

GRAŻYNA HYL

Metody pracy z wierszem w klasach I—III

Dziecko spotyka się z różnymi tekstami. Różnorodna jest ich forma i treść. Zwykle jednak pierwszą lekturą najmłodszych jest poezja.

Dzieci przedszkolne są zafascynowane dźwiękiem słów, które układają się w odmienny sposób niż w mowie dnia codziennego. Rytm i rym ułatwia im przyswojenie treści i sprawia przyjemność słuchową. Strona brzmieniowa języka przemawia do ich wyobraźni. Dzieci chętnie bawią się słowami, ich melodią, intonacją i wieloznacznością. Często układają tzw. wyliczanki czy rymowanki, które stanowią niekiedy zestaw najbardziej nieprawdopodobnych, niezrozumiałych słów, dobieranych jedynie ze względu na ich pobudzające do ruchu brzmienie i melodię.

Dzieci nieco starsze, mające bogatszy zasób słownika i umiejące się nim pewniej posługiwać, potrafią niekiedy wyrazić swoje przeżycia w bardziej poetyckiej formie. Ta specyficzna poezja dziecięca, pielęgnowana i otoczona przez dorosłych szacunkiem i zrozumieniem, mogłaby przekształcić się w dłuższe wypowiedzi poetyckie. Dużą rolę w rozwijaniu zainteresowań poezją i w przygotowaniu do odbioru dzieła literackiego powinna odegrać szkoła. Czy jednak rygory szkolne i sposób podawania treści poznawczych nie

pozbawiają dzieci tego bezcennego daru, jakim jest wrażliwość na piękno języka.

Halina Semenowicz chcąc przekonać się, co uczniowie klas I-III uważają za poezję i jakimi kryteriami posługują się w odróżnianiu jej od innych rodzajów literackich, odwołała się bezpośrednio do dzieci¹. Na podstawie rozmów z nimi ustaliła, iż potrafią one bezbłędnie odróżnić wiersz od prozy. Uczniowie najmłodszy /kl. I-II/ uzasadniali swój wybór tym, "że miło go słuchać i że jest on najładniejszy"². Nie potrafiły jednak powiedzieć, który z usłyszanych tekstów /opis, opowiadanie czy wiersz/ najbardziej im się podobał. Dzieci z klas trzecich jako najładniejszy tekst zdecydowanie wybrały opowiadanie, natomiast wybór wiersza odnosiły głównie do rytmu.

Okazuje się, że w pierwszym okresie szkolnym dzieci jeszcze przez jakiś czas pozostają pod urokiem słów, które wzruszają, słów, które "malują" i "śpiewają". W nieco późniejszym okresie życia odchodzą one jednak od poezji. Chętniej czytają prozę, w której poszukują silnych wrażeń, ciekawej akcji i emocji.

Dzieci traktują język przede wszystkim na poziomie znaczeniowym. Słowo jest dla nich przekąźnikiem wiedzy, pewnym komunikatem. Zaczynają już jednak dostrzegać, że wiersz jest utworem o swoistej językowej kompozycji, która zdeterminowana jest przez nadanie pewnym językowym elementom, w dodatku do ich funkcji ogólnojęzykowych, nowych funkcji wierszotwórczych, tj. funkcji kształtowania i rozczłonkowania tekstu na wersy. Zauważają, że owe całości rytmiczne następują po sobie i łączą się w pary o takim samym bądź zbliżonym brzmieniu ostatnich sylab w wyrazach, czyli - jak określają teorecy literatury - w klauzuli. A więc przyjmują rytm i rym jako zasady owej specyficznej mowy, zwanej tradycyjnym wierszem polskim. Mniejszą uwagę zwracają natomiast na fakt, że wiersz jako językowa kompozycja powstaje dzięki wyborowi pewnych środków językowych, że swój

specyficzny charakter zawdzięcza ich doborowi i ich szczególnemu funkcjonowaniu.

