

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum
et Linguae Polonae Pertinentia I (2010)

Małgorzata Wójcik-Dudek

Biblijne czytania na lekcjach języka polskiego

„Dlaczego mówicie do mnie «Panie, Panie», a nie robicie tego, co mówię? Do Królestwa Bożego nie wejdzie ten, kto mi mówi: «Panie, Panie», ale ten, kto robi to, czego sobie życzy mój Ojciec w niebie. Każdy, kto słyszy, co mówię, i robi to, jest jak mądry człowiek, który zbudował sobie dom na skale. Przyszedł deszcz i powódź, i wicher. Uderzały w ten dom, ale dom wytrzymał – bo był zbudowany na skale. A każdy, kto słyszy, co mówię, ale tego nie robi, jest jak niemądry człowiek, który sobie zbudował dom na piasku. Przyszedł deszcz i powódź, i wicher. Uderzyły w ten dom, a on się zawalił. To było wielkie nieszczęście”. Kiedy Jezus to powiedział, wszyscy się dziwili, jaki On jest mądry. Bo uczył ich jak ktoś bardzo wielki, a nie jak zwyczajni nauczyciele¹.

Fragment pochodzi z *Ewangelii dla dzieci* przełożonej przez Tomasza Węclawskiego, nagrodzonej Feniksem dla najlepszej książki religijnej dla młodego odbiorcy. W recenzji wydawniczej na okładce książki czytamy, iż „udało mu się [autorowi – MW-D] oddać głębię słowa, powagę świętego tekstu bez popadania w infantylny ton i powierzchowność”. Wydaje się, że to właśnie na *logos* zasada się cały przekład Węclawskiego. Chrystus jest jedynym i autorytatywnym komentatorem Bożej woli. Autor, poddając redukcji świat przedstawiony, rezygnując z prezentacji skomplikowanych drzew genealogicznych, pomijając uwikłanie w historię i politykę, opowiada się za Słowem Chrystusa. Jest ono nieredukowalne i najistotniejsze, bo przecież nie tylko objaśnia sens wydarzeń, ale wprowadza nowy porządek. I tak, Słowu zawiera się totalnie – w *Ewangelii dla dzieci* znajdują się rozdziały sprowadzone jedynie do wypowiedzi Jezusa nieopatrzonych żadnym komentarzem, nieuatrakcyjnych tłem wydarzeń. Ta zdumiewająca książka dla dzieci dopełniona częstymi, ale ascetycznymi ilustracjami, stanowiła wyjątek na rynku książki religijnej dla młodego odbiorcy. Przyzwyczajeni zostaliśmy przecież do idealizujących, „cukierkowych” ilustracji, a przede wszystkim do narracyjności biblijnych opowieści, z których skrupulatnie usuwano trudniejsze fragmenty, a wypowiedzi Chrystusa zwykle parafrazowano, przekształcano w mowę zależną – nie pozwalano Słowu wybrzmieć. Autorytarna metanarracja przejmowała *sacrum* Słowa, „przerabiając” je na historie zbliżone do *Opowieści biblijnych* Zenona Kosidowskiego.

¹ T. Węclawski, *Ewangelia dla dzieci*, Kraków 2006, s. 22.

Węclawski poświęca Słowu wiele miejsca w swojej książce *W teologii chodzi o Ciebie*. Wyznaje: „czasem ze zdziwieniem, a czasem z przerażeniem stwierdzam, że kiedy do nich mówię, słyszą coś innego niż to, co im chciałem powiedzieć, że zwykle rozumieją słowa, ale często nie rozumieją, o czym ja właściwie mówię – i dlatego mówię o tym właśnie tak”². To oczywiście wahania i niepokoje księdza, który „puszcza w obieg” bezbronne Słowo, a ono zaczyna istnieć swoim życiem. Pozwolę sobie na nieskromne porównanie – kto z nas, nauczycieli, tego niepokoju nie doświadczył. Z pewnością nieraz ze zdumieniem stwierdzamy, że słowo czy wniosek pojawiające się na lekcji zaczynają budować w świadomości uczniów błędne twierdzenia, które szybko stają się obezwładniającym schematem. Fragment zasłyszany, pochopnie zinterpretowany, zaciągał na całości.

