

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Historicolitteraria XI (2011)

Maria Jędrychowska

„Był sad...”

Gdy klasykę czynimy lekturą dzieci

Praktyka polskiej szkoły wskazuje, że rozmowy lekcyjne uczniów na temat rzeczywiście przez nich czytanej i osobiście wybieranej „literatury osobnej” należą raczej do rzadkości, pomijając okres edukacji wczesnoszkolnej. Choć głoszone bywa również przekonanie – trudno jednak bez badań stwierdzić, jak dalece słuszne – że książka, gdy dostąpi zaszczytu bycia lekturą szkolną¹, może być spisana na straty, traci w oczach młodych odbiorców swoją dotychczasową wartość, więc zdaniem niektórych lepiej, by prywatne lektury takimi właśnie pozostały.

Na lekcjach języka polskiego dominuje kanoniczny repertuar², dobrze zadomowiona od XIX wieku klasyka. Wynika to z przeświadczenia, że do obowiązków szkoły należy stać na straży kanonu kultury narodowej, co przy aktualnych tendencjach globalizacyjnych zyskuje dodatkową legitymizację. Jest to w większości literatura z adresatem dorosłym. Wobec tego powstaje pytanie: jak oswajać dzieci z klasyką? W jakich okolicznościach możliwy się staje w miarę pogłębiony jej odbiór?

Próby odpowiedzi na te pytania podejmuje się zazwyczaj poprzez uruchamianie w procesach edukacyjnych takich aktywizujących działań, które z założenia zawierając w sobie składnik motywujący, są zdolne zapewnić uczniom zaspokojenie ciekawości, radość współpracy, a jeszcze lepiej, zabawy. Tu na konkretnym przykładzie pragnę wskazać sytuację, gdy zabawa nie wyklucza koniecznego skupienia,

¹ Za lektury obecne na lekcjach języka polskiego, a w ostatnich czasach wylansowane przez rozczytane dzieci, trzeba uznać choćby, takie jak: *Hobbit* czy trylogia *Władca pierścieni* J.R.R. Tolkiena, nie mówiąc o *Harrym Potterze* J.K. Rowling.

² Problem kanonu lekturowego i szerzej, kulturowego, niezmiennie budzi wielkie zainteresowanie – od dydaktyków, przez polonistów, badaczy, twórców kultury, po niesławnej pamięci ministra edukacji. Zob. np. M. Ingot, T. Patrzyłek, *Nad kanonem literackim w szkole* czy J. Prokop, *Kanon literacki i pamięć zbiorowa*, [w:] *Wiedza o literaturze i edukacja. Księga referatów Zjazdu Polonistów Warszawa 1995*, red. T. Michałowska, Z. Goliński, Z. Jarosiński, Warszawa 1996; S. Bortnowski, *Kanon literacki: między potrzebą a buntem*, [w:] *Szkolne spotkania z literaturą*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2007; Z. Uryga, *Gospodarze szkolnego kanonu lekturowego*, „Polonistyka” 2007, nr 8; osobny numer „Znaku” 1994, nr 7 poświęcony kanonowi kultury (tu m.in. takie nazwiska, jak: Cz. Miłosz, I. Kania, J. Jarzębski); J. Kurczewska, *Kanon kultury narodowej*, [w:] *Kultura narodowa i polityka*, red. J. Kurczewska, Warszawa 2000.

refleksyjności, zatrzymania uwagi na tekście. Precyzując zaś ideę pomysłu dydaktycznego, postaram się przedstawić trudności i uroki opisywania³.

Paradoksem współczesnej kultury, z którym poloniści usiłują uporać się na lekcjach, jest to, że dzieci tak zachłannie i bezkrytycznie oglądające ruchome obrazy filmowe i telewizyjne nie są w stanie wystarczająco się skupić na obrazie literackim. Konkretnie – na opisie⁴. Deskryptywne fragmenty narracji bywają pomijane w lekturze, uznawane za nudne, za niepotrzebnie opóźniające bieg zdarzeń w świecie przedstawionym, za zbędne.