Uczniowie klas początkowych nie uświadamiają sobie jeszcze, że w wypowiedzi literackiej funkcja estetyczna języka jest nadrzędna wobec innych funkcji /poznawczej, faktycznej, emotywniej, konatywniej czy metajęzykowej/. "Funkcja estetyczna może oddziaływać na wszystkie strony wypowiedzi, wykorzystując każdą z nich dla swych celów"³. Formułując jakąkolwiek wypowiedź, posługujemy się środkami językowymi, które są określane przez różnorodne reguły: fonetyczne /związane ze stroną brzmieniową języka/, morfologiczne /fleksyjne, słowotwórcze/, składniowe, frazeologiczne i semantyczne. W wypowiedzi potocznej każda z nich może być neutralna, istotna jedynie jako środek umożliwiający przekaz określonych treści. W wypowiedziach literackich elementy te waloryzują się. Utwór literacki pełni funkcję estetyczną jako całość, choć rzadko wszystkie elementy utworu obdarzone są tą funkcją w równym stopniu.

Poezja jako sztuka może wyzwalać najlepsze uczucia u dzieci, wciągając je w krąg przeżyć estetycznych, kształtować poczucie piękna, pogłębiać sferę emocjonalną i wzbogacać czynne słownictwo. Powinna być zatem jak najczęściej stosowana przez nauczycieli w toku pracy lekcyjnej. Jest to szczególnie ważne na etapie nauczania początkowego, "dla wielu osób bowiem lektury okresu dziecięcego są jedyną szkołą odczuwania i wzorcem literatury"⁴. Nauczyciele przy wyborze wiersza do pracy z uczniami winni kierować się jego poziomem artystycznym. Im będzie on wyższy, tym większe będą możliwości kształtowania poczucia piękna u małego czytelnika.

Przyjrzyjmy się, jaką lekturę dla najmłodszych przewiduje "Program nauczania klas I-III". Anna Brzezińska i Maria Stasiakiewicz dokonały analizy programu nauczania języka polskiego klas I-III w zakresie pracy z tekstem⁵ i stwierdziły, że w zestawie lektur brakuje "prawdziwej poezji".

Z pewnością utrudnia to "wprowadzenie dziecka w świat sztuki słowa"⁶ i uniemożliwia realizowanie celu kształtowania twórczego, refleksyjnego stosunku do języka na poziomie brzmieniowym i wywoływania u dziecka przeżyć prawdziwie i czysto estetycznych.

Program zwraca uwagę przede wszystkim na poziom znaczeniowy tekstu. Rozmowa na temat utworu literackiego czy sztuki teatralnej ma dotyczyć głównie:

- bohaterów i ich zachowania,
- stosunku emocjonalnego do postaci utworu,
- wyodrębnienia czasu i miejsca akcji,,
- określenia nastroju utworu /radości, smutku, elementów humorystycznych, komizmu/,
- wiązania treści utworu z doświadczeniem dziecka.

Sformułowane w programie cele kładą nacisk na instrumentalną wartość literatury dla procesu wychowania i kształcenia, a nie traktują jej jako wartości autotelicznej⁷.

Jak stwierdzają dalej A. Brzezińska i M. Stasiakiewicz - w uwagach do realizacji programu - brakuje również informacji, na czym ma polegać "wdrażanie do analizy utworu literackiego"⁸. Zdaniem autorek samo sformułowanie "wdrażanie do" jest niewłaściwe. Zakłada ono bowiem istnienie jakiegoś sprecyzowanego stanu końcowego, wzorca, do którego należy się zbliżyć. Skoro jednak odbiór dzieła literackiego przez dziecko powinien być, jak określa program, "aktywnością twórczą", to zamiast podawać dziecku wzór analizy dzieła literackiego, lepiej pozwolić mu własnym wysiłkiem dojść do indywidualnej propozycji analityczno-interpretacyjnej. Ważna jest bowiem sama czynność analizowania przez dziecko przeczytanego utworu, kiedy myśli o nim, zastanawia się, formułuje wnioski, objawia swoje odczucia - nawet jeśli nie dochodzi do pełnej, adekwatnej interpretacji.

