

Danuta Łazarska

ORCID 0000-0003-0930-0969

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Gorzkie żale w odbiorze licealistów

Składające się na *Gorzkie żale* trzy części wraz z: *Pobudką*, *Hymnem* oraz *Lamentem duszy nad cierpiącym Jezusem*, *Rozmową duszy z Matką Bolesną*, zakończoną wersem „Któryś za nas cierpiał rany [...]”, można rozpatrywać z wielu perspektyw. Jedną z nich jest perspektywa teologiczna, pozwalająca zatrzymać się nad duchowością wymienionych tekstów, nad ich ponadczasową rolą w życiu chrześcijan, sensem zbawienia czy relacjami zachodzącymi między Bogiem i człowiekiem¹. W opinii księdza Stanisława Urbańskiego „Śpiewając *Gorzkie żale*, rozważamy mękę Jezusa, zarazem dziękując Bogu za to, że zesłał swojego Syna, aby poniósł śmierć krzyżową. Ofiarujemy je ku czci Maryi, Matki Bolesnej”².

Kolejną perspektywą oglądu *Gorzkich żali* staje się ich językowe ukształtowanie. Językoznawczy punkt widzenia dotyczy na przykład analizy walorów artystycznych zbioru pieśni i oceny ich warstwy językowej. Badanie pieśni pod takim kątem jest ważne, dlatego że wiele czynników, zdaniem Stanisława Koziary, wpłynęło na „językową warstwę tekstu nabożeństwa, determinując jej wielorakie płaszczyzny: leksykalną, frazeologiczną czy też składniową”³. Równie wartościowe i potrzebne będą rozważania prowadzone z perspektywy literaturoznawczej. Służą one bowiem wieloaspektowym badaniom, skoncentrowanym na treści, znaczeniu, intertekstualności pieśni czy ich recepcji⁴ oraz na przynależności owych tekstów do literatury pięknej lub też stosowanej. W opinii Stanisława Balbusa wchodzące w skład *Gorzkich żali*

¹ Por. wybrane artykuły z publikacji: *Gorzkie żale przybywajcie. Studia i szkice w 300-lecie powstania nabożeństwa Gorzkich żalów*, red. ks. prof. dr hab. S. Urbański, ks. lic. J. Śmigiera CM, Warszawa 2008.

² S. Urbański, *Mistyka pasyjna „Gorzkich żalów”*, [w:] *Gorzkie żale przybywajcie*, dz. cyt., s. 27.

³ S. Koziara, „*Gorzkie żale*” – w poszukiwaniu współczesnej szaty językowej pieśni, [w:] *Perły muzyki kościelnej: chorał gregoriański i „Gorzkie żale”*, red. ks. dr R. Tyrała, ks. mgr W. Kałamarz CM, Kraków 2007, s. 127.

⁴ Por.: S. Dąbrowski, „*Pobudka*” *Gorzkich Żalów (Próba analizy i charakterystyki)*, „Znak”, t. 35: 1983, nr 5–6, s. 960–964.

pieśni można traktować jako utwory literackie o cierpieniu Chrystusa, które niosą także informację metajęzykową o poetyckich sposobach rozważania Męki Pańskiej w okresie późnego baroku, w którym powstały.

Język przełomu XVI i XVII wieku, poetyka lamentu, poetyka i stylistyka zbiorowej kontemplacji religijnej, swoiste „antropomorfizacje” Bóstwa, sarmacki szowinizm umieszczony w kontekście sakralnym, ślady średniowiecznych misteriów, materiał i konstrukcja metafizyki, stylistyka subiektywnej ekspresji i związany z nimi nieodłącznie, jako „wewnętrzny światopogląd językowy”, obraz postawy, wyobraźni i wrażliwości religijnej epoki – wszystko to dzięki naczelnej perspektywie funkcji metajęzykowej wybija się teraz w strukturze informacyjnej tekstu na plan pierwszy; temat pasyjny jawi się zaś niemalże jako pretekst do ekspozycji tamtych aspektów⁵.

Czytanie *Gorzkich żali* zachęca do spojrzenia na nie jako na teksty liryczne – medytacyjne. W nich to bowiem „medytacyjność i liryczność – jak pisze Bernadetta Kuczera-Chachulska – znajdują się w jakiejś niespotykanej nigdzie indziej zależności”⁶. W opinii zaś Magdaleny Saganiak *Gorzkich żali*, pomimo ich sporych walorów artystycznych, nie należy zaliczać do literatury pięknej, ale raczej do literatury stosowanej⁷. Tę ostatnią, jak można wnioskować na podstawie myśli naukowej Stefanii Skwarczyńskiej, cechuje użytkowość i praktyczność⁸. Stąd pieśni tych nie czyta się, jak sugeruje M. Saganiak, dla ich walorów poznawczych, muzycznych czy stylistycznych, ale „dla osobistej modlitwy i dla innych aktów pobożności uczestnika nabożeństwa”⁹. Bez względu na to, którą z powyższych koncepcji się obierze, *Gorzkie żale* są poddawane badaniom literaturoznawczym za sprawą zawartego w nich słowa, wychodzącego na spotkanie z konkretnym Ty.

Potrzebne są też refleksje formułowane z perspektywy socjologicznej. Ta ostatnia umożliwi rozpatrywanie gorzkich żali¹⁰ jako nabożeństwa i zjawiska społecznego. Przynosi informacje o społecznym jego odbiorze oraz o stosunku ludzi żyjących w XXI wieku, zwłaszcza młodych, do nadobowiązkowych praktyk religijnych¹¹.

W świetle powyższych rozważań rodzą się następujące pytania: Czym dla współczesnej młodzieży jest nabożeństwo gorzkich żali? Jak odbiera ona konkretne

⁵ S. Balbus, *Intertekstualność a proces historycznoliteracki*, Kraków 1990, s. 72–73.

⁶ B. Kuczera-Chachulska, „*Gorzkie żale*” jako przykład liryki medytacyjnej, [w:] *Gorzkie żale przybawajcie*, dz. cyt., s. 146.