Uczyć rozsmakowywania się w lekturze partii opisowych, zwłaszcza utworów wysokiej próby artystycznej, to równocześnie uczyć zauważania świata wokół siebie. W momencie koncentracji uwagi na oglądanym obiekcie odkrywa on przed życzliwym, a jeszcze pełniej, przed wrażliwym obserwatorem niedostrzegane wcześniej bogactwo barw, kształtów, wielkości, specyfikę usytuowania przestrzennego. Można się spierać, czy droga prowadząca do rozumienia kultury symbolicznej i do budowania estetycznej wrażliwości wiedzie od literatury i innych tekstów kultury do życia, czy dokładnie na odwrót. W jednym i drugim przypadku chciałoby się powiedzieć do dziecka: „Nie spiesz się, powoli, zatrzymaj się, popatrz!”. A potem: „Spróbuj opisać to, co zobaczyłeś”.

Tak właśnie zrobił Adam Mickiewicz w *Panu Tadeuszu*, gdy „kazał” Hrabiemu, który spieszył na koniu w stronę wracających z boru myśliwych, zatrzymać się przy płocie sadu. Ten znany opis z polskiej epepei (prezentowany w niektórych starych podręcznikach pod tytułem: *Rzut oka na sad*) ma oczywiście swoje fabularno-psychologiczne uzasadnienie – „Hrabia lubił widoki niezwykle i nowe”, a ponadto uwagę bohatera przykuła nie tylko przyroda, ale i młodziutka „dziewczynna w bieliźnie ubrana”, która szła „W majowej zieloności tonąc po kolana”⁵.

W szkolnej lekturze opis sadu funkcjonował przez całe lata jako całośćka autonomiczna, traktowany był jako odrębny utwór. Tak samo opisy obłoków, wschodów i zachodów słońca, burzy, macecznika, stawów, drzew, grzybów, a nawet much litewskich były i są czytane w szkole podstawowej poza całością poematu. Niniejsze refleksje i sugestie metodyczne dotyczą takiego usamodzielnionego fragmentu *Pana Tadeusza*. Zadanie, jakie stoi tu przed polonistą, to przede wszystkim pomoc dzieciom w zauważeniu, że słowami można namalować piękny, barwny obraz, urzekający splotem poetyckości, rzeczowości i baśniowości oraz humoru, że zwykłe może stać się niezwykłym. Dlatego w pracy z tekstem warto przewidzieć jej trzy etapy:

- przygotowanie do odbioru,
- lekturę i analizę,
- efekty spotkania z opisem Mickiewicza.

Pierwszy i trzeci etap będzie miał charakter ćwiczeń redakcyjnych⁶.

³ Tekst niniejszy jest przejrzaną i zaktualizowaną wersją artykułu: *Popatrz: „Był sad...” O trudnościach i urokach opisywania*, „Ojczyzna Poliszczyna” 1994, nr 4, s. 26–29.

⁴ O opisie w formach narracyjnych zob. J. Sławiński, *O opisie*, [w:] tegoż, *Próby teoretycznoliterackie*, Warszawa 1992.

⁵ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz czyli ostatni zajazd na Litwie. Historia szlachecka z roku 1811 i 1812 we dwunastu księgach wierszem*, wyd. 10, oprac. S. Pigoń, aneks oprac. J. Maślanka, Wrocław–Warszawa–Kraków 1994, s. 108.

⁶ Zob. rozdział *Opisywanie*, [w:] Z.A. Kłakówna, *Sztuka pisania. Ćwiczenia redakcyjne dla klas IV–VI. Zeszyt ucznia oraz Metodyczny podręcznik nauczyciela*, Warszawa 1993,

1.

Podstawą wszelkich opisów są wyliczenia właściwości opisywanego obiektu. Nie oznacza to, że staranność enumeracyjna już czyni daną wypowiedź opisem. Konieczna jest hierarchia wybranych składników i ich kompozycyjny porządek, na przykład ogólny widok – znaczące detale, pierwszy plan – dalsze plany, ważne – mniej ważne, podobieństwa – kontrasty itp.

