

Monika Kaźmierczak

Kontekstowe czytanie Biblii przez multikulturowego poliglotę – wymóg współczesności?

Język - Szkoła - Religia 7/2, 125-135

2012

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

KONTEKSTOWE CZYTANIE BIBLI PRZEZ MULTIKULTUROWEGO POLIGLOTE – WYMÓG WSPÓŁCZESNOŚCI?

Z powodu braku odniesień do Biblii i do kultury starożytnej [...] dzisiejszy człowiek gotów jest przestać cokolwiek rozumieć z ponadtysiącletniej, bliższej historii, z jego własnej historii¹.

Nikogo nie trzeba przekonywać o konieczności poznawania jednego z głównych filarów europejskiej, a tym samym polskiej kultury. Znajomość Pisma Świętego jest podstawą do zrozumienia wielu dzieł późniejszych epok, gdyż stanowi źródło toposów czy form stosowanych przez artystów. Identyfikowanie tradycji literackiej, (re)interpretowanie motywów biblijnych, a także odczytywanie aluzji do architekstu bądź rozpoznawanie stylizacji wzbogacają szkolne dekodowania dzieł literackich, co więcej uzmysławiają uczniom ciągłość kultury śródziemnomorskiej oraz dowodzą, że tradycja literacka jest obecna i nieustannie przetwarzana. Jak słusznie zauważa Marc Bloch, „z nieznamości czasów minionych wypływa nieuchronnie niezrozumienie terażniejszości. Ale również daremne będą próby zrozumienia przeszłości, jeśli się nie wie nic o dniu dzisiejszym”². Zawarte w Piśmie Świętym pejzaż aksjologiczny, bezwzględne i niezrelatywizowane do jakiegokolwiek przyjemności dyrektywy czy archetypiczne postawy, stanowią punkt wyjścia dla antropocentryczno-aksjologicznej analizy utworów literackich, jak też szerzej – współczesnej dydaktyki wartości³, zawierającej się *implicit*e w nauczaniu i wychowaniu młodych ludzi, zachęcanych nie tylko do rozmyślań o literaturze, ale również do autorefleksji. Odbiór emocjo-

¹ J. Le Goff, *Długie średniowiecze*, Warszawa 2007, s. 58.

² M. Bloch, *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*, tłum. W. Jedlicka, Warszawa 1960, s. 68.

³ Rozważania dotyczące koncepcji kształtujących szkolną dydaktykę wartości prowadziła T. Świętosławska w szkicu *Interdyscyplinarne aspekty dydaktyki wartości*, [w:] *Problemy wartości i wartościowania dzieła literackiego w szkole. Etyka-estetyka-język aksjologii*, red. taż, Łódź 2007, s. 13-21.

nalny, kształtujący osobowość młodego człowieka, jest zatem nierozzerwalnie związany z estetycznym, a estetyczny – z emocjonalnym. Podkreślanie rangi tekstów kultury, które motywują do poszukiwania wartości oraz kształtowania systemów aksjologicznych, jest wyrazem mądrego wychowania, szczególnie pożądanego w czasie „przewartościowania wszystkich wartości”. Zderzenie aktualności literackich z fragmentami Pisma Świętego pozwala dostrzec zawsze żywe problemy człowieka czy uniwersalne przesłania Biblii, wciąż dyskusyjne w XXI wieku.

Nawiązywanie do Pisma Świętego i „oswajanie” kultury wysokiej w szkołach jest zadaniem obowiązkowym, lecz nie tylko ze względu na maturę. Jak słusznie podkreśla Bożena Chrzastowska w programie *Uczę się sam*, „poza rygorami egzaminu usytuowane są kwestie najistotniejsze i delikatne – to, co wiąże się z formacją i osobistym systemem wartości”⁴, pomagające uczniowi kształtować jego tożsamość u progu dorosłości. Autorzy większości programów⁵ za nadrzędny cel edukacji ponadgimnazjalnej uznali wszechstronny rozwój ucznia oraz jego wieloaspektowe (intelektualne, kulturalne, moralne, emocjonalne *etc.*) dojrzewanie, które zachodzi w kontakcie z różnymi tekstami kultury, szczególnie zaś podczas literackiej, aksjologicznej czy moralnej lektury Biblii. W wychowaniu bowiem – jak mówił Jan Paweł II – „chodzą głównie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem [...] – ażeby poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem” (Poznań, 3.06.1997 r.). Tym samym następuje zwrot ku hasłom filozofii personalistycznej, ku idei antropocentryzmu dydaktycznego (podmiotowości ucznia).