W takich okolicznościach mówienie o Biblii napotyka na ogromną przeszkodę. Symbolika Słowa narażona zostaje na czytanie dosłowne, *sacrum* sprowadza się do figury stylistycznej, a całą opowieść najchętniej czytałoby się linearnie. I choć wiadomo, o czym pisze Bożena Chrzęstowska:

Polonista nie powinien zastępować teologa i czytać Pismo Święte na lekcjach języka polskiego dla celów katechetycznych. Ma własne polonistyczne cele: powinien uświadomić istotę ksiąg biblijnych i wyjaśnić ich funkcjonowanie w kulturze [...]: nauczyć odróżniania rodzajów literackich, poznawać budowę wersów psalmicznych, przede wszystkim jednak uczyć symboliki biblijnej³,

to jednak: „Biblia w ręku nauczyciela humanisty powinna służyć dwóm głównym celom: pomóc w odkrywaniu treści duchowych i pogłębianiu interpretacji dzieł literackich oraz uczyć szacunku dla kultury religijnej”⁴. Z tym ostatnim bywa różnie.

Komisja Języka Religijnego przy Radzie Języka Polskiego PAN opublikowała *Uwagi o współczesnych przekładach Biblii na język polski*⁵. Przekłady na gwara śląską i góralską, slang młodzieżowy nie spotkały się z ciepłym przyjęciem. Ks. Andrzej Draguła w artykule *Biblia pierwszego kontaktu*, zamieszczonym w „Tygodniku Powszechnym”, broniąc niejako krytykowanych przekładów, pisze:

Trzeba postawić pytanie, czy nasz stosunek do Biblii jako tekstu świętego nie uczynił go aż tak stylistycznie podniosłym? Bo przecież przepowiadanie Jezusa nie różniło się znacznie od języka potocznego. Chrystus wypowiadał się w sposób typowy dla przeciętnego semity, o Bogu mówił takim samym językiem, jak o otaczającym Go świecie⁶.

Autor stwierdza ponadto, że dla współczesnego odbiorcy (na ogół słuchacza) Biblii nie istnieje językowe *continuum* między światem biblijnym i światem, w którym przyszło mu żyć. Dlatego też chętnie przystaje na *Hioba w hipermarkecie* zaproponowanego przez łódzkiego polonistę Dariusza Chętkowskiego⁷. W jego

² T. Węclawski, *W teologii chodzi o Ciebie*, Kraków 1995, s. 13.

³ B. Chrzęstowska, „Płynne granice”, *zdrowy rozsądek i smak*, „Polonistyka” 2004, nr 4, s. 8.

⁴ B. Chrzęstowska, *Biblia w ręku polonisty*, „Polonistyka” 2005, nr 8, s. 10.

⁵ zob. <http://www.rjp.pan.pl> [dostęp: 1.02.2010].

⁶ A. Draguła, *Biblia pierwszego kontaktu*, „Tygodnik Powszechny” 2005, nr 4, s. 20.

⁷ D. Chętkowski, *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha*, Kraków 2003, s. 102–103.

uwspółcześnionej historii Hioba pojawiają się promocje i karty kredytowe, na próżno szukać wielbłądów i innych rekwizytów budujących biblijny koloryt lokalny.

Czy akceptacja takiego „czytania” Biblii na lekcjach języka polskiego zbliży do niej ucznia? Czy czytanie parafrazy fragmentu Biblii jest jeszcze czytaniem Pisma Świętego? Autor musiał przecież dokonać pewnego wyboru, zastąpił „coś” „czymś”, a więc ingerował w tkankę tekstu. Tym bardziej, że nie o reinterpretacji tutaj mówimy, która na wiele „może sobie pozwolić”, ale o parafrazie mającej ambicje zainteresowania ucznia Biblią. Nie wchodząc w spory teoretyczne, uważam, że propozycja autora *Z budy* spotkałaby się z żywą reakcją uczniów, jednak podejrzewam, że nie wpłynęłaby zasadniczo na częstotliwość sięgania po Pismo Święte. Bożena Chrzęstowska, zwracając uwagę na propozycję Chętkowskiego, pisze:

Te zabiegi [parafraza – MW-D] zmierzające do aktualizacji dawnych dzieł nie wywołują sprzeciwu, jeśli potraktować je jako motywowanie ucznia do lektury i przygotowanie do analizy i interpretacji czytanych utworów, a więc rozumienia ich sensu w odpowiednich kontekstach (biblijnych czy historycznoliterackich). Nic takiego się jednak nie zdarza: autor zatrzymuje się na progu procesu poznawczego⁸.