O tym, że nie jest łatwo coś opisać, przekonają się uczniowie, wykonując ćwiczenie w opisywaniu. Mają mianowicie do dyspozycji wyliczone elementy – rozsypankę wyrazów: „ogórki, maki, arbusz, bób, kukurydza, słonecznik, drzewa owocowe, grzędę, konopie”. Oferowany zbiór wyrazów domaga się sprecyzowania tematu opisu, w którym będzie wykorzystany. Na wszelki wypadek pytamy, czy będzie chodziło o stoisko w sklepie warzywnym, koszyk mamy z zakupami czy wreszcie o przestrzeń ogrodu (grzędę) i sadu (drzewa owocowe)? Przypominamy, że wyliczonym „obiektem” trzeba będzie przypisać jakieś cechy, typowe lub indywidualne właściwości (np. podłużne, zielone ogórki, dojrzały – niedojrzały słonecznik, czerwone, różowe maki itp.).

Po tych wstępnych ustaleniach wprowadzamy zdanie inicjujące opis: „Zatrzymałam/zatrzymałem się i spojrzałam/spojrzałem na (ogród, sad)...”. Ma ono przypominać, że aby coś opisać, trzeba zatrzymać się, skoncentrować, skupić uwagę na oglądanym, pobudzić spostrzegawczość. Natomiast w momencie opisywania – uporządkować wrażenia ogólne i szczegółowe obserwacje. Nieruchomość obserwatora przypominająca stop-klatkę⁷, nie jest zawsze warunkiem koniecznym opisywania. Trudniejsza forma opisu przypomina *travelling* – ujęcie filmowe w ruchu podczas jazdy kamery.

Przyjęta tu za Mickiewiczem poetyka wypowiedzi: „widzę i opisuję”, w praktyce odsyła do doświadczeń życiowych uczniów. Każdy z nich widział kiedyś ogród (sad) i dlatego teraz może spróbować go opisać, wykorzystując podsunęte słownictwo. Indywidualne prace uczniów stają się podstawą redakcji wspólnego opisu, w którym trzeba zadbać o jasną zasadę kompozycji obrazu. Ma ona zapobiec automatyzmowi wyliczeń z jednej strony, z drugiej zaś pozwoli wyeksponować przestrzeniotwórczą funkcję zaimków przysłownych (tu, tam, gdzieś), wyrażań przyimkowych (na prawo, na lewo, u góry, w dole), przysłówków (bliżej, dalej, obok). Nie zawadzi plansza z tymi wyrazami.

Rezultatem wykonania ćwiczenia jest wywołany ze zbiorowej pamięci obraz sadu, raczej typowy czy – dokładniej mówiąc – reprezentatywny i rzeczowy, odpowiadający potocznym wyobrażeniom o wyglądzie i zagospodarowaniu użytkowej przestrzeni. Sama rzeczywistość. Ot, ogród jak wiele innych lub jaki powinien być.

s. 118–129. Autorka przedstawia osiem projektów ćwiczeń redakcyjnych o tytułach: *Jak opisać postać? Szukanie szczegółowych określeń wyglądu postaci, Jak opisać miejsce i jego atmosferę? Opowiadania i opisy. Łączenie w tekście świata prawdopodobnego i nieprawdopodobnego; Opisy rzeczowe i artystyczne; Opisywanie postaci w trakcie rozmowy; Jak opisywać pejzaż? Jak dowcipnie opisywać sytuację?*

⁷ Współczesne doświadczenie kulturowe dzieci, w tym ich częsty kontakt z filmem i telewizją pozwala na odwołanie się do tego kręgu doświadczeń. Zob. A. Książek-Szczepanikowa, *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*, Szczecin 1996.

2.

A jak zapamiętał i jak zaktualizował zapamiętane realia Adam Mickiewicz w poetyckim słowie? Pora na prezentację tekstu:

Był sad.