Znaczna część zdezorientowanych i mocno zagubionych w zrelatywizowanym postmodernizmie uczniów podejmuje wysiłek świadomego poszukiwania drogi do bezwzględnych i obiektywnych imperatywów moralnych, które sankcjonowałyby życie każdego z nich: Człowieka od narodzin do śmierci, a także od arkadii po apokalipsę – jak sugerują autorzy programu *Barwy epok*⁶. Refleksyjna lektura Biblii oraz późniejsze działania edukacyjne, służące kształtowaniu „zintegrowanej wewnętrznie, wielowymiarowej osoby ludzkiej (w aspekcie intelektualno-estetycznym, wolicjonalno-emocjonalnym, moralnym i społeczno-

⁴ B. Chrzastowska, *Uczę się sam*, Poznań 2003, Wyd. NAKOM, s. 10.

⁵ Oglądowi poddałam obowiązujące w 1. klasie szkół ponadgimnazjalnych programy najpopularniejszych wydawnictw: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (*Barwy epok, Zrozumieć tekst-zrozumieć człowieka*), Wydawnictwo Literackie (seria „Szkoła pod Globusem”), Wydawnictwo Szkolne PWN (seria „Słowa i teksty”), Nowa Era (*Potęga słowa*), Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (*Między tekstami*), Wydawnictwo NAKOM (*Uczę się sam*), Wydawnictwo Edukacyjne (*To lubię!*) oraz oparte na tych programach podręczniki.

⁶ B. Kolcz, J. Kowalikowa i in., *Barwy epok*, Warszawa 2002, WSiP, s. 8.

wspólnotowym)⁷, przyczyniają się do humanizacji życia uczniów, podnoszą ich człowieczeństwo oraz nadają głębszy sens egzystencji⁸. Efektem indukcji psychologicznej w szkole powinny być zatem wysiłki na rzecz wychowywania człowieka „żyjącego z poczuciem konieczności własnej działalności w optymalizowaniu świata według zaakceptowanych przez siebie wartości i kryteriów”, co podkreśla socjolog wychowania Zbigniew Kwieciński⁹. Głównym celem edukacji opartej na tekstach biblijnych i związanych z Pismem Świętym jest uznanie każdego człowieka za byt immanentny, zdolny do autokreacji i godny najwyższego szacunku, współtworzący antroposferę (strategia „Człowiek Tworzy Kulturę”). Atencja – nakierowana zarówno na człowieka, jak i jego wytwory, czyli wartości duchowe oraz kulturowe – służy zaspokajaniu podstawowych pragnień ucznia, jak bycie kulturalnym człowiekiem czy określenie tożsamości w wymiarach indywidualnym oraz ponadjednostkowym. Dlatego w szkole jako instytucji kulturalno-oświatowej uczeń styka się z wysoką kulturą i arcydziełami, które służą zarówno wychowaniu społecznemu (socjalizacja), indywidualnemu dojrzwaniu i rozwojowi (personalizacja), jak też organizowaniu refleksyjnego dyskursu o literaturze i kulturze (ukulturalnienie), z ich bogactwem ideowym i aksjologicznym, specyfiką tworzywa czy nowoczesnym „otwartym symbolizmem”, na który uwagę zwracał Umberto Eco¹⁰.

Akceptacja wartości transcendentnych, która implikuje uznanie pozostałych: poznawczych, estetycznych, moralnych, obyczajowych, jest jedną z możliwych dróg porządkowania chaosu ponowoczesności, również poprzez intuicyjne poznanie wartości przy nasyceniu emocjonalnym. Dwupłaszczyznowość przeżycia estetycznego łączy w sobie różne pierwiastki: emocjonalny (przeżywanie sztuki) i intelektualny (analizę struktur artystycznych)¹¹. Może tu jednak zająć konflikt pomiędzy czytaniem naiwnym (niewprawy odbiorca; odbiór dzieła literackiego głównie przez pryzmat indywidualnych przeżyć i doświadczeń; spontaniczny, intuicyjny odbiór utworu) a intelektualnym (*quasi*-badacz literatury; zobiektywizowany, krytyczny ogląd dzieła literackiego; analiza z „czytaniem przez lupę”, interpretacja z „czytaniem kontekstowym”, rozpatrywanie dzieła w dialogu wewnątrztekstowym, międzytekstowym oraz pozatekstowym – nawiązanie do

⁷ M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna i in., *To lubię!*, Kraków 2002, Wyd. Edukacyjne, s. 6.

⁸ K. Olbrycht, *Aksjologiczny sens upowszechniania kultury i edukacji kulturalnej*, [w:] *Upowszechnianie kultury – wyzwaniem dla edukacji kulturalnej*, red. E. Konieczna i K. Olbrycht, J. Skutnik, Toruń 2008, s. 31.

⁹ Z. Kwieciński, *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1998, s. 39.