⁷ Por.: M. Saganiak, *Doświadczenie religijne i doświadczenie estetyczne w nabożeństwie „Gorzkich żalów”*, [w:] tamże, s. 151.

⁸ Por.: S. Skwarczyńska, *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 1, Warszawa 1954, s. 68–73.

⁹ M. Saganiak, *Doświadczenie religijne...*, dz. cyt., s. 152.

¹⁰ W artykule, pisząc o gorzkich żalach jako nabożeństwie, stosuję zapis małą literą, prowadząc zaś rozmyślenia nad *Gorzkiemi żalami* jako pieśniami (tekstami modlitw), używam wielkiej litery i traktuję nazwę tej modlitwy jak tytuł utworu literackiego, zob.: *Zasady pisowni słownictwa religijnego*, red. R. Przybylska i W. Przyczyna, Tarnów 2005, s. 20.

¹¹ Por.: J. Baniak, *Nadobowiązkowe praktyki religijne licealistów w Kaliszu i studentów w Poznaniu*, „Opuscula Sociologica” 2016, nr 3, s. 59–76.

pieśni? Odpowiedź na nie przynoszą wyniki badań empirycznych. Zostały one przeprowadzone w okresie od marca do kwietnia 2017 roku wśród uczniów klas I–III liceum. Warto dodać, że badania – choć związane ze szkolną edukacją polonistyczną – odbywały się na lekcjach religii. Gwarantowało to, że przystąpi do nich młodzież, której nie są obce praktyki religijne. W toku badań zastosowano metodę analizy dokumentów. Tymi ostatnimi były wytwory uczniów – dwie oddzielne prace, zredagowane anonimowo podczas dwuetapowych badań, prowadzonych na dwóch godzinach lekcyjnych.

Etap pierwszy polegał na napisaniu kilkuzdaniowej wypowiedzi na temat tego, czym dla diagnozowanych osób jest nabożeństwo gorzkich żali. W czasie realizacji zaś drugiego etapu badań jego uczestnicy redagowali pracę na temat „Licealiści o *Gorzkich żalach*”. W tym celu najpierw czytali rozdane im teksty. Następnie tworzyli wypowiedź pisemną, świadczącą o tym, jak odbierają wszystkie pieśni wchodzące w skład wybranych części *Gorzkich żali* lub dwie z nich, lub jedną pieśń – ich zdaniem najważniejszą. Poinformowano licealistów, że mogą również zanotować wszelkie myśli nasuwające się im podczas lektury. Badani wiedzieli, że zebrany materiał posłuży do analizy naukowej i będzie materiałem ćwiczeniowym dla studentów polonistyki, przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela. Proponując młodzieży czytanie pieśni, założyłam, że większość chętnie sformułuje refleksje, jeśli dowie się, czemu zebrany materiał będzie służył. Uważałam też, że odpowiedź na pytanie pierwsze, czym dla uczniów jest nabożeństwo gorzkich żali, sprawi nie tak małej grupie problem. U jego podstaw będzie między innymi rzadki, jak przypuszczałam, udział młodych w tym nabożeństwie, czy też wewnętrzna niechęć do praktyk kościelnych, połączona z przymusem ich odbywania i chodzenia na religię. Sądziłam także, że treść i język pieśni oraz rozmaite problemy uczniów w zakresie analizy i interpretacji tekstów, także stosunek młodzieży do wiary będą niektórym utrudniały wykonanie zadania. Tym samym uznałam, że większą świadomość pożytków płynących z czytania pieśni i odkrywania ich sensów, wartości będą miały osoby pozytywnie ustosunkowane do Kościoła i do praktyk religijnych, nawet jeśli wykażą się niewystarczającymi umiejętnościami nadawczo-odbiorczymi. Łącznie zebrałam 220 prac pisemnych będących odpowiedzią na pytanie postawione podczas pierwszego etapu badań oraz 194 wypowiedzi zredagowane w trakcie etapu drugiego. W sumie przeanalizowałam 414 wytworów uczniowskich¹².

Nabożeństwo gorzkich żali – czym jest dla współczesnych licealistów?

Treść zebranych zapisków oraz chaos i powierzchowność myśli, przekładające się na sposób konstruowania wypowiedzi, nie pozostawiają wątpliwości, że zadanie zaproponowane uczniom w czasie pierwszego etapu badań okazało się zaskakujące

¹² Wypada dodać, że wszystkie cytowane w artykule wypowiedzi licealistów podawane są z zachowaniem oryginalnej pisowni. Poprawiono jedynie błędy ortograficzne.

i trudne. Jednak nie na tyle, by nie próbowano go zrealizować. Motywacją w budowaniu refleksji nad tym, czym dla nastolatków jest nabożeństwo gorzkich żali, tak jak zakładano, stała się informacja zapisana pod poleceniem, z której wynikało, że prace licealistów zostaną poddane badaniu naukowemu i będą je analizować oraz interpretować słuchacze polonistyki – przyszli nauczyciele. Choć uczniowie często informowali pisemnie, że nie dostrzegają znaczenia, jakie mogą mieć ich refleksje dla kandydatów na polonistów, to jednak robili wszystko, by wypowiedzieć się na polecony im temat. Jedynie 1,36% badanych nie udzieliło odpowiedzi na pytanie. Czym okazało się owo nabożeństwo dla pozostałych, czyli 98,64% nastolatków? Zdaniem nieco ponad czterdziestu procent (42,27%)¹³ uczniów jest ono modlitwą w Wielkim Poście¹⁴ i przygotowaniem do Wielkanocy. Odgrywa ogromną rolę duchową i daje siłę do tego, aby przemyśleć wszystkie swoje sprawy, podziękować Bogu za jego Syna, pojednać się z Chrystusem, pogłębiać wiarę i godnie przeżyć czas świąteczny. Jest to możliwe tylko za sprawą szczególnej w tym okresie, jak podkreślano, „obecności Ducha Świętego w kościele”. W opinii badanych są to ważne chwile „w życiu każdego chrześcijanina, aby w pełni poczuć miłość, oddanie i poświęcenie Jezusa Chrystusa” i popracować nad rozwojem swojej duchowej postawy. Czas modlitwy w toku tego nabożeństwa staje się także okazją, by przywołać wspomnienia o krewnych, którzy już odeszli, a wcześniej także w nim uczestniczyli. Wzmianki na temat potrzeby odświeżania pamięci pozytywnych doznań, doświadczanych z najbliższymi w czasie odbywania praktyk kościelnych, oraz o konieczności wspólnych, czyli rodzinnych przeżyć i umacnianiu wiary można znaleźć w pracach wielu uczniów.