Drzewa owocne, zasadzone w rzędy,
 Ocieniały szerokie pole; spodem grzędy.
 Tu kapusta, sędziwe schylając łysiny,
 Siedzi i zda się dumać o losach jarzyny;
 Tam, płacząc strąki w marchwi zielonej warkoczu,
 Wysmukły bob obraca na nią tysiąc oczu;
 Owdzie podnosi złotą kitę kukuruza;
 Gdzieniegdzie otyłego widać brzuch harbuza,
 Który od swej łodygi aż w daleką stronę
 Wtoczył się jak gość między buraki czerwone.
 Grzędy rozjęte miedzą; na każdym przykopie
 Stoją jakby na straży w szeregach konopie,
 Cyprysy jarzyn: ciche, proste i zielone.
 Ich liście i woń służą grzędom za obronę,
 Bo przez ich liście nie śmie przecisnąć się żmija,
 A ich woń gąsienice i owad zabija.
 Dalej maków białawe górują badyle;
 Na nich myślisz, iż rojem usiadły motyle,
 Trzepiecąc skrzydełkami, na których się mieni
 Z różnaitością tęczy blask drogich kamieni;
 Tylą farb żywych mak zrzenicę mami.
 W środku kwiatów, jak pełnia pomiędzy gwiazdami
 Krągły słonecznik licem wielkiem, gorejącem,
 Od wschodu do zachodu kręci się za słońcem.

Pod płotem wąskie, długie, wypukłe pagórki,
 Bez drzew, krzewów i kwiatów: ogród na ogórki.
 Pięknie wyrosły; liściem wielkim, rozłożystym,
 Okryły grzędy jakby kobiercem fałdzistym⁸.

Najkorzystniej by było, gdyby tekst został ekspresywnie wygłoszony z pamięci przez nauczyciela, a następnie, by lekturę dzieci wsparły objaśnienia językowe oraz przyrodnicze⁹, na przykład informacja o właściwościach konopi i pożytku z konopi w ogrodzie, która jest absolutnie prawdziwa, o czym szeroko pisze Kazimierz Wyka¹⁰. Podobnie, wyjaśniając „kręcenie się za słońcem” słonecznika, warto podkreślić zarejestrowane przez poetę zjawisko heliotropizmu (fototropizmu) roślin.

⁸ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz...*, (II, s. 403–430), s. 106–108.

⁹ Zob. ustalenia Zenona Urygi na temat barier w odbiorze literatury przez uczniów. Z. Uryga, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa–Kraków 1982.

¹⁰ K. Wyka, *Trojaka opisowość „Pana Tadeusza”*, [w:] tegoż, *Studia o poemacie*, Warszawa 1963, s. 149–152.

Są to informacje poznawczo atrakcyjne dla uczniów, poza tym przekonują, że poezja może okazać się swego rodzaju bankiem informacji.

Ponieważ celem nadrzędnym lekcji jest zauważenie artystycznego wymiaru opisu sadu, analityczne obserwacje klasy skoncentrujemy na dwu zagadnieniach: kompozycji opisu Mickiewiczowskiego oraz na jego poetyckości.

Przyglądamy się zatem, jak poeta zagospodarował opisywaną przestrzeń. Innymi słowy, chodzi o odkrycie reguł rządzących tutaj porządkiem obserwacji. Warto, by uczniowie sobie uświadomili, że w rzeczywistości oglądamy wszystko jednocześnie (synchronicznie). Natomiast zapis obserwacji, który staje się opisem, wymaga linearnego ujęcia. Warunkiem koniecznym opisywania staje się więc wyśnienie jakiegoś porządku deskryptywnego, to po pierwsze. Po drugie zaś, niezbędne okazuje się ograniczenie w wyborze opisywanych elementów. Nie ilość tu gra rolę, lecz właśnie wybór.

Uważna obserwacja całego fragmentu pozwala wydobyć panoramiczność poetyckiego obrazu. Stąd warto by było opracować z uczniami notatkę – schematyczny zapis relacji przestrzennych w postaci osi wertykalnej i horyzontalnej. Poprzedzamy sporządzenie takiego syntetycznego schematu graficznego najwykleszymi pytaniami:

- Ile było grządek?
- Jak były rozmieszczone w ogrodzie?
- Jakie barwy rzucały się w oczy?

W rzeczowym opisie poprzestaje się zazwyczaj na wyliczeniach w rodzaju: „Na pierwszej grządce rosła zielona kapusta, na drugiej bób i marchew, na trzeciej..., a pod płotem były ogórki”. Co za proza nudnych wyliczeń! A przecież wystarczyło Mickiewiczowi umieścić w tekście podążające za spojrzeniem słowa: „tu, tam, owdzie, gdzieniegdzie, dalej, pod płotem”. Dzięki nim przestrzeń odsoniła swoją różnorodność, a wskazujące rozmieszczenie prezentowanych elementów wyrazy, zachęcając do uczestnictwa w przestrzennym spektaklu, wydobyły z całości znaczące cząstki, ich barwy, kształty, położenie.