¹⁰ U. Eco, *Problem dzieła otwartego*, [w:] tenże, *Sztuka*, tłum. P. Salwa i M. Salwa, Kraków 2008, s. 169-174.

¹¹ Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Kraków 1996, s. 27.

znanej tezy Michała Bachtina literatury jako dialogu). Sprawdzianem dla umiejętności warsztatowych i świadomości kulturowej ucznia jest niewątpliwie interpretacja, która – co podkreśla Seweryna Wysłouch – „sytuuje się na granicy obcowania czytelniczego i naukowego”, musi być poprzedzona analizą tekstu, odpowiadać na pytania, które sobie stawia interpretator, a także korelować z jakąś ogólną teorią dzieła, filozofią, epistemologią literacką, antropologią lub teorią kultur¹². Pogłębiony odbiór dzieła odznacza się dyskursywnością, zagłębianiem w kulturę literacką przez dialog z tekstami i o tekstach, oznacza również weryfikowanie własnego systemu moralnego w konfrontacji z wartościami obiektywnymi.

Porównywanie różnych realizacji tych samych motywów, próby odszyfrowania warstwy symbolicznej czy alegorycznej dzieła, jak również odczytanie utworu w szerokich kontekstach (aktualizacja, ale też korespondencja sztuk), zwrócenie uwagi na wartości artystyczne i estetyczne utworu – są konsekwencją założenia, że nauka w szkole ponadgimnazjalnej służy nie tylko porządkowaniu opanowanej wiedzy, ale też identyfikacji kluczowych zjawisk literackich oraz wskazaniu relacji między nimi, co prowadzi do zrozumienia procesów kulturowych. Nie jest to zadanie łatwe, o czym świadczą zapisy standardów wymagań egzaminacyjnych oraz podstawy programowej dla szkół ponadgimnazjalnych. Licealista nie czyta po raz kolejny biblijnego tekstu źródłowego, który zna ze szkoły podstawowej czy gimnazjum, ale wskazuje symbole, aluzje, konteksty, kontynuacje i nawiązania, zwraca uwagę na stylizację biblijną, rozpoznaje znaki tradycji judaistycznej oraz chrześcijańskiej¹³.

Ministerialne wytyczne nie są jednak ściśle przestrzegane. Niezwykle często nauczyciele (świadomie bądź w efekcie niedostatecznej znajomości podstawy programowej) w liceum po raz kolejny szczegółowo omawiają teksty znane uczniom z wcześniejszych etapów kształcenia, np. fragmenty Księgi Genezis, Apokalipsy, Pieśni nad Pieśniami, Księgi Hioba, ale też psalmy, przypowieści,

¹² B. Chrząstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, wyd. 3 zm., Warszawa 2000, s. 27.

¹³ *Informator maturalny od 2008 r.*, s. 23, 27, 28, 30. *Nowa podstawa programowa* wskazuje, że gimnazjaliści będą czytać: opis stworzenia świata i człowieka z Księgi Rodzaju, przypowieść ewangeliczną, hymn św. Pawła o miłości. Ponadto autorzy zalecają, by podczas literackiej lektury fragmentów Pisma Świętego podkreślać uniwersalne przesłania i nauki z nich płynące, a także poznawać tradycję biblijną (s. 40). S. J. Żurek, autor nowej podstawy dla szkół ponadgimnazjalnych uznał, że na poziomie podstawowym licealista winien poznać teksty-klucze („wybrane psalmy, fragmenty: *Pieśni nad Pieśniami*, *Księgi Hioba*, *Apokalipsy św. Jana*”, s. 52), zaś czytanie kontekstowe powinno się realizować na poziomie rozszerzonym („fragmenty Starego i Nowego Testamentu jako konteksty interpretacyjne dla lektury dzieł z innych epok”, s. 52; uczeń „rozpoznaje aluzje literackie i symbole kulturowe [np. biblijne, romantyczne] oraz ich funkcję ideową i kompozycyjną, a także znaki tradycji, np. antycznej, judaistycznej, chrześcijańskiej, staropolskiej”, s. 46-47), zob. www.reformaprogramowa.men.gov.pl.

List św. Pawła do Koryntian (*Hymn o miłości*). Bardzo często jest to wynikiem linearnego oraz bezwymkowego studiowania podręczników, które naukę w liceum proponują rozpocząć od obszernych i licznych fragmentów Biblii, wprowadzanych jako teksty-klucze, rzadko zestawianych do analizy porównawczej (np. *Przeszłość to dziś* wyd. Stentor, *Potęga słowa* wyd. Nowa Era). Niektórzy poloniści, szczególnie ci przyzwyczajeni do dawnego rozkładu treści kształcenia w czteroletnim liceum, są sceptyczni wobec zaledwie przypomnienia treści Biblii. Jako zwolennicy „orientacji uporządkowanej temporalnie”¹⁴ rozpoczynają kurs ponadgimnazjalny od praźródła, co więcej, nie mają zaufania do wiedzy czy pamięci absolwentów gimnazjów.