Tym bardziej, że uczniowie, zachęteni eksperymentem nauczyciela, wykorzystując, zresztą umiejętnie, stylizację biblijną, tworzą m.in. taki tekst: „Klub jest twoim Panem, który ci dał powód do dumy, bo jest w pierwszej lidze. [...] Nie będziesz się oszczędzać w walkach. Nie będziesz przychodzić na mecz bez uzbrojenia. Nie będziesz mówić prawdy niebieskim o swych kibolowych braciach w przypadku złapania, lecz milczeć będziesz jak grób”⁹. O ile zasada stylizacji biblijnej została przez uczniów zastosowana, o tyle pojawił się inny problem, o którym się nie pisze i chyba dlatego zatrzymujemy się „na progu procesu poznawczego”. Czy językowe *continuum* między światem biblijnym a współczesnością jest problemem najistotniejszym, czy nie chodzi także o *continuum* etyczne? Ten właśnie etyczny związek, czy raczej dialog pomiędzy Biblią a współczesnością, bywa „unaoczniony” dzięki kulturowym kontekstom. Można więc bez obaw wyprowadzić ucznia z przestrzeni hipermarketu, więcej – można go tam w ogóle nie wprowadzać.

To oczywiście, że Biblia na lekcjach języka polskiego funkcjonuje jako tekst i kontekst. Proponowałabym jednak lekkie przesunięcie zrodzone z pytań – czy można potraktować tekst kultury jako kontekst do Biblii? jako swoistego rodzaju kulturowy komentarz do Pisma Świętego, który, wykorzystując biblijny „brak”, stara się dopowiadać, ale nigdy nie rości sobie prawa do stanowienia prawdy, kanonicznej egzegezy? W takim ujęciu Biblia na lekcji polskiego staje się hipertekstem, jest rozczytywana we wszystkich kierunkach. Jednocześnie zajmuje właściwe sobie miejsce, przestaje być w świadomości ucznia wtórnym tekstem – dodatkiem kontekstowym do tekstu literackiego, który trzeba bądź należy przywołać, a pretenduje do pozycji Tekstu-Matki, Słowa, od którego zaczyna się wszystko.

Paradoksalnie przy takim sposobie czytania Biblii pomocne jest jej niedomówienie. To właśnie m.in. patos braku buduje kategorie *numinosum*, uświęcenie słowa i odpowiedzialność za nie. Patos braku będzie się realizować nie tylko poprzez luki

⁸ B. Chrzęstowska, *Biblia w rękę polonisty*, „Polonistyka” 2005, nr 8, s. 12.

⁹ Tamże, s. 104–105.

fabularne, ale także przez zastosowanie *oratio recta*. Wypowiedzi biblijne nie służą, jak u Homera, ujawnieniu wewnętrznych treści, ale wskazują na treści pozostające wciąż niewypowiedzianymi. Bóg wydaje swój rozkaz w *oratio recta*, ale przemilcza jego motyw i cel¹⁰. Przemilczeniu podlega też często Bóg, którego obecność ujawnia się gdzieś na dalekim planie, „choć pojawia się jakiś element związany z jego istotą, on sam ukryty jest w głębi”¹¹. Jak pisze Erich Auerbach,

tekst biblijny poprzez własną treść domaga się interpretacji. Ale jeszcze dalej w tym kierunku prowadzą go jego roszczenia do władzy nad umysłami. Nie zmierza on przecież, jak teksty Homera, do tego, abyśmy na kilka godzin zapomnieli o naszej własnej rzeczywistości, ale pragnie tę rzeczywistość sobie podporządkować; naszą własną egzystencję musimy włączyć w jego wizję, poczuć się elementami konstruowanej przezeń historii świata¹².