Sporządzamy notatkę:

drzewa

.....cień.....

szerokie pole – grzędy, miedza z konopiami płot

1	2	3	4	5	6
<i>tu</i>	<i>tam</i>	<i>ówdzie</i>	<i>daleka strona</i>	<i>dalej</i>	<i>pod płotem</i>

kapusta	bób	kukurydza	buraki maki,	słonecznik	ogórki
„sędziwa”	marchew	„złota kita”	czerwone	„gorejący”	

gdzieniegdzie
arbuzy

Rozmowę o poetyckości (literackości) opisu Mickiewicza wprowadza zasadnicze pytanie: „Skąd wiemy, że ten opis sporządził poeta?”.

Naturalnie wyznacznikiem literackości¹¹ najłatwiej zauważanym przez dzieci jest uporządkowanie nadane języka: tekst został napisany regularnym trzynastozgłoskowcem z parzystymi rymami. Ale przecież ten obraz „malowany” rymowanymi słowami jest niezwykle nie tylko z tego oczywistego powodu. Wprowadzeniu uczniów w tajniki zmetaforyzowanego obrazowania, które zawsze niesie za sobą nowe jakości semantyczne, sprzyjać będzie obserwacja zwłaszcza pierwszej części opisu. Toż to całe misterium „zabiegów magiczno-personifikacyjnych” (K. Wyka¹²), „antropomorficzna baśniowość” (W. Kubacki¹³) czy też „baśniowo-epopeiczna niezwykłość” (J. Przyboś¹⁴). Na czym to wszystko polega?

Uczniowie bez trudu zauważają, że pospolite warzywa w ogrodzie stają się jakby uczestnikami spotkania towarzyskiego pod gołym niebem, jakiegoś garden party. Natomiast polonista znający rokokowe malarstwo z ulubionym motywem wykwintnego towarzystwa świętującego na łonie natury (Watteau, Fragonard, Jean Pierre Norblin) skojarzy Mickiewiczowski opis ze słynnymi obrazami. Można go odbierać jako literacką parodię *fete galante*. Za sukces uznamy natomiast dostrzeżenie przez klasę humoru czy wręcz komizmu w pierwszej części opisu, która okazuje się wręcz studium charakterologicznym warzyw, bo oto:

- łyśa, sędziwa, filozoficznie nastawiona kapusta duma o losach jarzyny,
- zalotny bób nie tylko pożera marchew spojrzeniem (tysiąc oczu), ale wręcz próbuje
- umizgów (strąki w zielonym warkoczu marchwi),
- próżna kukurydza chwali się swoją złotą kitą,
- towarzysko usposobiony arbuż zadaje sobie trud, mimo „tuszy”, nawiązania bliskich
- kontaktów z czerwonymi burakami.

Każde z nich odznacza się jakimiś charakterystycznymi (wysmukły bób, ufryzowana marchew) czy wręcz pociesznymi cechami (łyśina kapusty, tusza, a mimo to ruchliwość arbuza). Za sprawą wskazanych uosobień i ożywień (złota kita kukurydzy – lis), zatem pośredniej obrazowości, opis staje się zmyśleniem poetyckim, barwną fikcją literacką. Prawda, dzieci mogłyby sprawnie, bez większych trudności zareagować na polecenie: „Wskażcie w tym opisie uosobienia i ożywienia”. Ale po co? Ważniejsze od werbalizmu terminologicznego i zgodne z możliwościami intelektualnymi oraz psychicznymi uczniów jest procesualnie traktowane kształto-

¹¹ H. Markiewicz, *Wyznaczniki literatury*, [w:] tegoż, *Główne problemy wiedzy o literaturze*, Kraków 1965, s. 48–61.