Autorzy wszystkich programów nauczania oraz nauczyciele dostrzegli niepokojące symptomy dzisiejszej kultury, jak: indyferentyzm oraz cynizm, wywołujące rozchwianie systemu uznawanych wartości, dezorientację czy wręcz daltonizm aksjologiczny¹⁵, „stopniowe wypieranie tradycji literackiej przez kulturę masową i obniżanie przez nią rangi uznanych arcydzieł”¹⁶ oraz mało świadome, nieodpowiedzialne i bezrefleksyjne wkraczanie w dorosłość¹⁷, bez zorientowania na poszukiwanie czy budowanie hierarchii wartości. Postulaty dotyczące dostrzeżenia wartości, ich kształtowania, precyzowania czy inaczej porządkowania (*value clarification*), obrazują konieczność rozbudzania wrażliwości moralnej, ale również przeciwdziałania ignorancji wobec dorobku kultury. Zaniedbania prowadzą albo do zachwiania wrażliwości moralnej, albo do zupełnej „ślepoty na wartości”¹⁸. Aksjologiczna dezorientacja jednoznacznie dowodzi, że uczniowie potrzebują pomocy przy kształtowaniu tożsamości czy poznawaniu narodowej i europejskiej kultury. Można ich wesprzeć poprzez identyfikowanie aluzji do tekstów biblijnych, które służą zagłębianiu się w świat wartości oraz poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o sens i cel życia. Oznacza to postępujące zakorzenianie się w tradycji, rozumiane również jako „internalizacja uniwersalnego systemu etycznego kultury europejskiej”¹⁹. Wskazane przez autorów programów cele i zadania spełniać ma szkolna polonistyka, nawiązująca do Tischnerowskiego „myślenia według wartości”, wprost przywołanego w programie *Potęga słowa*.

¹⁴ J. Ambroszko, *Parę uwag o podręcznikach języka polskiego dla szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] *Literatura i jej okolice w dydaktyce języka polskiego*, red. G. Wichary, Wrocław 2002, s. 132-133.

¹⁵ M. Jędrzychowska, Z. A. Kłakówna i in., dz. cyt., s. 6.

¹⁶ B. Kołcz, J. Kowalikowa i in., dz. cyt., s. 5.

¹⁷ Por. A. Regiewicz, *Dialog ze światem*, Kraków 2002, Wyd. Literackie („Szkoła pod Globusem”), s. 5.

¹⁸ *Słownik teologiczny*, red. A. Zuberbier, Katowice 1998, s. 623.

¹⁹ K. Olejnik, D. Chemperek i in., *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka*, Warszawa 2008, WSiP, s. 4.

Lektura archiwistyczna, w niektórych propozycjach dla szkół dopełniana przez prezentystyczną²⁰, w efekcie ukazuje ciągle żywe motywy i symbole wywiedzione z tradycji biblijnej, wzbogacające odczytania współczesnych tekstów literackich. Ministerialne zapisy, zalecające kształtowanie świadomości historycznoliterackiej, obligują, by uczeń łączył fakty i próbował wyciągać wnioski dotyczące znaczenia procesu historycznoliterackiego, gdyż „przeszłość – sięgając wstecz, aż do »prapoczątków« – nie ciągnie w tył, lecz pcha do przodu”²¹ – słusznie konkluduje Hanna Arendt. Podczas omawiania Biblii, kontynuacji lub nawiązań, „refleksyjny odbiorca i uczestnik kultury, (...) wyczulony na wartości”²², winien się skoncentrować na: różnej postawie człowieka wobec Boga oraz ideałów Dobra, Prawdy, Piękna czy Wolności (związanej z wolną wolą), starać się wskazać „znaki tradycji w kulturze współczesnej”²³, dowodząc tym samym dialogu współczesności ze źródłami kultury. Jest to niebywale istotne, gdyż – jak podkreślał Roman Ingarden – „od dzieciństwa wrastamy w pewien zastany przez nas świat wytworów ducha ludzkiego. [...] On sprawia, że jesteśmy dziedzicami minionych pokoleń, że [...] w mniejszym lub większym stopniu zrastamy się w jeden jakby żywy organizm ludzkości”²⁴. Obligowanie do kontekstowego czytania nie stanowi *novum*. Lektura fragmentów Pisma Świętego w wymiarze antropologicznym²⁵ czy aksjologicznym stała się podstawą rozważań o współczesności lub odwrotnie – komentarzem bądź kontekstem w toku budowania obrazu tradycji literackiej oraz kształtowania osobowości ucznia. Programy i podręczniki zalecające kontekstowe, a jednocześnie uniwersalne spojrzenie na zagadnienia filozoficzne czy aksjologiczne (np. *Słowa i teksty*, WSzPWN; *Między tekstami*, GWO; *Zrozumieć tekst-zrozumieć człowieka*, WSiP; *To lubię!* Wyd. Edukacyjne) nie dość, że wymagają pewnej znajomości historii literatury po gimnazjum, to jeszcze sprawnego orientowania się w proponowanym dyskursie intertekstowym. W myśl metafory człowieka jako tekstu²⁶ kreatywne i ożywcze działania analityczno-interpretacyjne pozwalają uczniowi odczytać także siebie,