Ponad trzydzieści procent badanych (34,09%) nie umiało się wypowiedzieć na zadany temat, gdyż nic nie wiedziało o nabożeństwie gorzkich żali lub go nie pamiętało. Jednak nie przeszkodziło im to w budowaniu spostrzeżeń, opinii na temat spraw ich dotyczących. Pisali zatem o kryzysie wiary, o swoim stosunku do niej, twierdząc, że ją utracili lub myślą o jej zmianie. Informowali również o wewnętrznej niechęci do odbywania praktyk kościelnych i o naciskach rodziny na konieczność uczęszczania na lekcje religii, a także o postawie buntu wobec instytucji kościelnej. Redagując tego typu refleksje, badani pokazywali swoją niezależność, pewność siebie i sposób, w jaki rozumieją dorosłość, ale też świadczyli o wewnętrznym zagubieniu i zewnętrznym zagonieniu oraz o potrzebie znalezienia kogoś, kto ich wreszcie wysłucha.

Z analizowanych zapisków wynika również, że nabożeństwo gorzkich żali może być dla młodego odbiorcy spotkaniem z samym sobą i oczyszczeniem siebie – tak deklarowała mniej niż jedna czwarta licealistów (21,82%). Spotkanie ze swoim Ja

¹³ Suma danych przekracza sto procent, ponieważ uczniowie zapisywali czasami więcej wskazań.

¹⁴ W zapisie nazwy tego okresu liturgicznego używam wielkiej litery z uwagi na to, iż należy on do okresu mocnego – szczególnie ważnego, zob.: *Zasady pisowni słownictwa religijnego*, dz. cyt., s. 15.

przyczynia się do zwolnienia tempa życia i do kontemplacji swojego wnętrza oraz do spojrzenia na nie z dystansem. Łączy się ono też z doświadczaniem siebie, z namysłem nad relacjami z ludźmi, oczyszczaniem się ze złych emocji. W opinii osoby z klasy drugiej oczyszczenie swojego wnętrza „pomaga spojrzeć na siebie i własne problemy z innej strony”. To zaś uspokaja i wzmacnia w walce z przeciwnościami losu – „człowiek ma wrażenie jakby narodził się na nowo”.

Dla nieco ponad dziesięciu procent badanych (14,09%) ta nadobowiązkowa praktyka religijna jest pokutą za grzechy i aktem żalu za nie. Z jednej strony pokutą jest, jak pisano, już samo chodzenie na nużące modlitwy. Z drugiej zaś – uczestnictwo w tym nabożeństwie staje się swoistym błaganiem Boga o przebaczenie własnych i cudzych win. Uświadamia ono też popełnione grzechy i potrzebę żalu za nie. Wierni „odczuwają tzw. gorzki żal – widzą, jak bardzo nie są w stanie odwzajemnić się Bogu za Jego łaskę, a ich postępowanie często ma charakter odwrotny od dziękczynnego”.

Mniej niż dziesięć procent badanych pisało, że ta forma pozaliturgiczna to dla nich nabożeństwo śpiewane (8,64%), wyzwalające sporo emocji. Zachwyca bowiem i „powoduje drżenie organizmu”. Śpiew ten oddziaływa na emocje uczestników i zostawia „większy »ślad« na duszy niż każde inne” nabożeństwo. Jest też tradycją i wyrazem polskości (6,36%). Znaleźli się i tacy, którzy mylnie wiązali śpiew podczas tego nabożeństwa z mszą świętą (3,64%). Mszą, wypada dodać, szczególną, bo odbywającą się w Wielką Niedzielę. Błędu nie popełnili natomiast ci, dla których uczestnictwo w nim było wyjątkowym zjednoczeniem z Matką Boską i dużym przeżyciem (3,18%). Zdarzały się także nieliczne wypowiedzi wskazujące na to, że ta praktyka religijna jest smutkiem i nudą (2,73%), niczym szczególnym (2,27%) czy obowiązkiem (1,82%), ale i lekcją życia, ważnym wydarzeniem w nim (1,82%) oraz umocnieniem więzi z Bogiem (1,36%).

Z kolei mniej niż jeden procent licealistów uznało, że nabożeństwo, o które ich zapytano, jest dla nich: nadzieją na lepsze życie (0,91%), abstrakcją i fantastyką (0,91%), żałobą po śmierci Jezusa (0,45%), ale też nabożeństwem poprzedzającym nabożeństwo różańcowe (0,45%), mantrą (0,45%), czy „babcią chodzącą do kościoła” (0,45%).

Rozważania uczniów na temat omawianej formy pozaliturgicznego kultu świadczą nie tylko o potrzebie pisania siebie i sobą, o próbie podjęcia terapii własnego Ja, ale także o słabej orientacji niektórych badanych, czym w istocie jest omawiane tu nabożeństwo i/lub o rutynowym wyśpiewywaniu jego treści, często bez rozumienia ich sensów.

Uczniowie wobec pieśni

Szkolny odbiór tekstów kultury, także *Gorzkich żali*, można badać w rozmaity sposób. Jednym z nich staje się rozpoznanie ich oddziaływania na czytelnika. Przyjęcie takiego punktu widzenia jest bliskie rozważaniom (1) literaturoznawców, na

przykład Michała Pawła Markowskiego czy Anny Burzyńskiej, którzy stawiają pytanie o to, jak literatura działa / wpływa na czytający ją podmiot¹⁵; (2) dydaktyków literatury, na przykład Zenona Urygi, Barbary Myrdzik, Anny Janus-Sitarz czy Krysztyny Koziołek, skoncentrowanych na uczniu jako odbiorcy tekstów literackich / kulturowych i wpływie na niego tych ostatnich¹⁶.

