

Ewa Kobylecka

„SŁOŃCE” CZESŁAWA MIŁOSZA W KLASIE V SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Czy w klasie V szkoły podstawowej należy uczniom czytać wiersze Czesława Miłosza? Czy na tym poziomie kształcenia nie są one zbyt trudne dla dzieci? Czy do dyspozycji nauczyciela pozostaje odpowiednia liczba opracowań o autorze *Zniewolonego umysłu*? Są to wątpliwości przynajmniej w części zasadne, sądzę jednak, że warto czytać uczniom liryki laureata nagrody Nobla, zwłaszcza te, które związane są z naturą, ze światem dziecięcej wrażliwości. Przykładem takiego utworu jest *Słońce*, znajdujące się w programowym spisie lektur, jak też i w podręczniku dla klasy V *Język i świat* M. Nagajowej. Co uzasadnia ten punkt widzenia? Jeden przynajmniej wzgląd wydaje się godny uwagi: otóż dzieci interesują się tym wierszem, wywołuje on u nich przeżycia estetyczne, pozwalające uchwycić wymykające się jednoznacznym określeniom nadestetyczne wartości prawdy, komunikowane wespół ze zmysłową fascynacją naturą. Jakież to wartości prawdy? Jest to prawda o słońcu i ziemi, artyście i jego ograniczonych możliwościach, prawda o porzuconych gwiazdach i różach, zmierzchach i świtach, prawda o twórczości i niemożności osiągnięcia absolutu (słońca). Czy uczeń może uchwycić te prawdy komunikowane przez utwór i ewokowane jego semantyką? Zanim podejmę próbę odpowiedzi na to pytanie, przytoczę najpierw wiersz Czesława Miłosza.

Słońce

Barwy ze słońca są. A ono nie ma
Żadnej osobnej barwy, bo ma wszystkie.
I cała ziemia jest niby poemat,
A słońce nad nią przedstawia artystę.

Kto chce malować świat w barwnej postaci,
Niechaj nie patrzy nigdy prosto w słońce.

Bo pamięć rzeczy, które widział, straci,
Lzy tylko w oczach zostaną piekące.

Niechaj przykłąknie, twarz ku trawie schyli
I patrzy w promień od ziemi odbity.
Tam znajdzie wszystko, cośmy porzucili:
Gwiazdy i róże, i zmierzchy, i świty.

W przypadku tego wiersza nauczyciel może dysponować modelem szczegółowym jego poznania w szkole, opracowanym przez E. Biłosa i opublikowanym w pracy zbiorowej *Dzielo literackie w klasie V*. Model ten nie może być kopiowany podczas pisania konspektu lekcji ani w trakcie jej prowadzenia, może stanowić jedynie podstawę własnych rozwiązań. Oto podstawowe składniki tego modelu:

1. Rozmowa nauczyciela z uczniami na temat słońca. Oto proponowana jej treść: „Pogodny, słoneczny dzień przynosi radość, wywołuje uśmiech, który — od słońca — nazywamy »uśmiechem słonecznym«. Ludzie oglądali wschody i zachody słońca, czuli, jak słońce ogrzewa ich w chłodne dni. Wszyscy rozumieli, że słońce ma siłę życiodajną, że od jego ciepła zależne są zbiory płodów rolnych. Najbardziej ze słońcem byli związani ci ludzie, którzy pracowali na roli. Oni to układali pieśni o słońcu i przenosili jego znak w swe otoczenie. Zauważono, że promienie słoneczne wywierają korzystny wpływ na zdrowie ludzi. Słońce budziło również zainteresowanie artystów, pisarzy, poetów. Jakie utwory znają uczniowie, w których występuje słońce? Zapewne przypomną sobie z klasy IV *Poranek* (fragment *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza): »[...] wykładał się z mroku świt bez rumieńca [...] że słońce wstało [późno], za przykładem niebieskim wszystko się spóźniło ...«. Jaką funkcję pełni słońce w wierszu A. Mickiewicza *Poranek*?

Jaki jest cel tej rozmowy? Jest ona orientacją w aktualnej sytuacji dydaktycznej i tworzy sytuację motywacyjną. Pamiętamy o ustaleniach psychologów, którzy empirycznie i teoretycznie ustalili, że każdy człowiek włącza nowe informacje — w naszym przypadku treści wiersza — w istniejącą wiedzę, w dotychczasowe struktury poznawcze, dotyczące tak literatury i innych dziedzin sztuki (można odwołać się do utworów plastycznych, muzycznych itp.), jak rzeczywistości pozaliterackiej (potoczna wiedza o słońcu). Ożywienie tych dotychczasowych struktur poznawczych stworzy korzystną sytuację motywacyjną. Odczucie piękna wiąże się zawsze — jak napisał E. Cassirer w *Eseju o człowieku* — z ludzką myślą, myśl natomiast pobudza najcieplej sytuacja problemowa, problem.