²⁰ M. Głowiński, *Szkolna historia literatury: wprowadzanie w tradycję*, [w:] *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego. Założenia – Oceny – Postulaty*, red. B. Chrzęstowska i T. Kostkiewiczowa, Warszawa 1988, s. 108-109.

²¹ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, tłum. M. Godyń i W. Madej, Warszawa 1994, s. 23.

²² Por. A. Regiewicz, dz. cyt., s. 5.

²³ A. Biała, I. Bobrowski i in., *Język, literatura, kultura*, Kielce 2002, Wyd. Pedagogiczne, s. 10.

²⁴ R. Ingarden, *Człowiek i jego rzeczywistość* [w:] tenże, *Książeczka o człowieku*, Kraków 2009, s. 35.

²⁵ Por. M. Wróblewski, *Antropologia literatury i edukacja polonistyczna*, „Polonistyka” 2011, nr 3, s. 6.

²⁶ Metafora ta pochodzi ze starożytnych pism *Corpus Hermeticum* i wskazuje, że człowiek i świat to swoiste zjawiska lingwistyczne.

podjąć swoistą rozmowę (rozumianą jako przebywanie oraz współbycie, nie tylko zaś formę wymiany myśli czy zdań²⁷) z samym sobą poprzez refleksję o Biblii, czasem nawet literacką modlitwę.

Autorzy programów i podręczników zorientowanych na dialog zachęcają do rozważań na temat Pisma Świętego, sugerują też uważne, aktywne słuchanie i przekazywanie przeżyć²⁸ związanych z odbiorem tekstów kanonicznych, zrozumieniem źródła postaw moralnych oraz „poznaniem Biblii jako kodu kultury europejskiej”²⁹. Wprawny polonista, autorytet moralny i otwarty na aksjologiczny dyskurs przewodnik ucznia, umożliwi nakreślenie intertekstowego i interkulturowego rysu kultury, wskazując literackie dyskusje z fragmentami Pisma Świętego prowadzone przez pryzmat toposów, symboli oraz wątków. Oswajanie przeszłości następuje w efekcie „odnajdywania sensów tworzących się pomiędzy słowami i ponad słowami”³⁰, poprzez wyjście poza horyzont lektury pojedynczego tekstu ku dialogowi odbywającemu się między tekstami różnych epok albo przez artystyczne reinterpretacje dawnych dzieł, m.in. „odczytywanie i asymilowanie *Biblii*” przez polską kulturę³¹. Dzięki temu na poziomie rozszerzonym teksty nie są poddawane „prymitywnym zabiegom interpretacyjnym”, które zaledwie je – by użyć określeń Janusza Sławińskiego – „oklejają i unieruchamiają”³². Pogłębiona interpretacja pozwala wskazać analogie, relacje oraz opozycje dzięki porównaniom, syntezom, kontynuacjom czy nawiązaniom, umożliwia też krytyczny ogląd współczesnej kultury – polifonicznej i dyskursywnej – poprzez dookreślenie statusu słowa w osi pionowej (tekst – kontekst), gdy „słowo w tekście jest zorientowane na uprzedni lub współczesny korpus literacki”³³. W warunkach szkolnej transakcji ważna jest również świadomość językowa, bowiem ten specyficzny dialog wymaga poznania kodu, którym Biblia przemawia do czytelnika. Traktowany jak filtr aksjologiczny język³⁴ staje się nosicielem

²⁷ Por. B. Myrdzik, *Czy rozmowa jest metodą?*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*, red. Z. Uryga, Kraków 1998, s. 88.

²⁸ P. Mühlpachr, *Spoleczne przesłanki kształtowania się systemu wartości młodzieży*, [w:] *Edukacja ku wartościom*, red. A. Szerląg, Kraków 2004, s. 29.