Z analizy zebranych prac, zredagowanych w toku drugiego etapu badań, wynika, że czytanie *Gorzkich żali* jako tekstu literackiego sprowokowało nastolatków do przyjęcia określonych postaw, wskazujących na sposób zachowania się uczniów wobec pieśni i ich odbioru¹⁷. Można wyodrębnić następujące postawy: (1) trzymać się tekstu i pisać na jego temat, (2) być blisko tekstu, przeżywać i stawiać pytania, (3) wyjść od tekstu i krytykować, co się chce, (4) zachować milczenie.

Postawa pierwsza – **trzymać się tekstu i pisać na jego temat** – przyjęło ją 57,22% licealistów. Oni to byli ukierunkowani na zgromadzenie z pieśni jak największej wiedzy i wykorzystanie jej podczas próby ich analizy i interpretacji. Badani z tej grupy starali się być uporządkowani. Tym samym najczęściej w pierwszej kolejności zajmowali się budową wybranego tekstu, następnie jego ukształtowaniem językowym. Pisali o dostrzeżonych powtórzeniach wyrazowych i zdaniowych. Wypisywali również, na ogół trafnie, zauważone środki stylistyczno-artystyczne, a więc metafory, epitety, apostrofy oraz wykrzyknienia, pytania retoryczne. Próbowano także, mniej lub bardziej udanie, odczytywać symboliczne znaczenie konkretnych wyrazów, na przykład w przypadku białej szaty z *Hymnu* z drugiej części *Gorzkich żali* pisano, że jest ona wyrazem prawdy, prostoty, niewinności i wewnętrznej doskonałości człowieka, który w niej chodzi. O duszy, o której mowa w tym samym tekście, wypowiedziano się, że symbolizuje „człowieka widzianego przez pryzmat jego sumienia i duchowości”. Uczniowie podjęli się również próby określenia funkcji języka pieśni i poetyckich oraz stylistycznych środków wyrazu. Co nią jest? W ich opinii ukazanie Męki Pańskiej i przywołanie – szczególnie w *Lamencie duszy nad cierpiącym Jezusem* oraz w *Rozmowie duszy z Matką Bolesną*, jak podkreślali – obrazu głębokich emocji i doznań towarzyszących Jezusowi i Matce Boskiej. *Pobudka* zaś okazała się dla nich wprowadzeniem odbiorcy w nastrój smutku i kontemplacji. W opinii badanych świadczą o tym wersy „Uderz, Jezu, bez odwołki” i „Jezu mój, we krwi ran swoich” oraz zdania rozkazujące, pytające i rymy żeńskie. Z kolei *Hymn* stał się dla licealistów narastającą i dozowaną grozą, której „apogeum rozgrywa się w części trzeciej”.

¹⁵ Por.: M.P. Markowski, *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001, s. 7–17; A. Burzyńska, *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 22.

¹⁶ Por.: Z. Uryga, *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996; B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006; K. Koziołek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006; A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.

¹⁷ Z uwagi na obfitość zebranego materiału przedstawiam jedynie wybrane rezultaty badań.

Trzeba też przyznać rację wielu badanym z tej grupy, że wszystkie teksty *Gorzkich żali* niosą sporo rozmaitych emocji i uczuć. „Efekt ten – w opinii pierwszoklasistki – został wprowadzony przez środki stylistyczno-artystyczne, ale przede wszystkim przez samą treść”. Zapisując refleksje na temat wybranych pieśni oraz interpretując te ostatnie, uczniowie pisali o ich teologicznym i aksjologicznym sensie. Odbierając te utwory jako lirykę przejmujących doznań Maryi i Syna Bożego na drodze prowadzącej do zbawienia ludzi, licealiści podkreślali ich wartość. Jest nią rozpałmiętywanie cierpienia Chrystusa i za jego sprawą dostrzeganie, doświadczanie uniwersalnych problemów ludzkiego życia oraz wpływu owych tekstów na wewnętrzną przemianę człowieka. Warto też dodać, że w analizowanych zapiskach (oprócz informacji o rozpoznanych uczuciach i stanach emocjonalnych) można odnaleźć próby oceny pieśni, najczęściej jednak nieuzasadnione. Dotyczą one różnych kwestii, na przykład zbyt przytłaczającego nastroju, nadmiaru rymów żeńskich czy braku obiektywności ze strony twórcy. Już na tej podstawie wypada twierdzić, że lektura *Gorzkich żali* wyzwoliła w większości potrzebę podjęcia się roli szkolnego badacza i krytyka owych tekstów. Nie można wykluczać, iż powodem tego było wyniesione z lekcji języka polskiego przyzwyczajenie do takiej właśnie pracy z tekstami. Szkolni badacze literatury / kultury przywoływali również konteksty. Uczniowie klas pierwszych odwoływali się do *Pisma Świętego* podczas omawiania *Pobudki*. Dostrzegając w *Pobudce* znamiona „poetyki ściśniętego gardła”, trzecioklasiści nawiązywali do *Owiedzin* Tadeusza Różewicza. Licealiści z klas pierwszych i maturalnych, czyniący przedmiotem swoich dociekań *Rozmowę duszy z Matką Boską*, nawiązywali również do motywu średniowiecznego *stabat Mater Dolorosa* oraz do *Lamentu świętokrzyskiego*. Trzeba jednak zaznaczyć, że w analizowanych pracach refleksje na temat kontekstów są rzadkością. W wypowiedziach zredagowanych przez drugoklasistów nie ma ich w ogóle.

