
Agnieszka Czupryńska

Wyższa Szkoła Pedagogiczna
w Bydgoszczy

Wartości chrześcijańskie czy katolickie w nauczaniu literatury w szkole średniej

Punktem wyjścia do rozważań o wartościach chrześcijańskich, widzianych tu w szczególnym kontekście katolicyzmu będzie program nauczania jako uściślenie nie tylko tego, co uczniowie powinni osiągnąć w zakresie wiedzy i umiejętności, ale także tego, co (cytuję za aktualnym programem szkoły średniej), „otwiera uczniów na drugiego człowieka i przybliża im uniwersalne wartości i ideały humanistyczne: dobro, prawdę, sprawiedliwość, tolerancję i wolność”¹ Choć wiadomo, że kształtowanie postaw uczniowskich w oparciu o określone wartości przebiega na wszystkich etapach nauczania, skoncentrujemy się jednak tutaj wyłącznie na szkole średniej. Jej specyfiką jest nie tylko to, że w kanonie lektur pojawiają się bardziej zróżnicowane, trudniejsze teksty, umieszczone w szerszym niż to jest dopuszczalne i zasadne w szkole podstawowej kontekście epoki, ale przede wszystkim to, że zwiększają się możliwości percepcyjne samych uczniów. Co najważniejsze jednak, młodzież silniej uświadamia sobie (a przynajmniej życzylibyśmy sobie, aby tak było) potrzebę realizowania w życiu pewnych wartości, i to wartości nie narzuconych, ale przyjętych z pełnym przekonaniem. Wprawdzie program nauczania wprost określa świecki, humanistyczny, a nie religijny charakter postaw kształtowanych przez nauczyciela–polonistę, to jednak przypisuje bardzo duże znaczenie chrześcijańskim tradycjom narodowym i ujmowaniu treści religijnych, nie tylko historycznie, tj. w ścisłym związku z wybranymi epokami (do tej pory dotyczyło to głównie średniowiecza i baroku². Biblia w myśl programu powinna stać się nie tylko tekstem samym w sobie, ale,

¹ Program liceum ogólnokształcącego, liceum zawodowego i technikum. *Język Polski*, Warszawa 1990, s. 15.

² *Ibidem*, s. 10.

jako główne źródło kultury europejskiej, także kontekstem, choćby nurtów religijnych w polskiej literaturze współczesnej.

W obliczu trudności, na które napotyka się próbując zdefiniować wartości chrześcijańskie należy zastanowić się nad tym, czy w ogóle warto stawiać pytania o to, czy system wartości kształtowany na podstawie tekstów przewidzianych programem nauczania jest chrześcijański czy katolicki. Oczywiście jest to, że nie istnieje wyraźna opozycja między wartościami ogólnie uznanymi za chrześcijańskie, a wartościami uznawanymi przez Kościół katolicki. Nie można jednak pominąć różnic dogmatycznych zachodzących pomiędzy poszczególnymi odłamami chrześcijaństwa. Różnice te niejednokrotnie powodują pewne zmiany w systemie wartości. Bo choć celem każdej z realizacji chrześcijaństwa jest to samo, tzn. – upraszczając – zbawienie i życie wieczne, to jednak drogi wiodące do tego celu różne wyznania widzą nieco odmiennie. Efektem tego jest uznawanie innych wartości, zawsze jednak opartych na dekalogu, za bardziej istotne i kluczowe w ziemskim bytowaniu człowieka. Wystarczy tu wspomnieć choćby o różnicach wypływających z przyjętej przez kalwinizm zasady predestynacji. Przy tym wszystkim nie można też pominąć faktu, że młodzież stosunkowo częściej niż w ostatnich dziesięcioleciach, szuka odpowiedzi na swoje pytania egzystencjalne poza Kościołem katolickim. Znamienne jest to, że coraz większa liczba młodych ludzi zwraca się nie ku ateizmowi, ale ku mającym metafizyczny wymiar religiom. Wielką popularnością cieszą się nie tylko religie i filozofie Dalekiego Wschodu, ale także, co jest szczególnie interesujące, również inne, poza katolickim, wyznania chrześcijańskie, czy też sekty z chrześcijaństwa wyrosłe.