Spróbujmy zastanowić się, czy wyżej wymienione względy rzutują w praktyce szkolnej na sposób przygotowania na początkowym etapie nauki do odbioru dzieł literackich. Aby

przekonać się o umiejętności przeprowadzania analizy wierszy przez nauczycieli na początkowym etapie praktyki pedagogicznej, dokonano analizy 200 protokołów lekcyjnych poświęconym pracy z utworem poetyckim w klasach I-III.

Praca z utworem poetyckim w pierwszych klasach szkoły podstawowej jest jednym z najtrudniejszych zagadnień metodycznych, nie zawsze - jak to wynika z przeprowadzonych badań - docenianym przez nauczycieli, niezbyt wyraźnie uwzględnionym w organizacji pracy ucznia, sprawiającym wiele kłopotów i trudności. A przecież przy pracy z utworem poetyckim realizują się główne funkcje dydaktyczno-wychowawcze poezji. Na lekcji dominuje dialog nauczyciela z uczniem - dotyczący w przeważającej mierze tylko treści utworu. Brak pracy opartej na samym tekście.

Wnikliwsze wejrzenie w zebrany materiał doprowadziło do wyróżnienia dwóch typów lekcji. Podziału dokonano ze względu na dominowanie podczas lekcji pewnych elementów, charakterystycznych dla metod pracy nauczyciela i ucznia.

L e k c j e p o ś w i ę c o n e w y ł ą c z n i e t r e ś c i u t w o r u .

Znamiennym wyróżnikiem lekcji takiego typu są pytania: "O czym mówi poeta?", "O czym mówi wiersz?", "O czym to jest?", "Co to znaczy, że...?", "Co autor chciał tu powiedzieć?", "Jaka jest treść wiersza?", "Co autor miał na myśli?".

Utwór traktowany jest jako odbicie rzeczywistości. Tymczasem utwór literacki, jako dzieło sztuki, rzeczywistość tę ukazuje w wywoływanych u odbiorcy artystycznych obrazach. Rozważania na lekcji nad treścią utworu, nad przypuszczalnymi motywami jego napisania /"Co autor chciał powiedzieć?", "Co przeżywał?"/ to często utożsamianie poety-autora z podmiotem lirycznym. A nie chodzi nam przecież o to, by odbiorca poezji spoglądał z boku na przeżycia innych, lecz o to, by sam przeżywał.

Trafnie ujęła te kwestie Maria Renata Mayenowa; Linij-

ki wiersza mogą mówić o czymkolwiek: o zachodzie słońca, o wietrze na szczytach Tatr, o ptaku na gałęzi drzewa. Ale o czymkolwiek mówią bezpośrednio słowa wiersza, zawsze jest ktoś, kto je mówi. Ten ktoś w jakiś sposób ów zachód słońca, wiatr w Tatrach, ptaka na gałęzi przeżywa⁹. Wiersz, szczególnie liryczny, to wzorzec wzruszeniowy przekazany w konstrukcji artystycznej. I jeśli ktoś chce "być odbiorcą poezji i innych w świat poezji wprowadzać, nie powinien lekceważyć tzw. warsztatu poetyckiego, szczegółów językowej realizacji poetyckiego utworu"¹⁰.

To stwierdzenie ma wyraźne konsekwencje metodyczne. Tymczasem nauczyciele zapominają, że aby opracowywane na lekcjach wiersze wywoływały pożądane wrażenie na dzieciach, trzeba spełnić jeden konieczny warunek: wytworzyć w klasie klimat odpowiadający nastrojowi wiersza. Najczęściej rolę tę spełniają słowa nauczyciela, rzadko nagrania utworów muzycznych, reprodukcje obrazów czy rysunki uczniów.