Postawa druga – **być blisko tekstu, przeżywać i stawiać pytania** – takie oddziaływanie miały *Gorzkie żale* na 30,41% uczniów. W ich wypowiedziach dość rzadko pojawiają się rozważania wskazujące na próbę dokonania takiej analizy tekstu, jakiej podjęli się badani manifestujący omówioną już wyżej postawę. Namysł tej grupy nastolatków nad językiem pieśni oraz nad obecnością środków artystycznego wyrazu i ich funkcją jest sporadyczny. Zdarzają się jednak, nie zawsze słuszne, słowa krytyki kierowane wobec przeczytanych pieśni. Czytelnikowi z klasy trzeciej przeszkadzał na przykład nadmiar metafor w *Pobudce* z pierwszej części *Gorzkich żali*. „Pragnę podkreślić – pisał – że moim zdaniem metafory za bardzo zostały podane hiperbolizacji; jako że jest to utwór modlitewny, nie powinny mieć tu miejsca”. Z analizy zaś prób interpretacyjnych oraz refleksji nad problematyką pieśni zapisanych przez tę grupę uczniów wynika, że są one tożsame z tymi, jakie sformułowali zwolennicy trzymania się tekstu i pisania na jego temat. Co zatem trzeba uznać za odmienne? Jest to głównie sposób odbioru pieśni: nie tyle przez pryzmat ich badania i dogłębnego poznawania, ile przez osobiste doświadczenie dramatycznych doznań Syna Bożego i Maryi. Szkolni odbiorcy *Gorzkich żali* przyjęli zatem na siebie

rolę czytelników otwartych na odczuwanie emocji i przeżywanie tego, co jest treścią lektury, oraz pragnących dzielić się swymi doznaniem. „Utwór ten bardzo silnie oddziałuje na mnie. Odczuwam – twierdziła pierwszoklasistka czytająca *Hymn* z drugiej części *Gorzkich żali* – pewnego rodzaju wstyd i wyrzuty sumienia, gdyż Pan Jezus zmarł z mojej winy – winy grzesznika”. Niektórzy, świadcząc o sobie i o własnych przeżyciach, usiłowali stawać się aktywnymi współuczestnikami cierpienia. Potwierdzeniem tego jest sposób zapisu ich wypowiedzi. Oto wybrane przykłady:

[...] żal – płacz, wszystko przestaje mieć znaczenie, nasz świat się kończy, wszystko błędnie, coś, co stałe, rozpada się na kawałeczki – modlitwa, wspomnienie cierpienie Chrystusa zrozumienie – pogodzenie się ze stratą i odnalezienie spokoju w Bogu (kl. I).

[...] jestem w stanie utożsamić się z bólem Matki Bożej i Jezusa. Coś we mnie pęka i budzi się we mnie silne współczucie (kl. I).

To ja jestem winny – to moja wina. Jezus cierpi przeze mnie, a ja nic sobie z tego nie robię. Zachowuję się jak tłum przy Jezusie, nie doceniam, oskarżam, nie zdaję sobie sprawy. Zakładają mu koronę cierniową uplecioną z moich grzechów, która tylko jeszcze bardziej rani Jezusa. Włożyli mu oprawcy na głowę cierniową koronę. Jezu, żałuję, przepraszam, nie wiedziałem tego wcześniej, moje serce rozplywa się w żalu za obelgi, złości. Kocham Cię Jezu (kl. II).

Doświadczając własnego Ja i Innego: Chrystusa oraz Maryi, badani z tej grupy pisali również o wpływie zidentyfikowanych w pieśniach stanów emocjonalnych, uczuć i odczuć na ich przemyślenia na temat ważnych spraw. Jedną z nich stało się szukanie odpowiedzi na pytanie o relacje między cierpieniem Jezusa i Matki Boskiej a niedolą współczesnych ludzi, na przykład: „po tych mękach na końcu nastał spokój. Może to też sugestia dla nas ludzi? Że nie powinniśmy się poddawać, pokonywać przeciwności losu, aby później stać się silniejszymi i szczęśliwymi ludźmi?” – pisała trzecioklasistka. Jeszcze inną kwestią były rozważania o sensie cierpienia i ludzkiej egzystencji. W opinii jednych cierpienie wpisane w dramat istnienia człowieka zawsze ma sens. Tylko dzięki niemu, jak twierdzili, można zasłużyć sobie na szczęście wieczne. Zdaniem drugich nic w życiu i po nim nie jest takie pewne:

Zadajemy sobie pytania, ale żadna odpowiedź nie wydaje się być słuszną – sugerowała osoba z klasy pierwszej. – Jesteśmy niewolnikami własnych ograniczeń. Mamy zawierzyć tak jak Matka Boska? Nie zadawać pytań, oddając się bezgranicznie? [...] Może kolejne życie to kolejny plan, który będziemy wypełniać. Mając wybór, chciałabym tu zostać, tu na ziemi, nie zastanawiając się nad istotą absolutu, która jest lub jej nie ma.

Uczniowskie emocje wyzwolone w trakcie lektury pieśni wywołały potrzebę stawiania również wielu innych pytań, często pozostawionych bez odpowiedzi. Dotyczyły one między innymi postaw współczesnych ludzi wobec niesłusznego

oskarżanego i wyśmiewanego bliźniego czy ich stosunku do zwierząt i w ogóle do świata przyrody. Są też pytania adresowane do własnego Ja i do Ty. Wymownym przykładem nie do końca czytelnej rozmowy ze sobą i z ludźmi jest następująca wypowiedź licealisty z klasy drugiej:

Jak nasze serca mają goreć, jeśli my żyjemy w świecie pełnym zła. Jak nasze serca mają goreć, jeśli wszyscy się od nas odwracają [...]. Co z tego, że codziennie przyjmuję trud na moje barki, jak i tak mnie nikt nie zauważa. Jak i tak mi nikt nie chce pomóc. Dlaczego siebie okłamujesz? [...] Kto mi pomoże? Czy czujesz się teraz jak Zbawiciel, obrońca innych? Nie wydaje mi się.