¹² „Od pierwszego wersetu, reprezentującego sędziwą i łyśą kapustę, po historię z harbuzem jako natrętnym gościem – całość opisu została antropomorfizowana (chodzi o wersy: 405–412 – M.J.). Każda z ogrodowych roślin podobna jest do człowieka i jego postępów. Zważmy jednocześnie – dodaje Wyka – że w myśl omawianej już zasady szczegółów, które nie muszą pozostawać ze sobą w zgodzie [...] nastąpiło to przy niewielkiej uwadze poety na rzeczywisty kalendarz ogrodowy. Kapusta jest dojrzała, zawiązana w wielkie łyby, a zatem jest to kapusta jesienna; równocześnie kwitnie bób, ponieważ tylko do jego kwiatu – białego z czarną żrenicą – a nie do strąków już dojrzałych, odnosi się metafora o tysiącu oczu. Słowem, mieszają się pory roku”. K. Wyka, *Trojaka opisowość...*, s. 155.

¹³ W. Kubacki, *Uwagi nad poetyką „Pana Tadeusza”*, „Kuźnica” 1948, nr 16 i 17.

¹⁴ J. Przyboś, *Czytając Mickiewicza*, Warszawa 1956.

wanie pojęć teoretycznoliterackich¹⁵ (np. fikcji, metafory, świata przedstawionego, relacji komunikacyjnych, waloryzacji języka) czy też inaczej mówiąc, istotniejsze staje się „oswajanie ze sztuką słowa”¹⁶.

Zmierzamy zatem z uczniami do zauważenia, że opis Mickiewicza przestaje być tylko opisem. Nabiera cech fabularnych (opis sytuacji) i jakby baśniowych. Okazuje się wszak dynamiczną, zabawną anegdotą o towarzysko usposobionych warzywach, które tak jak ludzie nawiązują kontakt, cieszą się ze spotkania, i, być może, prowadzą rozmowy.

Nie od rzeczy dla kształtowania pojęcia fikcyjności, ale też odkrycia roli wyobraźni twórczej będzie w tym miejscu odwołanie się do zapamiętanej z wczesnego dzieciństwa konwersacji warzyw w pysznym wierszu Jana Brzechwy *Na straganie*¹⁷. Warto go wręcz przeczytać¹⁸, by zaproponować ostatecznie ćwiczenie – zabawę, podsunąć wyobraźni uczniów oraz ich umiejętnościom redakcyjnym konkretne zadanie – stworzyć zapis domniemanej rozmowy warzyw w Mickiewiczowskim sadzie (praca w grupach, parami itp.). Innymi słowy – zmierzyć się z konwencją bajki poprzez zapis dialogów oraz ich prezentację, ewentualnie na prawach konkursu, oraz przez odegranie scenek konwersacji warzyw.

Podsumowaniem działań analitycznych będzie odpowiedź na inicjalne pytanie o literacką swoistość opisu z *Pana Tadeusza*, jako dowodu na to, że niepospolity obserwator Adam Mickiewicz, widział sad tak, jak mogą to robić tylko poeci¹⁹. Poeta nie potrafi widzieć zwyczajnie. Dla niego przyroda żyje jak ludzie i jak ludzie godna jest uwagi oraz utrwalenia. Wyobrażenia Mickiewicza, kunszt pisarski i, jak okazuje się, poczucie humoru nie pozostawiają miejsca na najmniejszą wątpliwość – tak opisywać może tylko artysta słowa.

¹⁵ Precyzyjną wykładnię tej idei zawiera monografia Bożeny Chrzastowskiej *Lektura i poetyka*, Warszawa 1987.

¹⁶ Tytułowa formuła książki Wiesławy Żuchowskiej. Zob. W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, Warszawa 1992.

¹⁷ J. Brzechwa, *Sto bajek*, Warszawa 1975, s. 91.