Jeszcze bardziej jednak niepokoi fakt, że nauczyciele przystępują do pracy nad utworem lirycznym z tymi samymi narzędziami, jakie służą do analizy tekstów prozatorskich. Traktują oni wiersz jako źródło wiedzy o świecie, ewentualnie szukają w nim wskazań wychowawczych, zapominając o najważniejszej funkcji liryki - przekazywaniu wzruszeń i wywołaniu przeżyć estetycznych. Nauczyciele omawiając z uczniami wiersz, którego treść poznawcza jest bardzo niska, pytają: "Co dalej", zupełnie jakby mieli do czynienia z epiką czy dramatem.

Często pytania przybierają postać zbyt ukonkretnioną lub upersonifikowaną, np. "Co myśli Wisła?" lub "Z czego cieszy się Wisła?". Zadawanie tego typu pytań zaburza u uczniów intuicyjne rozumienie metafory, nie sprzyja też kształceniu umiejętności adekwatnej analizy tekstu poetyckiego. Takie zabiegi dydaktyczne zabijają naturalną wrażliwość językową dziecka, powodują natomiast zniechęcenie do literatury, rozumianej wyłącznie jako przekaz faktów i informacji.

Do pytań personifikujących zaliczymy też pytania typu: "Co robi śnieg?", "Co robi mróz?". Pytanie "Co robi śnieg?" sugeruje tożsamość między czasownikami czynnymi wyrażającymi czynności i nijakimi, które oznaczają stany i zmiany. Z kolei zdanie "Co robi mróz?" zostało utworzone na zasadzie rozbicia zleksykalizowanej metafozy "mróz maluje kwiaty". Formułowanie takich pytań powoduje zacieranie przezroczystości semantycznej języka.

Przytoczmy jeszcze przykład analizy wiersza zaczerpnięty z protokołu lekcyjnego klasy trzeciej.

"Kogut - rozwinął chorągiewkę świtu,
Zapiał - purpurowo.
Rozsunął się obłok,
Zrobił się dzień
Z najczystszej błękitu⁴."

/M. Buczkówna/

Nauczyciel, przystępując do analizy powyższego wiersza, zadał uczniom następujące pytania: "Co zrobił kogut?", "Co zrobił obłok?"

Czy tak sformułowane pytania pomogą uczniom dojść do adekwatnej interpretacji wiersza? Czy ujrzą w omawianym utworze obraz wschodu słońca? Czy odczytają jego piękno? Chyba nie.

Może lepiej byłoby wprowadzić najpierw dzieci w nastrój wiersza przez pokazanie barwnej ilustracji lub obrazu przedstawiającego wschód słońca i odtworzenie z taśmy magnetofonowej odgłosów budzącego się o świcie życia /śpiew ptaków, pianie koguta itp./. Następnie w celu wyrobienia wrażliwości na piękno poetyckiego języka można zastosować metodę porównania między językiem dzieci a poetki. Uczniowie mogliby własne wrażenia wzrokowe i słuchowe ująć w formę zdań, możliwie ładnych i poprawnych, po czym nauczyciel zapoznałby ich z ujęciem tej samej treści przez poetkę. Porównanie obu wersji pozwoliłoby na podkreślenie ciekawych ujęć słownych autorki omawianego wiersza. Uczniowie sami po-

winni dojść do wniosku, dlaczego tekst poetycki jest taki piękny.

Wydaje się, że nauczyciele zapominają o potrzebie stworzenia na lekcji warunków dla swobodnej ekspresji różnego typu, by uczniowie mogli twórczo działać: "namalować wiersz", "ulepić go", odtańczyć, zanucić, zainscenizować, wytupać.

W badanych protokołach uwzględnione zostały tylko dwie formy ekspresji: rysunek i inscenizacja. Pominięto natomiast muzykę i ćwiczenia rytmiczne, choć uzyskanie meliczności wiersza umożliwia skierowania uwagi młodego czytelnika na warstwę brzmieniową utworu poetyckiego.