Na ten ostatni fakt należy zwrócić szczególną uwagę. Wyniesiona przez ucznia ze szkoły znajomość odmienności pomiędzy poszczególnymi odłamami chrześcijaństwa jest niewielka. Młodzież postrzega protestantyzm niemal wyłącznie przez pryzmat reformacji pojętej jako wielki ruch społeczny, który zwracał się przeciwko nadużyciom Kościoła katolickiego, jako instytucji. Potwierdzają to wypracowania uczniowskie mające stanowić syntezę wiedzy o epoce renesansu, czy też odpowiedzi kandydatów na wyższe uczelnie. Tak, jak nie uświadomione są różnice pomiędzy poszczególnymi wyznaniem chrześcijańskimi, tak samo niedostatecznie uczniowie zdają sobie sprawę z tego, że Kościół średniowiecza i Kościół epoki potrydenckiej to może nie tyle dwa różne Kościoły, ale na pewno Kościoły nie takie same. Nie zmieniły się wartości, bo nie zmieniły się ani dekalog, ani Ewangelia, ale na pewno zmieniło się ich rozumienie. Znaczyłoby to, że uczeń poznając świat wartości chrześcijańskich, poznaje je poprzez pryzmat światopoglądu

katolickiego. A przecież uczeń ma prawo zrozumieć, jakby w odpowiedzi na swoje wątpliwości, które nakazują mu szukać rozwiązań poza Kościołem, że świat przeżyć religijnych, to nie tylko dialog z Bogiem, czy nawet spór z Nim, ale także rozterki dotyczące tego, jak w Boga wierzyć. Jaka wizję Boga i człowieka oferowaną przez różne wyznania przyjąć. Program nauczania również wyraźnie tych problemów nie uwypukla. Oczywiście istnieje pewna fakultatywność i nauczycielowi pozostawia się możliwość bardziej swobodnego doboru tekstów poszerzających kontekst interpretacyjny. Rzadko jednak z tej możliwości się korzysta. W rezultacie katolicki punkt widzenia, w sposób bardziej lub mniej uświadomiony, rzutuje na interpretowane twórczości, czy też poszczególnych dzieł wielu pisarzy. W tym miejscu, rzecz jasna, nie sposób mówić o wszystkich takich przypadkach. Z konieczności zwrócimy tu uwagę na dwa z nich, jako charakterystyczne dla problemu, o którym w tym referacie mowa.

Pierwszy z nich dotyczy nurtów innowierczych w literaturze polskiej i całej, związanej z tym, grupy zagadnień. Jako przykład niech posłuży miejsce w programie nauczania twórczości Wacława Potockiego – pisarza w swej epoce na pewno nie najwybitniejszego, ale pod wieloma względami reprezentatywnego. Otóż program ten nie przewiduje w kanonie lektur obowiązkowych żadnego z jego dzieł, natomiast w spisie lektur uzupełniających znalazły się fragmenty *Wojny chocimskiej*. Należy zastanowić się nad zasadnością takiego właśnie wyboru. *Wojna chocimska* jest wprawdzie najbardziej znanym dziełem Potockiego, czy jednak daje nauczycielowi okazję do ciekawych analiz i interpretacji, zważywszy niewielką jeszcze świadomość literacką i wiedzę uczniów. Epos jest gatunkiem lubianym i cenionym w baroku. Uczniowie nie mają jednak okazji, aby w całości poznać jakiś przykład eposu. W pierwszej klasie czytają fragmenty starożytnych eposów Homera, a następnym przykładem tego gatunku są właśnie fragmenty *Wojny chocimskiej* lub do wyboru spośród lektur uzupełniających, również fragmenty *Jerozolimy wyzwolonej* Tassa. W jaki sposób może więc uczeń zauważyć to, co dla każdego z tych eposów jest charakterystyczne i szczególnie cenne, zważywszy, że poznaje je zaledwie we fragmentach. To, co ciekawe w *Transakcji wojny chocimskiej* to właśnie odbieganie od tradycyjnych wzorów epepei i szukanie autentycznej dramaturgii nie w fikcji, ale wzorem popularnego w baroku Lukana, w samym wydarzeniu historycznym. Aby te zalety dzieła zauważyć, trzeba je znać w całości. Skoro jest to niemożliwe, należy więc skupić się na istotnych fragmentach. Najlepiej nadają się do tego, jak je nazywa Potocki „dygresy” poświęcone analizie wartości stanu szlacheckiego dawniej i dziś. Autor podejmuje więc trady-