Podporządkowanie Biblii egzystencji nie musi stanowić warunku lektury, będącej udziałem osoby wierzącej, ale owa egzystencja może oznaczać „tekstowy świat”, uruchomiony przez konteksty. To nie tekst literacki zatem przywołuje „pomocniczy” kontekst biblijny, ale przy lekturze Biblii – tekstu kanonicznego – narzucają się konteksty. Biblia na lekcji polskiego potrzebuje więc literatury jak „Kościół potrzebuje [...] pisarzy [...], ci ludzie poszerzyli kurczące się granice katolicyzmu lepiej niż niejedna encyklika, nie mówiąc już o listach pasterskich”¹³.

W szkole przywołuje się często przypowieść o synu marnotrawnym. Oczywiście, wskazuje się na symbolikę postaci, konstrukcję paraboli. Lecz przecież nie brakuje w tej historii miejsc niedookreślonych, prowokujących pytania. Oto jedno z nich: co czuł ojciec, czy tęsknił, czy przeklinał w myślach swojego syna? Ojciec w biblijnej przypowieści jest postacią z tła, natomiast syn marnotrawny, niczym baśniowy bohater opuszczający rodzinny dom, kieruje akcją, jest dynamiczny, to za jego sprawą przypowieść jest narracyjna. Co się stanie, jeśli ojca wydobędziemy z cienia, jeśli skupimy na nim swoją uwagę? Z pomocą przychodzi tekst Wacława Oszejcy pt. *Syn Marnotrawny – Rembrandt*:

szedłeś okrężną drogą i
przyszedłeś za późno
kiedy ojciec twój wypatrzył
za tobą oczy i ogłuchł od ciszy
teraz usiłuje cię zobaczyć opuszkami
na próżno
palce zdrętwiały od różańców
za ciebie

¹⁰ Por. E. Auerbach, *Mimesis. Rzeczywistość przedstawiona w literaturze Zachodu*, przeł. Z. Żabicki, Warszawa 2005.

¹¹ Tamże, s. 37.

¹² Tamże, s. 41.

¹³ Za: S. Sawicki, *Z pogranicza literatury i religii. Szkice*, Lublin 1979, s. 8.

Tekst pochodzi z tomiku *Z głębi cienia*¹⁴ i chyba rzeczywiście rozświetla mrok przypowieści, różne jego gęstości i różne poziomy. Przede wszystkim stanowi intertekstualne dopowiedzenie historii biblijnej, zapewnia lukę związaną z brakiem postaci ojca. Wywołuje go z mroku, z drugiego planu obecnego – nieobecnego w biblijnej historii Ojca – Boga, który dotąd ukrywał się, jak pisze Auerbach¹⁵. Jednocześnie wykrada mrokowi podstawowe odczytanie przypowieści, tłumacząc ją na prostą ludzką historię – jakiś ojciec umiera z tęsknoty za synem. Mimo że ojciec wychodzi z mroku i jako postać przestaje istnieć w skrytości przed odbiorcą, to mrok nadal naznacza jego istnienie. Choć widoczny dla innych, jest niewidoczny dla siebie – stracił wzrok i słuch w wyczekiwaniu na syna. Zapłacił najwyższą cenę „zdrowego” racjonalnego kontaktu ze światem – wypatrzył oczy, ogłuchł od ciszy. Wydawałoby się, że nietknięty pozostał zmysł dotyku, ale i on jest upośledzony, co zabrzmi bluźnierczo, przez przesuwanie paciorków różańca. Jest to zatem paradoks – ojciec wydarty mrokowi, przesunięty na pierwszy plan, nadal w mroku pozostaje, tym razem ciemność nie do usunięcia zdefiniowała jego istnienie.

Jednak czytanie wiersza ciąży nadal ku głębi, bo przecież ekfrazą Oszejcy wymaga przywołania przedmiotu swojego opisu – płótna Rembrandta *Powrót syna marnotrawnego*. Tu także panuje mrok. Scena odbywa się w ciszy. Główny bohater – syn – oddaje palmę pierwszeństwa ojcu, dlatego klęczy przed nim, będąc zarazem odwróconym do widza plecami. Podobnie jak inne postacie wskazuje kierunek, w którym powinien podążać wzrok obserwatora. Centrum, choć jest ono przesunięte do lewej części obrazu, stanowi ojciec. Oszejca miał rację – to jego Rembrandt wydobywa z mroku. W tym spektaklu przebaczenia gra twarz – zmęczona, woskowa, wygląda jak maska wyrażająca jeden grymas na każdą okazję. Ta twarz stanowi *punctum* tego przedstawienia.