Do budowania zarówno rozmaitych pytań, jak i do rozmowy z samym sobą niewątpliwie przyczyniła się uniwersalność problemów, na jakie otworzyły licealistów przeżycia, które zdiagnozowali w swoim wnętrzu w czasie lektury *Gorzkich żali*. Prowadzony zatem dialog tej grupy uczniów najpierw z pieśniami, a następnie z własnym Ja przerodził się w rozmowę z rzeczywistością otaczającą współczesnych nastolatków. Już na tej podstawie można twierdzić, że dominującym kontekstem w ich pracach stał się kontekst doświadczeń osobistych, którego brakowało w zapiskach zwolenników przyjęcia na siebie roli szkolnych badaczy tekstów. Z analizy wypowiedzi uczniów – otwartych na współprzeżywanie wydarzeń opisanych w *Gorzkich żalach* – pojawiają się także konteksty literackie i kulturowe. Najwięcej jest ich w pracach licealistów z klas pierwszych. Odwoływali się oni do *Biblii*, do tekstów mitologicznych, na przykład twierdząc, że „Jezus jest rogiem obfitości”. W ich świadectwach odbiorczych są też nawiązania do *Dziadów* cz. II Adama Mickiewicza z uwagi, jak pisali, na tajemniczy nastrój, atmosferę grozy. Pierwszoklasiści dostrzegali też relacje między tematyką pieśni a myślą Świętego Tomasza z Akwinu dotyczącą rozumienia Boga i szczęścia. Uczniowie klas drugich i trzecich rzadko odwoływali się do tekstów literackich. Ci, którzy podjęli się takiego zadania, oprócz *Biblii* przywoływali również hymn Juliusza Słowackiego *Smutno mi Boże*.

W wypowiedziach entuzjastów bycia blisko tekstu, przeżywania go i pisania o wielu sprawach często stawiano pytanie, czy w ogóle warto czytać *Gorzkie żale*. Odpowiedź na nie jest twierdząca. Lektura pieśni daje zdaniem uczniów możliwość skupienia uwagi na słowach i ich znaczeniu. Mniejszość badanych twierdziła, że trzeba *Gorzkie żale* czytać na lekcjach języka polskiego. Większość natomiast proponowała spotkanie z nimi na religii. Uważając pieśni za wyjątkowe w swym wyrazie i bardzo intymne, bo dotyczące wrażliwości człowieka i głębi jego doznań, uznała, że czytanie tych tekstów na godzinach polskiego mogłoby „zabić ich niezwykłość” oraz moc oddziaływania na odbiorców.

Postawa trzecia – **wyjść od tekstu i krytykować, co się chce** – manifestowało ją pod wpływem obcowania z pieśniami 10,82% licealistów. Oni to, wychodząc od krótkich spostrzeżeń i przemyśleń na temat tekstów, skupili się na zapisaniu krytycznych refleksji, które towarzyszyły im w czasie czytania. Autorzy tych wypowiedzi z różnych przyczyn nie podjęli się analizy i interpretacji pieśni. Tak oto tłumaczył

się uczeń klasy pierwszej próbujący zabrać głos na temat *Hymnu* z trzeciej części *Gorzkich żali*:

Zacznijmy od tego, że nie jestem Humanem. Jestem tylko prostym mat-angiem. Nie umiem pisać rozprawek, wypracowań, streszczeń, interpretacji czy analizy. I jako że również nie uważam się za osobę wszechstronnie wykształconą, to muszę wam powiedzieć, że nie umiem specjalnie zinterpretować tego tekstu.

Jeszcze inne wyjaśnienie podawał trzecioklasista: „Dopiero dwa dni temu [w czasie pierwszego etapu badań – D.Ł.] dowiedziałem się, czym dokładnie są *Gorzkie żale*. Więc jak mam stwierdzić, która część jest dla mnie najważniejsza?”. Cechą wspólną licealistów z tej grupy była chęć podzielenia się najczęściej krytycznymi uwagami nie tylko na temat czytania *Gorzkich żali*, ale i emocji, jakie te ostatnie i sytuacje z życia wzięte w nich rozbudziły. Uczniowie pisali również, że nie chcą czytać tekstów pesymistycznych, wyzwalających w nich negatywne emocje i pokazujących, że wyłącznie cierpienie może człowiekowi pomóc w byciu blisko Boga. W opinii drugoklasisty zainteresowanego drugą częścią *Gorzkich żali*

Odmawianie tych modlitw to takie „Patrzcie jak cierpię! Jak Jezus”. Kojarzy mi się to z nastolatkiem, który lekko nacina nadgarstki (z naciskiem na lekko, bo przecież ten wyraz cierpienia nie może się równać z cierpieniem Jezusa). Jak ludzie tak bardzo chcą się zbliżyć do Jezusa przez cierpienie, to nich sobie popracują ciężko w jakimś hospicjum będzie z tego pożytek.

Na podstawie cytowanego fragmentu, jak i pozostałych zapisków zwolenników wychodzenia od tekstu i krytykowania tego, co się chce, można twierdzić, że uczniowie z tej grupy wypowiadali się również niekorzystnie na temat odbywania praktyk religijnych. Nie brakowało też głosów dotyczących chrześcijaństwa jako religii i (bez)sensu modlitw za innych ludzi. Oto wybrany przykład:

Chrześcijaństwo miało być radosną religią, miało się cieszyć ze zmartwychwstania, z odkupienia grzechów. Zamiast tego rozważa, jak umierał Jezus. [...] Katolicy modląc się tak za nich [niewierzących – D.Ł.], narzucając im własną wolę, przymuszają ich do chrześcijaństwa (czy ktoś pyta ateistów, agnostyków, czy chcą, żeby się tak o nich modlono?).