²⁹ M. Pawłowski, K. Poremska i in., *Potęga słowa*, Warszawa 2003, Nowa Era, s. 14.

³⁰ *Przedmowa*, [w:] D. Chemperek, A. Kalbarczyk, *Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka. Starożytność – średniowiecze. Podręcznik do języka polskiego dla liceum i technikum, kl. 1 cz. 1*, Warszawa, WSiP, s. 6.

³¹ *Od autorów*, [w:] J. Maćkiewicz, Z. Majchrowski, S. Rosiek, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Część 1 Początki. Średniowiecze (echa współczesne)*, GWO, Gdańsk, 2001, s. 3.

³² Por. J. Sławiński, *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Teksty i teksty. Prace wybrane Janusza Sławińskiego*, t. 3, pod red. W. Boleckiego, Kraków 2000, s. 99-100.

³³ J. Kristeva, *Słowo, dialog i powieść*, tłum. W. Grajewski, [w:] *Michaił Bachtin. Dialog – język – literatura*, red. E. Czajewicz i E. Kasperski, Warszawa 1983, s. 395.

³⁴ Por. T. Zgółka, *Język jako filtr aksjologiczny*, „Polonistyka” 1992, nr 3, s. 71 i n.

wartości albo negowanych antywartości, które uczeń musi przemyśleć w celu budowania własnego systemu moralnego. Teksty biblijne stają się zatem istotnymi komunikacyjnymi nośnikami wartości, zaś szkolne komunikaty – aksjologicznym stymulatorem odbioru.

Język Biblii pełen jest metafor, symboli, alegorii, sugestii i niedopowiedzeń. Podstawa programowa, standardy wymagań egzaminacyjnych, programy nauczania oraz polecenia w podręcznikach zwracają uwagę właśnie na wielowymiarowość Pisma Świętego oraz otwartość i dialogowość kontynuacji czy nawiązań, ich związek z etyką, moralnością oraz filozofią chrześcijańską. Potwierdzają to chociażby wprowadzone do podręczników klasy I: *Ofiarowanie* Gustawa Helinga-Grudzińskiego (*Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* WSiP), *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza czy *Mistrz i Małgorzata* Michaiła Bułhakowa (*Zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka* WSiP, *Potęga słowa* Nowa Era), ale również wiersze poetów XX wieku, podnoszące te same filozoficzne, egzystencjalne i moralne pytania, nierzadko w sposób polemiczny³⁵. Za istotne trzeba uznać inne dzieła, choćby ikoniczne, które dopełniają obrazu biblijnej tradycji, utrwalonego w naszej kulturze (np. H. Boscha, El Greco, Rembrandta czy H. Dürera). Rozumienie i wdrażanie w życie postulatów edukacji multi- oraz interkulturowej świadczy o potrzebie kształtowania wnętrza młodego człowieka na bazie zaakceptowanych oraz utrwalonych w tradycji archiwizorców, jak również w oparciu o indywidualne czy niekonwencjonalne odczytania biblijnych historii. Wskazuje też na potrzebę zastanowienia się w szkole nad wartością arcydzieł i sztuki wysokiej, jak również konieczność poszanowania innych kultur i tradycji, co przeciwdziałała dyskryminacji i antagonizmom.

Uczniowie, szczególnie w klasach tzw. humanistycznych, nie skupiają się zatem na lekturze immanentnej, lecz wykorzystują także inne typy analizy, m.in.: genetyczną, estetyczną, psychologiczną, semiologiczną, hermeneutyczną czy kontekstualną. Na pełne oglądy synchroniczny i diachroniczny składa się szeroki intertekstowy i interkulturowy rys, oparty na znajomości symboli, kontekstów, motywów oraz wątków. Poznawczo-wartościujące działania lekcyjne służą autorefleksji, zaś nieustanny dialog wewnętrzny i zewnętrzny sprawia, że uczeń, dopatrując się pokrewieństw i styczności ze źródłami europejskiej kultury, nieustannie poszukuje i odkrywa siebie. Jest otwarty na wyzwania globalnej wioski. Poprzez czerpanie oraz przyswajanie (walencja kulturowa) różnorodnych czynników kształtuje swoje „ja”, zaś poglądami, tożsamością dziedziczną, nabywaną

³⁵ Autorzy wszystkich dostępnych na rynku podręczników do 1. klasy przywołali wiersze nawiązujące do tradycji biblijnej, uwagę zwracają jednak bardzo rozbudowane działy *Konteksty, problemy, pytania (korespondencja epok i sztuk)* oraz *Kultura wysoka – kultura masowa (odwołania do utworów znanych uczniom bądź prezentowanych we fragmentach)* w *Barwach epok*. Tu autorzy zasugerowali do omówienia wybór z ponad 20 pozycji literackich, a także szeregu filmowych, teatralnych, malarskich, oraz muzycznych.