cyjnie wątki refleksji publicystycznych. Jeśli nauczyciel zdecyduje się omówić z uczniami te właśnie fragmenty, nie wniesie do wiedzy uczniów wielu nowych elementów, ani nie będzie miał okazji do mówienia o takich wartościach, o których nie mógłby mówić przy omawianiu choćby publicystyki Modrzewskiego. O wiele ciekawszy byłby natomiast wybór takich utworów Potockiego, które pokazywałyby go jako arianina, a później człowieka, który choć zdecydował się na konwersję, to jednak uparcie bronił wolności sumienia i podtrzymywał przekonanie o dramatycznej odpowiedzialności człowieka za własny los, o jego wolnej woli i konieczności wyboru. W wielu jego utworach spór z Kościołem powraca na równi ze sporem ze współczesną sobie szlachtą i magnaterią. W sporze tym najistotniejsze są nie tyle błędy, czy pewne formy katolicyzmu (np. naiwna dewocja, kult obrazów, celibat i bogacenie się księży), na które też zwraca uwagę, ale przede wszystkim sposób dochodzenia wiernych do prawdy i do źródeł wiary. W *Księgach wtórych*, *Moralii* wprost pisze „wolę z Ewangelią trzymać tu niż z Rzymem”. Wyniesiona z ariańskiej młodości poety znakomita znajomość *Biblii* i stałe do niej powracanie, pozwala na samodzielne dochodzenie do kluczowych wartości chrześcijaństwa, bez niczyich wpływów i ziemskich autorytetów, a tym bardziej bez przymuszania do wiary, na co Potocki był szczególnie wrażliwy. Na przykładzie miejsca twórczości tego barokowego poety w programie nauczania widać, ile okazji ukazania postaw człowieka wobec wiary, zostaje zaprzepaszczone. Taką samą szkodę może przynieść zresztą zaciekanie katolickich preferencji pisarzy, żeby przytoczyć tu (wprawdzie spoza literatury polskiej) przykład Pascala. Gdyby nauczyciel dokonujący wyboru *Myśli*, które program zaleca również w fragmentach, nie zwrócił uwagi uczniów na rangę jaką Pascal nadaje Kościołowi katolickiemu, zubożyłby bardzo kontekst i znaczenie dzieła. Interpretując świat wartości w *Myślach* nie powinno się przecież ominąć takich choćby stwierdzeń: „Niepodobna, aby ci, którzy nie miłują Boga, wierzyli niezłomnie w Kościół”, albo „Historia Kościoła powinna się właściwie zwać historią prawdy”³.

Z temi zagadnieniami wiąże się pośrednio drugi z problemów, na który również warto zwrócić uwagę. Chodzi tu o szczególne i charakterystyczne dla naszej kultury polskiej nasycenie różnych dzieł literackich nawiązaniami do tradycji wyrosłych na gruncie katolickim. Ten, nazwijmy go, „katolicki sztafaż” często odwraca uwagę od religijnych warstw dzieła literackiego, niekoniecznie przecież z katolicyzmem związanych. Jako znakomity przykład służyć mogą choćby *Noce i dnie* Marii Dąbrowskiej. Akcja powieści toczy

³B. Pascal, *Myśli*, Warszawa 1983, s. 313 i 320.

się w pejzażu, którego stałym składnikiem jest świątynia katolicka, w domu Niechciców obchodzi się katolickie święta, od czasu do czasu przyjmuje księdza. Jednak nie z tym związany jest „podskórny nurt religijny powieści”, który na równi z innymi nurtami wart jest zainteresowania, a w szkolnych interpretacjach na ogół zostaje pomijany. Dąbrowska, która w znanym liście do Stanisława Stempowskiego nazwała się „klusownikiem Bożym”, który czyha na Boga po cudzych lasach”, odrzuca w swej powieści ustami Agnieszki dyskutującej z ks. Komodzińskim, wszelkie objawienie i dogmat. Nie posuwa się jednak do pełnej naturalizacji religii czy do bezbożnictwa.

Zespół wartości moralnych Dąbrowskiej nie wspiera się o żadną wiarę, ani o żaden system, żadną ideologię [...], nie precyzuje celów, lecz dotyczy sposobów postępowania prawdziwie ludzkiego i tworzy świecki kodeks etyki bezroszczeniowej⁴.

A przecież *Noce i dni* nie są jedynym przykładem tego, jak ponad tradycję katolicką wyrasta ład moralny, którego wyznawca odcina się nie tylko od katolicyzmu, ale i od chrześcijaństwa, co nie jest jednoznaczne z odrzuceniem Boga, ani z naturalnym deizmem. Tych kilka uwag na zaledwie kilku przykładach nie wyczerpuje, oczywiście tematu. Ma go jedynie zasygnalizować. Przed dydaktykami, nauczycielami–praktykami, stoi wiele trudnych zadań. Już samo zdefiniowanie wartości chrześcijańskich czy zasadność dopatrywania się ich w tekstach literackich nastęrcza wiele problemów. Wprowadzenie rozróżnień na wartości ogólnochrześcijańskie i katolickie nie jest może w tej chwili najważniejsze. Niemniej jednak jeśli chce się, jak to zakłada program nauczania, rzetelnie i uczciwie prezentować literaturę i kulturę narodową nie można nie zwracać uwagi na to, że chrześcijaństwo nie jest jednolite, i że jeśli chce się właśnie „rzetelnie i uczciwie” mówić o systemie wartości, nie można pominąć żadnego ich aspektu⁵.

⁴T. Drewnowski, *Rzecz russowska, o pisarstwie Marii Dąbrowskiej*, Kraków 1981, s. 223.

⁵*Program liceum ogólnokształcącego,...*, s. 10.