2. W omawianym tu modelu E. Biłosa sytuację problemową uzewnętrznia pytanie o rolę słońca w twórczości artystów. Nauczyciel może je skon-

kretyzować w odniesieniu do utworów uczniom już znanych, a tym samym zawęzić, uszczegółwić. Od tego pytania przechodzi autor modelu do sformułowania problemu ogólnego: *Na czym polega rola słońca w wierszu Cz. Miłosza?* I ten problem — jak zobaczymy w niżej przedstawionych realizacjach lekcji — nauczyciele zmieniają, modyfikują, a także rezygnują z jego postawienia.

Postawione wyżej pytania ułatwiają uchwycenie przez uczniów wartości nadestetycznych utworu. Z reguły uczniom klasy V te wartości łatwiej uchwycić — w pewnym przybliżeniu oczywiście — niż wartości artystyczne.

3. Po przeczytaniu utworu i zbadaniu uczniowskich konkretyzacji wiersza dzieci planują z nauczycielem i rozwiązują następujące problemy szczegółowe:

Dlaczego słońce jest artystą a ziemia jego poematem? Kogo nazywamy artystą? Jakie są dziedziny sztuki? Co jest tworzywem sztuki literackiej? Dlaczego słońce nazywamy artystą? Jakie są skutki jego „patrzenia” na ziemię? (tworzenie jej piękna oraz oświetlenia, rozwój roślinności, życia).

Na czym polega „twórczość słońca” i twórczość artystyczna człowieka? Co jest dziełem słońca? Co jest tworzywem tego dzieła? Co jest tworzywem dzieł człowieka? Co nazywamy poematem? (Ma on wiele znaczeń: a) coś, co jest piękne, piękno określonej konstrukcji: b) poemat jako dzieje czegoś, narodziny czegoś, pamięć o czymś, itp.: c) poemat jako utwór literacki). Jakimi zdolnościami i umiejętnościami powinien odznaczać się artysta? Jakie powinien spełniać warunki, aby „malować świat w barwnej postaci”? Dlaczego powinien przykłęknąć do ziemi? Co znaczy zdanie „twarz ku trawie schyli”?

Dlaczego twórczość poety jest sztuką jego „schylania się ku ziemi”? Dlaczego poeta ma szukać porzuconych gwiazd, róż, zmierzchów i świtów? Co oznaczają gwiazdy? (znaki wróżebne, szczęśliwa gwiazda, urodzony pod szczęśliwą gwiazdą). Co symbolizują róże? (miłość). Jaki nastrój wywołuje zmierzch? (tajemniczość, obawy, niepokoje itp.). Co oznacza „świt”? Co symbolizuje „trawa”?

Są to propozycje problemów szczegółowych oraz pytań pomocniczych, które należy ewentualnie przekształcić i wykorzystać w sprzyjającej sytuacji dydaktycznej.

Pokażę teraz, jak na podstawie omówionego w skrócie modelu szczegółowego przeprowadzone zostały — po jego odpowiednim przetworzeniu w konspektach — trzy lekcje. Realizacje te podaję w pewnym skrócie.

Celem tej realizacji było wywołanie przeżyć estetycznych, a poprzez nie uchwycenie — na ile uczniowie mogą to uczynić — wartości estetycznych i nadestetycznych, a także zwrócenie uwagi na wartości artystyczne (tylko wtedy, gdy dzieci zainteresują się utworem). W szczególności została skierowana uwaga uczniów na podwójną semantykę wiersza: świat przedstawiony związany z wartościami estetycznymi oraz świat komunikowany, związany z wartościami nadestetycznymi. W programie nauczania znajdujemy takie pojęcia, jak: *świat przedstawiony, ideowy sens dzieła jako całości, język jako tworzywo utworu literackiego, fikcja literacka*. Terminami tymi można się posługiwać i zabiegać o ich rozumienie przez uczniów, natomiast pojęcia wartości estetycznych, artystycznych i nadestetycznych nie wprowadzamy; uwagi na ten temat są uwagami dla nauczyciela. Również nie wprowadzamy zagadnień podwójnej semantyki utworu literackiego, zabiegamy jedynie o to — co jest ogromnie ważne dla rozumienia wszelkich dzieł literackich — by uczniowie potrafili w najprostszym sposobie wskazać znaczenie dzieła literackiego, pojęte — używając terminów P. Riceura — jako „sens” i jako „referencja”.