Mrok wycisza obraz, dodając mu grozy. Znow tytuł poetyckiego tomu Oszejcy konsekwentnie znajduje uzasadnienie w obrazie mistrza. To malarstwo tenebrystyczne, operujące zaciemnieniem, połączonym z niezwykle efektami oświetlenia. I tym razem unaocznia się patos braku wyrażony ciemnością i ukryciem¹⁶. Następuje zupełna reinterpretacja zakończenia: zamiast szczęśliwego finału i wspańskiej biesiady, smutek i żaloba po utraconym „ja”. Biblijne Słowa „trzeba się weselić i cieszyć z tego, że brat twój był umarły, a znow żył, zaginął, a odnalazł się” (Łk 15,11–32) nie stają się Ciałem w świecie tekstów Rembrandta i Oszejcy.

A więc czytam Biblię, która jest punktem wyjścia i dojścia, nie poprzestaję przecież na linii Biblia–tekst czy raczej rozgałęzieniach, jeśli mamy na uwadze hipertekst. Powrót do niej jest konieczny, bo konieczne jest skonfrontowanie pustki z ewentualną konkretyzacją, która przecież nie może być autorytarna, bo zmieniłaby, wykrzywiłaby biblijne sensy. Ale ta literacka konkretyzacja jest ważna z innego powodu: poprzez opozycje wskazuje to, co w Biblii niepowtarzalne, to, czego w niej nie ma i poddaje pod rozwagę problem – dlaczego nie ma. Oto swoisty paradoks – aby zrozumieć brak, należy przywołać nadmiar. Aby interpretować, trzeba posłużyć się reinterpretacją.

¹⁴ W. Oszejca, *Z głębi cienia*, Lublin 1981.

¹⁵ E. Auerbach, *Blizna Odyseusza*, [w:] *Mimesis...*, s. 29–48.

¹⁶ Celowo rezygnuję z wnikliwej analizy płótna Rembrandta i pomijam kwestie znaczących i symbolicznych detali, jak stopa, but syna marnotrawnego, ręce ojca.

Zamiast ingerować w intymność lektury mojego ucznia, zamiast zadawać pytania, wydawać polecenia, czekam... Aż przeżyje, poobcuje ze Słowem, nawet za cenę niepełnego odczytania. Chodzi o to, aby zainspirować, skłonić do zadawania pytań. Jako polonista mogę pokazać to, co Biblia generuje – obraz Rembrandta, wiersz Oszajcy, a być może mój uczeń i ja znajdziemy się bliżej *sensus plenior*.

Rezygnuję z „krzykliwości” przy czytaniu Biblii i eksperymentów stawiających ją w szeregu innych tekstów. Nie wprowadzam ucznia do hipermarketu, ale proponuję mu przyjęcie *figura sedens* – melancholijne pochylenie się nad lekturą sprawiaczą trud, pochylenie nie gwarantujące rozszyfrowania wszystkich sensów. Innymi słowy, na lekcji polskiego podejmujemy ryzyko niezrozumienia. Do tego braku, niezaspokojenia, tajemnicy, tęsknoty należałoby przyzwyczajać ucznia, choć obawiam się, że odbywałoby się to wbrew nauczycielskiemu rozsądkowi, który nakazuje przede wszystkim wyposażyć ucznia w konkretny egzaminacyjny oręż. Równie niepokojący jest przecież lęk związany ze stechnicyzowaniem czytania. Symbol czytelnika-melancholika, *figura sedens*, nie jest atrakcyjny dla współczesnego świata. Siedząca postać w smutnym zamyśleniu z twarzą opadającą, lecącą w dół ku ziemi czy osuwającą się na bok nie oznacza zwyczajstwa nad tekstem, a raczej zmęczenie i nienasylenie.