i prezentowaną³⁶ wpisuje się w dyskurs o korzeniach i obrazie współczesnej polskiej kultury. Możliwość oraz umiejętność obcowania ze sztuką staje się tym samym – podkreśla antropolog kultury Katarzyna Dadak-Kozicka –, „jednym z warunków poznania i rozumienia kultury, tak własnej, jak i obcej. Więcej, sztuka może być niezastąpionym środkiem przyswajania kultury i sposobem uczenia życia”³⁷. Realizacja założeń teleologicznych następuje z jednej strony poprzez interpretowanie Biblii w kontekstach egzystencjalnym, aksjologicznym czy historycznym, ale również przez rozpoznawanie oraz hierarchizowanie wartości promowanych przez architekt. Takie odwołania do chrześcijańskiego filaru europejskiej kultury wzbogacają ogląd polskiej kultury, jak również rodzimą literaturę, odczytywaną w wymiarze uniwersalnym. Co więcej, Pismo Święte staje się autorytetem, arbitrem w późniejszych literackich sporach o ład moralny w świecie.

Intensywne próby „zaostrzenia apetytu młodzieży na arcydzieła”³⁸ tak wyjątkowe, jak Biblia, mają prowadzić do „właściwego odbioru dzieła wraz z towarzyszącym mu przeżyciem estetycznym i razem z uzyskaną odpowiedzią na pytanie »dlaczego dzieło jest ważne?«”³⁹. W dobie postmodernizmu to uczniowi pozostawia się ostateczną ocenę utworu w kategoriach „arcydzieła, które wciąż bawi, uczy lub wzrusza, albo [...] pomnika kultury, przed którym nie musimy udawać zachwyty, choć jego wartość historyczną znamy i doceniamy”⁴⁰. Ta dość kontrowersyjna propozycja autorów *Barw epok* uwypukla wychowawczy aspekt edukacji literackiej, traktowany ostatnimi czasy nieco marginalnie, podkreśla też znaczenie jego podstawy aksjologicznej: świadomego kształtowania hierarchii wartości przez uczniów, dla których najwyższą wartością czasami pozostaje Bóg (*mysterium fascinans*), niezagrożony przez kult materializmu i tanich rozrywek, albo – dla niechrześcijan⁴¹ – wartości moralne (miłość, przyjaźń, uczciwość,

³⁶ J. Nikitorowicz (za M. Gordonem) wyróżnił kilka poziomów tożsamości kulturowej: jednostkowa, rodzinna, lokalno-parafialna, regionalna, narodowa-państwowa, kontynentalna, globalna; szerzej: tenże, *Wieloplaszczynowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*, [w:] *Kultury tradycyjne a kultura globalna. Konteksty edukacji międzykulturowej*, t. 1, Białystok 2001, s. 15-35.

³⁷ *Od autorów*, [w:] J. Maćkiewicz, Z. Majchrowski, S. Rosiek, *Między tekstami. Język polski. Podręcznik dla liceum i technikum. Zakres podstawowy i rozszerzony. Część 1, Pocztki. Średniowiecze (echa współczesne)*, Gdańsk 2001, GWO, s. 3.

³⁸ W. Wantuch, *Aspekty integracji w nauczaniu języka polskiego*, Kraków 2005, s. 159.

³⁹ B. Żurkowski, *Literatura – Wartość – Dziecko*, Kraków 1999, s. 42.

⁴⁰ *Drodzy Uczniowie!* [w:] W. Bobiński, A. Janusz-Sitarz, B. Kołcz, *Barwy epok. Kultura i literatura. Cz. 1. liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, technikum*, Warszawa 2002, WSiP, s. 7.

⁴¹ Jak słusznie zauważa T. Świętoślawska, „biblijne archetypiczne postawy i nakazy dekalogu w większości mogą być kanonicznym kodeksem nie tylko dla chrześcijan.

sprawiedliwość, wierność itp.)⁴², odzwierciedlające Jego przymioty i wartości judeochrześcijańskie. Nawiązania do biblijnego normatywizmu wiążą się z otwieraniem licealistów na dyskurs o etyce teonomicznej, a także z ułatwianiem budowania własnej hierarchii zasad.