Tak nakreślone cele lekcji decydowały — obok orientacji w aktualnej sytuacji dydaktycznej i samego utworu jako pewnej niepowtarzalnej całości — o przebiegu lekcji.

Nauczyciel rozpoczął od ćwiczeń językowych dotyczących znaczeń wyrazów. Mogę tu wtrącić słuszną uwagę W. Ptaszyńskiego:

Na podstawie zarówno zgromadzonego przez nas doświadczenia, jak i przesłanek teoretycznych, skłonni jesteśmy uznać zagadnienie znaczenia wyrazów za najbardziej doniosłe dydaktycznie dla kształtowania języka ucznia w funkcji poznawczo-komunikacyjnej¹.

Ćwiczenia z tego zakresu, dodajmy, wspomagają efektywność dydaktycznych usiłowań prowadzących do rozumienia dzieła literackiego. Jakież to ćwiczenia? Cytowana praca W. Ptaszyńskiego zawiera wiele ich przykładów. Na omawianej lekcji zastanawiano się nad znaczeniami wyrazów *artysta, poemat, słońce*. Układano zdania z tymi wyrazami i odczytywano ich sens dosłowny i przenośny. Oto kilka przykładów: *Ależ z ciebie artysta! Artysta wykonał utwór muzyczny. To może zrobić tylko artysta! To po prostu*

¹W. P t a s z y ń s k i, *Kształtowanie języka ucznia przy zastosowaniu wskazań logiki*, Warszawa 1970, s. 51.

poemat, a nie zwykły tort. Poemat wzruszył słuchaczy i zauroczył. Życie jego było poematem. Przecież to jasne jak słońce. Była jego słońcem i nadzieją. „Słońce ostatnich kresów nieba dochodziło...” Zastanawiano się także nad okolicznościami (kontekstem), w których zdania te są wypowiedzane, co — jak wiadomo — decyduje o ich znaczeniu.

Po takich ćwiczeniach nauczyciel postawił pytanie, czym różni się język codzienny od języka utworów literackich (artystycznych). Wprawdzie w życiu codziennym także posługujemy się metaforami, lecz w dziełach literackich następuje ich zagęszczenie. W życiu codziennym nieraz niezauważalne, w utworach poetyckich są wyraziste, oryginalne (niekonwencjonalne). Uczniowie mieli pewne trudności ze sformułowaniem tych obserwacji, ale przy pomocy nauczyciela poradzili sobie.

Tak w skrócie przebiegało merytoryczne przygotowanie do czytania wiersza Miłosza. Wiodło ono do postawienia zagadnienia będącego tematem lekcji: *Słońce jako artysta i artysta jako słońce*, przekształconego następnie: *Wskaż na podobieństwa i różnice między „twórczością” słońca a twórczością artysty (w świetle wiersza Cz. Miłosza „Słońce”)*.

Następnie odbyła się krótka rozmowa — dyskusja dotycząca zagadnienia zawartego w temacie lekcji. Wypowiedzi uczniów były na ogół trafne, chociaż niezbyt dokładne. Chętnie wskazywano na podobieństwa, chociaż podobieństw tych nie uchwycono zbyt wiele, mniej chętnie na różnice, chociaż wymieniono ich znacznie więcej. Rozmowa ta stworzyła dodatkową sytuację motywacyjną.

Dwukrotnie nauczyciel przeczytał wiersz głośno, a następnie czytali go uczniowie po cichu, przygotowując rozwiązania zagadnienia zawartego w temacie lekcji. Nie badano tu oddzielnie uczniowskich konkretyzacji utworu, łącząc tę czynność z dialogiem na temat różnic między „twórczością” słońca i twórczością artysty. W dialogu tym wyróżniamy pewne segmenty zaznaczone następującymi pytaniami: *Czy porównanie twórczości artystycznej i „twórczości” słońca jest trafne? Dlaczego? Jakie znaczenie ma dwuwiersz: „Kto chce malować świat w barwnej postaci, / Niechaj nie patrzy nigdy prosto w słońce”? Dlaczego artysta tworząc powinien przykłąć, twarz ku trawie schylić i patrzeć w promień od słońca odbity? Dlaczego takie patrzenie pozwala znaleźć mu wszystko, „gwiazdy i róże, i zmierzchy, i świty”? Czym różnią się, a pod jakim względem są podobne twórczość artysty i „twórczość” słońca? Dlaczego artysta nie powinien nigdy patrzeć prosto w słońce?*

