skonstruowanego przez siebie instrumentu. Fakt, że wybrałem utwór angielskojęzyczny, przyniósł dodatkowo interesujące rozwiązania natury translatorskiej.

Cały trzyletni cykl pracy z mitem kończy napisanie przez uczniów pracy na temat obecności mitu o Orfeuszu w kulturze, również popularnej. Pozwala to na uświadomienie sobie przez uczniów niezmienności problemów natury eschatologicznej, trapiących ludzkość od zarania do dzisiaj: miłości, śmierci, dążenia do odwrócenia nieodwracalnego, pragnienia wyrwania ukochanej osoby ze szponów śmierci. Ważnym elementem refleksji uczniowskiej będzie świadomość ciągłości kulturowej, przejawiającej się w stałej obecności mitu o Orfeuszu i Eurydyce w dziełach powstałych na przestrzeni tysięcy lat.

Podsumowanie

Czy udało mi się przełamać barierę *désintéressement* i, choćby częściowo, obalić szkolne mity o mitach? Najciekawsze wyniki przyniósł niewątpliwie eksperyment z wykorzystaniem piosenki Nicka Cave'a o Orfeuszu i jego lirze. Wspólne słuchanie utworu oraz tłumaczenie tekstu przyniosło młodym ludziom sporo zabawy i pozwoliło na zaangażowanie ich w lekcję. Nie byłoby to jednak możliwe bez wcześniejszych interpretacji tekstów kultury.

Uczniowie nie powiedzą o mitach, iż są nudne, są dla dzieci, a znajomość mitologii nigdy im się nie przyda - To zaledwie przypuszczenie czy pewność? Może zasugerować, że ten projekt dał wstępną orientację, jak ważne są współczesne i zróżnicowane teksty kultury, których zrozumienie wymagało sięgnięcia do fabuły mitycznej.

Jeśli chcemy przełamać *désintéressement*, powinniśmy:

- pozwolić sobie na zwolnienie tempa pracy nad ważnymi tekstami kultury,
- przełamać bariery percepcyjne,
- zburzyć mity o mitach,
- pokazać uczniom, jak bardzo wszyscy zanurzeni jesteśmy w mitologii i mitach, tzn. że są one uniwersalne; mogą pomagać nam w świadomym uczestniczeniu w świecie przedmiotów i idei PIĘKNYCH.

Artykuł jest przedrukiem tekstu, który ukazał się w: Wydawnictwo „Universitas” EDUKACJA NAUCZYCIELSKA POLONISTY. Tom XXI, *Trudne lekcje języka polskiego. Ku rozwiązaniom praktycznym*, red. Agnieszka Handzel, Anna Janus-Sitarz, Agnieszka Kania, Agnieszka Kulig, rok wydania: 2015, ISBN: 97883-242-2691-7.