Drugim z wyróżnionych typów lekcji są l e k c j e w y c h o d z ą c e p o z a u t w ó r.

Lekcje tego typu charakteryzuje zajmowanie się sprawami, których nie ma w utworze lub które w jakiś nieraz odległy sposób kojarzą się z nim.

Oto np. w klasie trzeciej przeczytano wiersz Juliana Wasilewskiego "Nocny tramwaj":

"Śpi już miasto całe,
nawet świarszcz śpi w trawie,
tylko noc tramwajem
jeździ po Warszawie.

Wygląda zwyczajnie.
Zdziwiłby się każdy,
że zamiast biletu
ma w kieszeni gwiazdy.

Na moście garściami
rzuca je do Wisły.
Długo potem w wodzie
widać gwiazdne błyski.

Śpi już miasto całe
i ty śpisz już prawie,
tylko noc tramwajem
jeździ po Warszawie".

Po opowiedzeniu jego treści, praca na lekcji toczy się wokół ludzi pracujących nocą /tramwajarzy, górników, hutników itp./.

Oto w klasie po pobieżnym zapoznaniu się z wierszem
Joanny Kulmowej "Zimowe słowiki":

"Ja nie zdradzam się z tym nigdy przed nikim,
że słyszałam zimowe słowiki.
A kiedy?
A gdzie?
Nocą.
W styczniowym bzie.
Bielił się od stóp do głowy.
Jak wiosenny bez.
Jak majowy.
I leciały z niego śnieżne płateczki.
Każdy słowik darł się za dwóch.
I z każdego prószył puch.
Biały puch.
Aż go pełne były rankiem ścieżki.
Ale ja się z tym nie zdradzam przed nikim -
bo kto wierzy w zimowe słowiki".

Uwagę uczniów koncentruje się wokół pytania: Jak możemy pomóc ptakom zimą?

Niewątpliwie cięży tu w pewnym stopniu konstrukcja programu nauczania, eksponująca wyraźnie tematykę. Jeśli już przyjmujemy takie ujęcie, to musimy wiązać nastrój i emocje powstałe przy jego opracowywaniu z określoną tematyką. Zrozumiała staje się więc praca nad wierszem Czesława Janczarskiego "Warszawa, Warszawa" przed wyjazdem na wycieczkę do stolicy. Nieporozumieniem natomiast jest - bo nie wywołuje żadnych emocjonalnych związków - "dorobienie" do wiersza Wandy Grodzieńskiej "O kocie i żywopłocie" opowiadania o wiosennych porządkach w ogrodzie. Przy takich praktykach pojawia się fałszywa interpretacja.

Słowo poetyckie powinno wyzwalać wyobraźnię, ale poprzez jego właściwe znaczenie, a nie przez uboczne sprawy, jakie może ono wywołać.

Analiza zebranego materiału wykazuje, że podczas pracy z wierszem nie zwraca się uwagi na jego formę. Niesłuszne są wyrażane niekiedy przez nauczycieli obawy przed dokonywaniem przez uczniów "oglądu kształtu utworu" ze względu na prawdopodobieństwo zagubienia walorów emocjonalnych - nastro-

ju, przeżycia. To właśnie zwrócenie uwagi na poetycki kształt wiersza /oczywiście na miarę możliwości uczniów klas I-III/ prowadzi do właściwego zrozumienia utworu i pełnego jego odczucia. Nie można zatem oddzielać treści od formy. Można i trzeba wchodzić na stopniu elementarnym w konstrukcję wiersza, by dojść do jego pełnej interpretacji. Staranniej należy podejść do tworzywa językowego poezji. Trzeba pomóc w tym nauczycielom i uczniom.