Wypowiedzi uczniów pozwalały dotrzeć w pewnym stopniu do wartości nadestetycznych utworu, wspomnianych wyżej wartości prawdy. Wartości artystyczne starano się uchwycić wskazując na „inność” języka wiersza w

stosunku do języka potocznego. Szczególną uwagę uczniów zwróciło pierwsze zdanie utworu: „Barwy ze słońca są”. Należałoby raczej powiedzieć w sposób „naturalny”: „Barwy są ze słońca”. Dlaczego orzeczenie występuje na końcu zdania? Artysta pragnie (uczniowie nie odróżniają jeszcze podmiotu lirycznego od artysty — poety) podkreślić wagę swego twierdzenia, jego bezwarunkową prawdę. Jest mianowicie bezwzględnie tak, że w świecie poetyckim wszystkie barwy pochodzą ze słońca.

Uczniowie nie dotrą do wszystkich, nawet najważniejszych tajemnic wiersza i tym nie należy się przejmować. Nawet dla specjalistów kryje on wiele zagadek znikomości i jednocześnie potęgi artysty, który w promieniu od ziemi odbitym znajdzie wszystko, „cośmy porzucili”.

Na końcu lekcji ponownie czytano wiersz. Uczniowie podjęli decyzję nauczenia się go na pamięć.

Widzimy, jak dalece realizacja różni się w tym przypadku, celowo zresztą wybranym, od modelu szczegółowego, który w stosunku do niej jest zaledwie wprowadzeniem w zagadnienie. Nieco bliższa modelowi szczegółowemu była jego realizacja druga, wspierająca się na wywiedzionym z niego konspekcie lekcji.

REALIZACJA DRUGA

Istnieje potrzeba uprawiania przez uczniów twórczości na miarę ich zdolności i możliwości. Zgodnie z tą ideą wybieram realizację lekcji, której początek stanowi odczytywanie wybranych uczniowskich wierszy na temat słońca. Oto autentyczny wierszyk na ten temat:

Zachód słońca

Słońce zachodzi wieczorem
A ludzie idą na nieszpory
Jeszcze słońce nam świeci
A przy nim bawią się dzieci.

Odczytywanie takich wierszyków jest orientacją w aktualnej sytuacji dydaktycznej, ukazującą uczniowskie zdolności rymowania i wyrażania własnych przeżyć, obserwacji i działań. Jest to pasjonujące dla uczniów przyzwyczajonych do tego rodzaju formy zajęć. W tym przypadku ukazuje także stopień wrażliwości na piękno zjawisk przyrody, zachodzącego słońca i jego

wpływu na ludzkie życie. Tworzy sytuację motywacyjną, nieraz pragnienie sprawnego pisania wierszy, może zostania poetą.

Jak przedstawił w swym wierszu słońce Cz. Miłosz? — to pytanie, które stanowi dobre przejście do utworu poety. Można je ująć także w innej formie, np. *Poetycki obraz słońca w wierszu Czesława Miłosza pt. „Słońce”*. To ostatecznie sformułowanie ułatwia uchwycenie wartości estetycznych utworu („co” utwór komunikuje), jego świata przedstawionego, funkcji poetyckiej języka (znowu konieczne jest tu zastrzeżenie: na ile to jest możliwe u uczniów w danej klasie i w danym wieku, w konkretnej sytuacji dydaktycznej; ważne, by dotarli do jakości estetycznych, głównie wyrażanych słowami: *oryginalny, zastanawiający, wzruszający, pogodny ale zarazem smutny, poważny, zwarty, pełen spokoju, zawikłany, subtelny, prosty, miły* itp. Bogaceni słownictwa z tego zakresu mogą służyć odpowiednie ćwiczenia).

Odpowiadając na pytanie o globalny sens (wartości wiersza), przypominamy pytanie: *Jak przedstawił w swym wierszu słońce Cz. Miłosz?* albo: *Jak Cz. Miłosz przedstawił w swym wierszu słońce?* Nauczyciel wykorzystał pewne pytania sformułowane w modelu szczegółowym, a mianowicie: *Do kogo porównane jest słońce? Kogo nazywamy artystą? Dlaczego słońce przedstawia artystę, a ziemia jest „niby poemat”? Co jest dziełem słońca? Co to znaczy, że artysta nigdy nie powinien patrzeć w słońce?*

Szczególnie doniosłe dla rozpoznania i zrozumienia wartości estetycznych i artystycznych wiersza było pytanie: *Czym różni się język waszych wierszy od języka wiersza Cz. Miłosza?* Wiodło ono — jak wiemy — do kwestii nieprzezroczystości języka poetyckiego i jego niekonwencjonalności, do wartości artystycznych wiersza, które — jak trafnie zauważa T. Zgółka — „zasadzają się [...] na naruszaniu konwencji językowych”². Konwencje naruszane przez wymagania sztuki to przekształcenia semantyczne zwane tropami stylistycznymi lub tropami poetyckimi. Nauczyciel nie wyręczał uczniów w nazywaniu przenośni, unikał próby wyjaśniania symbolicznego przesłania wiersza, konstrukcji porównań, niedopowiedzeń. Ważne były obserwacje uczniów na temat „inności” tego języka porównywanego z językiem potocznym.