Z przywołanego stanowiska uczennicy klasy pierwszej wynika, że chciała ona przede wszystkim przekazać to, co ją od dawna nurtowało. Co jeszcze badani z tej grupy poddawali krytyce? Brak jedności w ojczyźnie, nieakceptowane przez nich podziały polityczne oraz brak szacunku dla ludzi wierzących. Twierdzili też, że nie rozumieją niektórych działań podejmowanych przez Kościół katolicki jako instytucję. Redagując zapiski, odwoływali się nie do tekstów literackich czy kulturowych, ale wyłącznie do doświadczeń osobistych i społecznych. Negatywne emocje rozbudzone w uczniach za sprawą lektury *Gorzkich żali* nie były jedynymi w pracach tej grupy. W kilku można bez trudu znaleźć pozytywne emocje towarzyszące

nastolatkom w czasie czytania tekstów. Świadczą one o korzystnym wpływie na nich tych utworów. Pozytywne oddziaływanie pieśni stało się pretekstem zarówno do snucia rozmyślań na temat ważnej roli matki w życiu dziecka oraz znaczenia miłości, dobra dla człowieka i świata, w którym on żyje, jak i krytykowania wszelkich odmiennych opinii w tych sprawach.

Postawa czwarta – **zachować milczenie** – przyjęło ją 1,55% nastolatków. O takim wpływie pieśni na nich świadczą puste kartki z zapisem poziomu klasy, do której uczęszczali milczący uczestnicy badań, lub z informacją, że nic nie zostanie zapisane. Tego typu zachowanie uczniów może się wiązać z przyjęciem przez nich roli „czytelnika milczącego”. Zdaniem Edwarda Balcerzana czytelnik nie ma obowiązku mówić o swoich wrażeniach po lekturze tekstu, ale powinien mieć prawo do milczenia, jeśli go potrzebuje¹⁸. Z czego wynikało milczenie licealistów? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na postawione pytanie. Być może było ono związane z ich: (1) głębokimi przeżyciami po spotkaniu z *Gorzkiemi żalami*; (2) buntem przeciwko wypowiedzianiu się na zaproponowany temat; (3) niechęcią wobec jakiegokolwiek przymusu lekturowego; czy (4) objawem lenistwa i/lub lekceważącego stosunku do obowiązków szkolnych. Bez względu na przyczyny jedno jest pewne: emocje pozytywne i/lub negatywne wypada uznać za podstawę braku działań tej nielicznej grupy badanych.

Co łączy wszystkie przedstawione wyżej postawy manifestowane przez uczniów pod wpływem lektury *Gorzkich żali*? Ich cechą wspólną są emocje i przeżycia, jakie odkryli w pieśniach i/lub w sobie obcujący z nimi uczniowie. Z analizowanych zapisów wynika również, że wiążą je różne problemy dotyczące szkolnego odbioru modlitw oraz budowania osobistych refleksji na temat indywidualnego spotkania z nimi. Na tej podstawie można uznać, że dominującą przeszkodą w recepcji tekstów okazała się jedna z trzech wyodrębnionych przez Z. Urygę barier w odbiorze liryki¹⁹. Chodzi tu o barierę postaw i sprawności recepcyjnej, związaną głównie z dyspozycjami osobowymi odbiorców *Gorzkich żali*, z ich sporadycznym kontaktem na lekcji języka polskiego z tekstami modlitw, także i takimi, które są obecne w pozaliturgicznych formach kultu religijnego. Bariera, o której mowa, jest następstwem występowania dwóch pozostałych barier w odbiorze poezji: kulturowej i językowej. One to też, choć w mniejszym stopniu, zaznaczyły się w uczniowskiej recepcji *Gorzkich żali*.

Podsumowanie

Na koniec rozważań warto podkreślić, że rezultaty pierwszego i drugiego etapu badań w pełni potwierdziły wcześniej postawione hipotezy robocze. Wynikało z nich, że treść pieśni, ich język oraz problemy uczniów związane z analizą i interpretacją tekstów, stosunek młodzieży do wiary będą niektórym utrudniały

¹⁸ Por.: E. Balcerzan, *Przez znaki*, Poznań 1972, s. 53–54.

¹⁹ Por.: Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa – Kraków 1982.

wykonanie zadania. Większą zaś świadomość pożytków płynących z czytania pieśni i odkrywania ich sensów oraz wartości będą miały osoby pozytywnie ustosunkowane do Kościoła i do praktyk religijnych, nawet jeśli wykażą się niewystarczającymi umiejętnościami nadawczo-odbiorczymi. W świetle przeprowadzonych badań można wysnuć wnioski, że stosunek uczniów do gorzkich żali jako nabożeństwa i *Gorzkich żali* jako utworu literackiego, sposób rozumienia i odczytywania znaczenia tekstów jest uwarunkowany wieloma czynnikami. Do nich należą na przykład dojrzałość emocjonalna, duchowa i życiowa licealistów, ich doświadczenia religijne zdobyte w rodzinie, stosunek młodych do wiary, odbywania praktyk religijnych oraz do Kościoła jako instytucji.

Ponadto szkolne spotkanie z tekstami *Gorzkich żali* przyczyniło się do rozbudzenia w nastolatkach potrzeby ujawnienia pozytywnych i negatywnych emocji nie tylko na temat pieśni, ale i wielu ważnych dla młodzieży spraw. Ich pisemne zwerbalizowanie pozwoliło jej – w różnym stopniu – przemyśleć skrywane w swoim wnętrzu emocje, usunąć z Ja toksyczne odczucia, podjąć rozmowę z własnym wnętrzem oraz skonfrontować osobiste doznania z przeżyciami opisanymi w czytanych pieśniach.