Jednak autentyczna aksjotropiczna postawa uczniów (nieustanne zmierzanie ku wartościom stanowiącym niezwykle istotny element procesu dydaktycznego) obserwowana jest stosunkowo rzadko. Utrata wiary w wartości wyższe doprowadziła do zachwiania poczucia bezpieczeństwa oraz zagubienia sensu życia, jak również absolutyzacji doczesności. Dość mocne aksjonormatywne rozchwianie ładu społeczno-moralnego, uznawanie przez młodzież moralności zaledwie cząstkowej lub minimalistycznej⁴³ (także w wyniku zubożenia dorosłych na hierarchie i preferencje⁴⁴, brak przykładu ze strony rodziców) sprawia, że młodzi ludzie z reguły uznają oraz skłaniają się ku wartościom niższego rzędu: witalnym, hedonistycznym, prestiżowym czy pragmatycznym – *in diem utile*. Realizacja ambitnych zadań może okazać się trudna w czasach, kiedy do liceum trafiają czytelnicy „streszczeń i bryków przyspieszających »poznanie« arcydzieł”, zaś szkoła musi „znaleźć sposób na oswojenie uczniów z kanonem sztuki i literatury, pomoc w poznawaniu i wartościowaniu dzieł kultury wysokiej”⁴⁵, słusznie konkludują autorzy podręcznika *Barwy epok*.

Pomysłów na uatrakcyjnienie kontaktu ze sztuką wysoką jest co najmniej kilka. Według Katarzyny Olbrycht wychowanie do wartości „może przybierać w teorii i praktyce formę moralizowania, dydaktyzmu, narzucania, a nawet wymuszania przekonania i zachowań”. Podczas lekcji warto wytworzyć sytuację aksjologiczną, która stanowi „konstrukt teoretyczny odwzorowujący rzeczywiste

Większość przykazań jest uniwersalna, niezależna od wyznania i korzeni kulturowych, określa normy moralne życia społecznego”, też, *Aksjologia literacka*, [w:] *Sensy i wartości. W kręgu literatury i dydaktyki*, Łódź 2005, s. 232.

⁴² M. Łobocki, *Wychowanie moralne*, Kraków 2007, s. 90 pisze: „Potrzeba dawania pierwszeństwa w wychowaniu wartościom moralnym wynika co najmniej z kilku powodów. Po pierwsze, wartości te są trudniejsze do przyswojenia i zaakceptowania przez dzieci i młodzież niż np. wartości poznawcze. Po drugie, to dopiero dzięki internalizacji wartości moralnych właściwego wymiaru nabierają uznawane przez dziewczęta i chłopców wartości materialne i inne. Po trzecie, wyeksponowanie wartości moralnych wyzwala u wychowanków pragnienie bycia użytecznym dla innych. Po czwarte, przyswojenie sobie owych wartości pozwala chłopcom i dziewczętom przeciwstawianie się modnemu współcześnie konsumpcyjnemu stylowi życia. Po piąte, preferowanie wartości moralnych (także duchowych) nadaje życiu głębszy sens; chroni dzieci i młodzież przed nihilizmem i chaosem moralnym. Po szóste, stanowi ono dobre wsparcie dla wartościowania czynów ludzkich zgodnie z głosem własnego sumienia”

⁴³ Por. Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996, s. 7.

⁴⁴ J. Tischner, *Myslenie według wartości*, Warszawa 1982, s. 497.

⁴⁵ B. Kołcz, J. Kowalikowa, dz. cyt., s. 5.

funkcjonowanie wartości w świecie ludzkim oraz ich wzajemne, rozliczne związki i zależności o charakterze nie jedynie koniecznym czy możliwym, lecz faktycznym, to znaczy takie, jakie rzeczywiście mają miejsce w świecie ludzkim⁷⁴⁶. Atrakcyjne propozycje metodyczne muszą przełamać szkolny schematyzm, nakłonić ucznia do większej samodzielności interpretacyjnej oraz wewnętrznego autentyzmu. Imitacja rzeczywistego dyskursu o wartościach pomaga odnaleźć ład w chaosie postmodernizmu i prowadzi „do takiego ukształtowania świadomości wychowanka, że będzie on chciał i umiał samodzielnie wybierać wartości, respektować je, przyjąć odpowiedzialność za ich realizację, zaakceptować wynikające z tych decyzji obowiązki⁷⁴⁷. Wobec powyższych uwag trudno nie zgodzić się z tezą, że poprzez utrwalony w literaturze bogaty, wielowymiarowy oraz wieloaspektowy ogląd tradycji biblijnej, możliwe i konieczne jest określenie zarówno minimum etycznego, jak też indywidualnej hierarchii zasad oraz wartości, co stanowi podstawę i główny cel edukacji humanistycznej w szkole.

Context reading of the Bible by an multicultural polyglot – the requirement of the present?

This article is about specific reception of the Bible taking into consideration present culture, ministerial guidelines as well as books and programs for high schools.

⁴⁶ M. Gołaszewska, *Istota i istnienie wartości*, Warszawa 1990, s. 11.

⁴⁷ K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice 2002, s. 103.