Nie nazywać sposobów łamania konwencjonalizacji języka, dążyć do zadziwienia uczniów jego możliwościami — oto podstawowe zasady, jakimi kierował się nauczyciel w dialogu na temat wiersza. Próbował także uczyć „fikcyjności” utworu literackiego, która akurat w tym wierszu jest w pewnym stopniu ukryta, poprzez ukazanie pewnych niezgodności niektórych ujęć językowych z potocznym doświadczeniem (np. „cała ziemia niby poe-

²T. Z g ó ł k a, *Język wśród wartości*, Poznań 1988, s. 98.

mat”; „tam znajdzie wszystko cośmy porzucili”) oraz odmienności od realistycznych rymowanek uczniów (przezroczyść języka).

Rozmowa o wierszu była jednak krótka (około 25 minut). Czas lekcyjny wypełniony był przede wszystkim czytaniem utworu, czytaniem głośnym, cichym, czytaniem z objaśnieniami i porównaniami z wierszami uczniów. To podstawowa w tym przypadku metoda nauczania, w ogóle podstawowa, gdy idzie o poznawanie liryki w szkole podstawowej.

REALIZACJA TRZECIA

Realizacja trzecia najbliższa była modelowi szczegółowemu, a raczej konspektowi lekcji pisanemu na jego podstawie. Rozpoczęła się przygotowawczą rozmową o słońcu. Uczniowie przynieśli na lekcję ilustracje z motywem słońca, zdjęcia własne, wycinki z czasopism. Urządzono konkurs na najpiękniej namalowane słońce. Wytworzył się na lekcji miły nastrój rozmowy, stworzona została sytuacja motywacyjna.

Przypomniano opisy słońca w znanych uczniom utworach. Dlaczego pisarze i poeci wprowadzają słońce do swoich utworów? Pytanie to było próbą stworzenia sytuacji problemowej.

Następnie uczniowie przeszli do twórczości Cz. Miłosza. Wiedzieli, że to wybitny poeta polski, laureat nagrody Nobla. Nauczyciel dodał kilka informacji.

Czytano wiersz Miłosza. Najpierw nauczyciel, wzorowo dwukrotnie, później głośno dobry uczeń, następnie cicho wszyscy uczniowie. Po przeczytaniu nauczyciel pytał o wrażenia (badał uczniowskie konkretyzacje lektury), o niezrozumiałe wyrazy (trzeba było wyjaśnić znaczenie słowa *poemat*).

Uczniowie przyjęli wiersz z zainteresowaniem umiarkowanym, nie był dla nich zbyt jasny, dla niektórych wręcz niezrozumiały. Co uczynić w takim przypadku? Nauczyciel wybrał drogę czytania z objaśnieniami. Odczytywano kolejne dwuwiersze stanowiące w utworze logiczną całość i stawiano pytania: *Dlaczego słońce nie ma żadnej osobnej barwy? Dlaczego ziemię nazywa Cz. Miłosz poematem? Czy trafnie słońce zostało nazwane artystą? Jakie zadania wyznaczono w wierszu artyście? Dlaczego nie powinien on patrzeć prosto w słońce? Dlaczego powinien schylać się ku trawie i patrzeć w promień od ziemi odbity? Co to znaczy, że wtedy znajdzie artysta wszystko?* To ostatnie pytanie okazało się najtrudniejszym. Niezbyt trafne odpowiedzi

uczniów starał się uzupełniać nauczyciel. Wskazywał, że wtedy, gdy pisarz-poeta schyli się ku trawie i spojrzy w promień od słońca odbity, znajdzie wszystko, od czego ludzie odchodzą, co porzucili: piękno ziemi, piękno przyrody. Gwiazdy, róże, zmierzchy i świty to przykłady najpiękniejszych zjawisk natury. Ginie ich urok, człowiek niszczy przyrodę. Przykleknąć do ziemi to zbliżyć się do natury, realnego życia i jego piękna. Wiersz nie wyraża uczuć wprost, maluje je obrazami. Nauczyciel ułatwia uczniom uchwycenie wartości piękna. Końcowe czytanie wiersza wskazywało, że przynajmniej częściowo to się udało.