Sprawa komplikuje się przy poezji współczesnej. Przeprowadzone badania pozwalają przypuszczać, że nauczyciele unikają na lekcjach języka polskiego pracy z wierszem współczesnym. Niemal we wszystkich protokołach pojawiają się nazwiska tych samych poetów: Marii Konopnickiej, Stanisława Jachowicza, Janiny Porazińskiej, Ewy Szelburg-Zarembiny, Hanny Januszewskiej, Juliana Tuwima, Jana Brzechwy. Tylko pięciu nauczycieli wybrało do analizy wiersze Tadeusza Kubiaka, Józefa Ratajczaka, Mieczysławy Buczkówny i Joanny Kulmowej. Jakie są źródła takiego stanu rzeczy?

Nowa poezja różni się strukturalnie od wierszy tradycyjnych. Często zrywa z regularną strofą, z wyraźnym rytmem, z pełnymi rymami, stosuje asonanse, czasem w ogóle rezygnuje z rymów. Jej istotną cechą jest także zintelektualizowanie treści, operowanie skrótami myślowymi, aluzjami, symbolami, przenośniami, zaskakującymi skojarzeniami w miejsce dawnego opisu. Poezja taka wymaga pewnego wysiłku i sprawności umysłowej, żąda od odbiorcy postawy aktywnej. Stąd obawa nauczycieli o niewłaściwe odczytanie wierszy współczesnych przez uczniów klas początkowych. Konieczne jest zatem podjęcie badań dotyczących możliwości percepcji poezji współczesnej przez dzieci w wieku młodszoszkolnym. Jest to szczególnie ważne, bowiem w tym okresie młody czytelnik odchodzi od poezji. Traci z nią kontakt, by powrócić do niej dopiero w wieku młodzieńczym, niestety najczęściej zupełnie nie przygotowany do jej odbioru.

Przyczyn unikania pracy z wierszem współczesnym na lek-

cjach należy szukać również w merytorycznym i metodycznym przygotowaniu nauczycieli. Dla wielu związek rymu z wierszem jest tak silny, że utwór nie rymowany jest dla nich jakimś niepełnym, nieprawdziwym wierszem. Z pewnością brak poezji współczesnej w podręcznikach i zestawie lektur dla klas I-III utrudnia wprowadzenie dzieci w świat sztuki słowa.

W powyższych rozważaniach nie podano wzorów do naśladowania. Nie zamierzano tego czynić, zresztą poezji nie da się ująć w schematy. Ogólne zatem rozważania chcemy zamknąć jeszcze kilkoma stwierdzeniami.

Kształcenie odbioru poezji wśród dzieci jest procesem długotrwałym i złożonym. Gwarantem powodzenia jest tu systematyczny kontakt ucznia z "prawdziwą poezją", poddawanie czytelnika artystycznemu oddziaływaniu utworu oraz kształtowanie systemu pojęć teoretyczno-literackich, które pozwolą mu zrozumieć utwór, a tym samym - pełniej go przeżyć estetycznie i moralnie.

PRZYPISY

1. Por. H. Semenowicz, Poetycka twórczość dziecka, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.
2. Tamże, s.30.
3. M. Głowiński, A. Okopień-Ślawińska, J. Ślawiński, Zarys teorii literatury, PZWS, Warszawa 1972, s.99.
4. B. Roganowicz-Foltyn, Uwrażliwianie dzieci klas I-III na walory artystyczne utworów poetyckich, życie szkoły 1980, nr 5, s.39.
5. Por. S. Brzezińska, M. Stasiakiewicz, Jak rozmawiać z dzieckiem o poezji, czyli o przygotowaniu do odbioru dzieła literackiego, życie szkoły 1981, nr 1, s.30-31.
6. Tamże, s.31.
7. Por. M. Stasiakiewicz, Wartości sztuki dla dziecka a swo-

istość interpretacji komunikatu estetycznego, Kwartalnik Pedagogiczny 1981, nr 1.

8. Program nauczania klas I-III, WSiP, Warszawa 1979 s.

9. M. R. Mayenowa, O sztuce czytania wierszy, Szkice. Wiedza Powszechna, Warszawa 1963, s.11.

10. Tamże s.132.