Nie należy jednak zapominać, że „czytać, to czytać jeszcze raz”. Powroty do lektury cieszą odkryciem nowego *punctum*, wrażliwego miejsca, które, jak pisze Barthes, „celuje we mnie”¹⁷. Odkrycie jest możliwe dzięki intertekstualnemu oświetleniu czytanego tekstu. Tak Rembrandt czytał Biblię, tak W. Oszejca czyta Rembrandta. Relacje „plenią się” intertekstualnie, dotykają czytelnika z różnych stron, szukają drogi dostępu.

Formuła „czytania raz jeszcze” poprzez kontekst zakłada różnorodność, niepowtarzalność, odmienność, „nieprzyzwyczajanie się”, a zatem odrzuca błogie uczucie swojskości towarzyszące najczęściej odbiorowi literatury popularnej. O nieskończonej, nienasyconej lekturze Pisma Świętego Węclawski mówi: „Może się zdarzyć, że nam się wydaje, iż wiemy o bardzo znanych tekstach wszystko. Tymczasem nie wiemy. I od strony czysto poznawczej, i od strony zobaczenia, co tam jest”¹⁸. Być może podczas lektury spod znaku braku nie zatraci się reguła *larvatus prodeo* („idę zamaskowany”), zmuszająca do przeżywania patosu niedomówienia i zagubienia. Trzeba sobie uświadomić to, co zauważa B. Chrzastowska, że „ks. Jakub Wujek tłumaczył Pismo Święte, a nie – arcydzieło literackie”¹⁹.

Księżyc i Beethoven

Ewangelie wiele tłumaczą, mimo że w zasadzie nie istnieje w nich żadna rzecz objaśniająca samą siebie. Jeśli już objaśnia, to raczej w relacjach i odniesieniach do tego innego, który ją współtworzy i zarazem jest współtworzony przez jej obecność. Chrystus posługuje się przecież przykładem i parabolą. To zjawisko ontologii relacyjnej znajduje przekonującą ilustrację u Węclawskiego: „W jednym ze swoich wierszy napisał Zbigniew Herbert, że *księżyc jest księżycem także bez sonaty*. Ja

¹⁷ R. Barthes, *Światło obrazu. Uwagi o fotografii*, przeł. J. Trznadel, Warszawa 1996, s. 47.

¹⁸ T. Węclawski, *O sztuce słowa*, „Polonistyka” 2005, nr 8, s. 7.

¹⁹ B. Chrzastowska, *Biblia w ręku polonisty*, s. 13.

jednak myślę, że to nie jest prawdą, że jest zupełnie inaczej: że odkąd istnieje owo dzieło Beethovena, księżyc jest czymś więcej, niż był przedtem, że właśnie jako księżyc jest o coś bogatszy i inny"²⁰. To zjawisko znajduje owo konkretne przełożenie: odkąd znam dzieło Rembrandta, przypowieść o synu marnotrawnym, oprócz znaczenia kanonicznego, istnieje dla mnie inaczej.

Czym Biblia nie powinna się stać na lekcji polskiego? Takie ujęcie jest chyba czytelniejsze od formuły „czym powinna być”. Chodzi o to, aby Biblia nie stanowiła jednego z wielu tekstów, o których należy w szkole wspomnieć, aby na zasadzie przywołania biblijnego kontekstu nie świeciła światłem odbitym w szeregu tekstów literackich, ocenianym jako walor na egzaminie maturalnym. Przynajmniej nie tylko i nie zawsze. Być może określenie „konteksty biblijne” nabierze nowego znaczenia, wówczas nie oznaczałoby tylko Pisma Świętego przywoływanego przy okazji tekstu literackiego, ale wskazywałoby na teksty kultury wyrastające z Porządku Słowa – Biblii.

Biblical readings in a lesson of Polish

Abstract

The author recalls the disputes on the presence and functioning of the Bible at school, and presents the models of “conduct” applied to biblical texts in Polish lessons. It is suggested that the Bible could be read not only as “the biblical context”, but also as a kind of a hypertext. In such an approach, the Bible would exist in the Polish lessons as a great text of culture, and its presence would not be reduced, as it has probably been so far, to providing a context referring to the literary text analysed in the class. Additionally, the author points to the biblical “pathos of lack” as a perfect space for interpretation through texts of culture, and regards it as an opportunity to save the importance of the Biblical word.

²⁰ T. Węclawski, *W teologii chodzi o Ciebie*, s. 29.