Spojrzenie na to, czym okazało się nabożeństwo gorzkich żali dla współczesnych licealistów oraz jak ci ostatni odbierali konkretne pieśni, nasuwa wiele przemyśleń. Mogą się one koncentrować wokół lekcji religii i zawartości katechizmów szkolnych oraz tego, co zrobić, aby jedne i drugie były wartością dla współczesnych uczniów. Tym samym, by wychodziły naprzeciw potrzebom, niepokojom, frustracjom, ale i radosnym doznaniom młodzieży oraz otwieraniu jej na autentyczne rozumienie i doświadczenie człowieka oraz Boga. Wśród rozlicznych refleksji muszą się znaleźć także te dotyczące sposobów czytania różnych tekstów kultury w czasie lekcji języka polskiego. Lekcji, które nie służą wyłącznie dogłębnym (często schematycznym) badaniom tekstów, ale (1) umożliwiają uczniom przeżywanie tego, co czytają; (2) zachęcają do refleksji nad własnymi doznaniem; (3) sprzyjają zabieraniu przez nastolatków głosu na istotne dla nich tematy. Mają sens zatem takie szkolne spotkania młodzieży z tekstami, które po pierwsze, są powiązane z etyką czytania – ujmowaną przez M.P. Markowskiego między innymi jako aktywność polegająca na odczytywaniu znaczeń i poddawaniu się doświadczeniu czytania, uwrażliwianiemu na drugiego człowieka²⁰. Po drugie, są połączone z doświadczeniem lektury – rozumianym jako doświadczenie siebie oraz przeżyć własnego Ja i Ty w tekście oraz oświadczenie i poświadczenie sposobu zdobywania wiedzy o sobie, Innym, wspólnych i odmiennych doznaniach, czyli prawdziwości, jak twierdzi Ryszard Nycz, egzystencjalnej relacji zachodzącej między Ja i Ty²¹. W istocie na godzinach

²⁰ Por.: M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 219–270.

²¹ Por.: R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu – uwagi na wstępie*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Kraków 2006, s. 14–15.

polskiego chodzi o „podmiotowe doświadczenie lektury”²². A za jej pośrednictwem – o doświadczenie emocji, przeżyć własnych i cudzych oraz o zachęcanie ucznia do: wyrażenia zgody na trud czytania, zareagowania na to, co przeczytał, zmiany siebie i sposobu myślenia o własnym Ja i o tekstach kultury. Nauczycielowi zaś, który poszukuje nastoletniego czytelnika²³, uczniowskie doświadczenie lektury pozwoli dostrzec w wychowanku człowieka. Podpowie również, jak otwierać tego ostatniego na wartość spotkania z tradycją kultury²⁴, a także z tekstami kultury współczesnej.

Bibliografia

- Balbus S., *Intertekstualność a proces historycznoliteracki*, Kraków 1990.
- Balcerzan E., *Przez znaki*, Poznań 1972.
- Baniak J., *Nieobowiązkowe praktyki religijne licealistów w Kaliszu i studentów w Poznaniu*, „Opuscula Sociologica” 2016, nr 3, s. 59–76.
- Budrewicz Z., *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 63–73.
- Burzyńska A., *Doświadczenie lektury*, [w:] *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*, red. K. Biedrzycki, A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, s. 15–29.
- Dąbrowski S., „Pobudka” *Gorzkich Żalów (Próba analizy i charakterystyki)*, „Znak”, t. 35: 1983, nr 5–6, s. 960–964.
- Gorzkie żale przybywajcie. Studia i szkice w 300-lecie powstania nabożeństwa Gorzkich żalów*, red. ks. prof. dr hab. S. Urbański, ks. lic. J. Śmigiera CM, Warszawa 2008.
- Janus-Sitarz A., *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*, Kraków 2016.
- Koziara S., „Gorzkie żale” – w poszukiwaniu współczesnej szaty językowej pieśni, [w:] *Perły muzyki kościelnej: chorał gregoriański i „Gorzkie żale”*, red. ks. dr R. Tyrała, ks. mgr W. Kałamarz CM, Kraków 2007, s. 127–144.
- Koziołek K., *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006.
- Kuczera-Chachulska B., „Gorzkie żale” jako przykład liryki medytacyjnej, [w:] *Gorzkie żale przybywajcie. Studia i szkice w 300-lecie powstania nabożeństwa Gorzkich żalów*, red. ks. prof. dr hab. S. Urbański, ks. lic. J. Śmigiera CM, Warszawa 2008, s. 139–150.
- Markowski M.P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013.
- Markowski M.P., *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*, Warszawa 2001.
- Myrdzik B., *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006.
- Nycz R., *O nowoczesności jako doświadczeniu – uwagi na wstępie*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie*, red. R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Kraków 2006, s. 7–17.
- Saganiak M., *Doświadczenie religijne i doświadczenie estetyczne w nabożeństwie „Gorzkich żalów”*, [w:] *Gorzkie żale przybywajcie. Studia i szkice w 300-lecie powstania*

²² Z. Budrewicz, *Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający*, [w:] *Doświadczenie lektury*, dz. cyt., s. 72.

²³ Por.: A. Janus-Sitarz, *W poszukiwaniu czytelnika*, dz. cyt.

²⁴ Por.: B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat*, dz. cyt., s. 377–392.

nabożeństwa Gorzkich żalów, red. ks. prof. dr hab. S. Urbański, ks. lic. J. Śmigiera CM, Warszawa 2008, s. 151–185.

Skwarczyńska S., *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 1, Warszawa 1954.

Urbański S., *Mistyka pasyjna „Gorzkich żalów”*, [w:] *Gorzkie żale przybywajcie. Studia i szkice w 300-lecie powstania nabożeństwa Gorzkich żalów*, red. ks. prof. dr hab. S. Urbański, ks. lic. J. Śmigiera CM, Warszawa 2008, s. 27–42.

Uryga Z., *Godziny polskiego. Z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa – Kraków 1996.

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

Lenten Lamentations as seen by high school students

Abstract

The starting point of the article is a cluster of reflections on the interdisciplinary potential of *Lenten Lamentations* (*Gorzkie żale*). Subsequently, the text moves on to present the arrangement, methodology and foundations of empirical studies conducted in the year 2017 among a group of high school students from grades 1–3, who were put in charge of two tasks. In the first one they were supposed to say what the service of Lenten Lamentations meant to them. The other one, which was an analysis of specific hymns from the liturgy, examines the impact of their lyrics on the students. The gathered material, which is very rich, makes it possible to assume a number of analytical approaches. The present article concentrates only on discussing a handful of selected results. The conclusions concern methods and ways of reading texts of culture in Polish literature classes.

Słowa kluczowe: *Gorzkie żale*, tekst kultury, nabożeństwo gorzkich żali, licealista, odbiór pieśni

Key words: *Lenten Lamentations*, text of culture, religious service, high-school student, reception of hymns