¹⁸ Jerzy Cieślowski uważa, że nowa formuła bajki „rozbłysła najefektowniej pod piórem Brzechwy. [...] Fantastyka tych bajek jest racjonalna, świat rzeczy i sytuacji dramatycznych znajduje się w polu zwyczajnych doświadczeń i obserwacji”. Natomiast w odniesieniu do *Na straganie*, wychodząc z założenia, że „Rym jest w bajkach Brzechwy takim samym sposobem dydaktycznym na zatrzymanie czegoś w pamięci, jak przysłowie”, czyni następujące uwagi: „Fabułę bajki określa i wypełnia w całości pewna finezja rymów: «oprze – koprze», «szczypiorku – wtorku», «kalarepka – krzepka», «grochu – trochu», «feler – seler», «cebuli – czuli», «fasoli – gramoli», «marchewka – krewka», «kapusta – pusta». Niektóre z nich zrymował Brzechwa po raz pierwszy, jak: «oprze – koprze». Inne były już od dawna w powszechnej pamięci, jak: «kapusta – pusta». Rym: «feler – seler» brzmi dość ostro, jak wykrzyknik i dobitnie jak sentencja i on też znalazł się w pozycji refrenu, a po finalnym «po co wasze swary głupie, wnet i tak zginiecie w zupie», zabrzmiał katastroficznie”. Zob. J. Cieślowski, *Wstęp*, [do:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybrał i opracował J. Cieślowski, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1980, s. XXVII i XXXI–XXXII.

¹⁹ Dobrym przykładem, pominiętym tutaj, byłby obraz wielobarwnych płatków maków, utożsamiony przez poetę z rojem motyli „trzepiejących skrzydełkami, na których się mieni/Z rozmaitością tęczy blask drogich kamieni”.

3.

Tego rodzaju analiza klasyki nie zmierza, co oczywiste, do wykształcenia zastępu poetów. Po prostu uczy czytać uważnie, delektować się tym samym, co twórcy sprawiało przyjemność, o czym pamiętał przez lata („Kraj lat dziecińczych! On zawsze zostanie / Święty i czysty, jak pierwsze kochanie” – podkreślał poeta w *Epilogu Pana Tadeusza*²⁰), uczy współuczestniczyć w jego grach wyobraźni, a w tym przypadku, w jego wiedzy przyrodniczo-gospodarskiej²¹ i skłonności do zabawnych pomysłów²².

By uroda barwnego, plastycznego, dynamicznego obrazu literackiego, nasyconego konkretem i artystycznym odkształceniem konkretności, trwała możliwie długo w rozbudzonej wyobraźni uczniów, polecamy nauczyć się opisu na pamięć (na Mickiewicza ćwiczyło pamięć tyle wcześniejszych pokoleń). Po jakimś czasie warto zorganizować w klasie mały konkurs recytatorski.

Jest jeszcze inna możliwość całkiem konkretnego, „życiowego” wykorzystania doświadczeń wyniesionych ze spotkania z klasyką. Chodzi o zdobytą poprzez lekturę umiejętność dzielenia się wrażeniami za pomocą opisu, może o ambicjach artystycznych, na przykład w listach do bliskich bądź zaprzyjaźnionych osób. Nie będą chyba propozycjami na wyrost zadania w rodzaju: „Piotrek, czy uwierzysz, nasze blokowisko też ma prawie czarodziejskie zakątki...” czy – „Mamusiu, ta dolinka w Tatrach przypominała bajkę...”.

“There was an orchard...” When classical literature is turned into children’s reading

Abstract

Polish education is dominated by national literature. That is why children’s contact with literary classics, which are usually addressed to adults, requires specific didactic procedures. During the work with the description of an orchard from *Sir Thaddeus* three stages should be planned: 1. – preparation for reception, i.e. the development of a physical description that will be confronted with Mickiewicz’s description; 2. – text reading and analysis for elicitation of the artistic composition, artistic language usage, poet’s imagination which enables the reader to experience the fabulous fictitiousness of the depicted world (personifications, animations) together with the author, to notice his sense of humour. The third stage is text memorization and the use of the description skills acquired during the activity in child’s private letter.

²⁰ A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz...*, s. 590.

²¹ Zob. Wywód Kazimierza Wyki o konopiach i ich praktyczno-magicznych właściwościach. K. Wyka, *Trojaka opisowość...*, s. 149–153.

²² Dzieło Mickiewicza było wręcz odczytywane jako „poemat humorystyczny”. Zob. Z. Szwejkowski, *„Pan Tadeusz” – poemat humorystyczny*, Poznań 1949; elementy komizmu w poemacie dostrzegali W. Kubacki, J. Przyboś, K. Wyka. Zob. też: Z. Mitosek, *Litewska Nauzykaa, czyli Mickiewicza zabawy z literaturą*, [w:] tejsze, *Mimesis. Zjawisko i problem*, Warszawa 1997, s. 230–238.