

*Alicja Rosa*

**BADANIA DIAGNOSTYCZNE JAKO PODSTAWA  
PROJEKTOWANIA TEKSTÓW STERUJĄCYCH LEKTURĄ  
(NA PRZYKŁADZIE „SACHEMA” H. SIENKIEWICZA)**

**I**

Przekonanie o potrzebie stosowania w dydaktyce literatury badań empirycznych ewokuje pytanie o wybór i skuteczność odpowiednich dla określonego celu narzędzi i metod postępowania badawczego. Spośród tych znanych, zwłaszcza w socjologii literatury, psychologii i estetyce, na baczniejszą uwagę zasługują swobodne wypowiedzi uczniów, które w warunkach szkolnych osiągają wartość świadectw odbioru<sup>1</sup>.

Na wstępie określimy zwięźle, czym są swobodne wypowiedzi i jakie mogą mieć znaczenie dla teorii kształcenia literackiego, a w rezultacie dla praktyki polonistycznej.

Pisemna swobodna wypowiedź stanowi formę wypracowania, z którą uczniowie starszych klas szkoły podstawowej i szkół średnich stykają się dość często, jest ona bowiem naturalnym sposobem ujawniania myśli i przekonań na temat utworu literackiego. Sposobem — dodajmy — odpowiednim dla młodzieży ze względu na jej znaczną dojrzałość intelektualną i emocjonalną. Taka szczerą, nie skrepowaną wypowiedź może dostarczyć wielu informacji o uczniowskim odczytaniu utworu. Może również, mimo indywidualnego widzenia rzeczy, odsłonić stereotypy i style odbioru<sup>2</sup> utrwalone przez szkołę i nauczyciela<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Określenie „świadectwo odbioru” zostało zaczerpnięte z artykułu M. G ł o w i ń s k i e g o (*Świadectwa i style odbioru*, [w:] t e n ż e, *Style odbioru*, Kraków 1977, s. 117).

<sup>2</sup>T a m ż e, s. 126–132.

<sup>3</sup>Z. Ś w i ą t y ń s k a, *Wypracowanie uczniowskie jako dokument recepcji dzieła literackiego*, „Dydaktyka Literatury”, red. W. Pasterniak, t. 2, Zielona Góra 1977, s. 97.

Uczniowie — pisząc swobodnie na temat dzieła przeczytanego, ale jeszcze nie omawianego na lekcjach — nie są ograniczeni ani pytaniami, jak w przypadku ankiety, ani narzuconymi przez polonistę wymaganiami, jak w przypadku jakiegokolwiek sprawdzianu podlegającego ocenie. W swej wypowiedzi mogą uwzględniać uwagi, sądy, opinie, które nasunęły się im w trakcie samodzielnej, nie kierowanej przez nauczyciela lektury. I właśnie te informacje odsłaniają gusta, emocje, refleksje odbiorców oraz ich różne, często odmienne spojrzenia na wiele aspektów poznawanego dzieła. Odsłaniają więc indywidualne konkretyzacje. Z kolei poddane zabiegom typologicznym jednostkowe doświadczenia czytelnicze powinny ujawniać zjawiska powtarzalne, a te znów zmierzać do uogólnień.

Swobodne wypowiedzi dostarczają wiadomości na temat wyborów czytelniczych, ukazują mianowicie obszary utworu cieszące się zainteresowaniem i te pomijane. Uczniowie piszą wszak na ogół to, co jest dla nich najważniejsze. Treściom tym poświęcają też najwięcej miejsca.

Zadania, o których mowa, pozwalają odkryć horyzont uczniowskich oczekiwań, czyli zorientować się, w jakim stopniu dzieło zaspokoilo ich potrzeby intelektualne i emocjonalne, wzbogaciło dotychczasowe pole doświadczeń lub im nie odpowiadało, nie wzbogaciło ich wiedzy literackiej i pozaliterackiej, nie znalazło się więc w ich horyzoncie oczekiwań.

Z tego rodzaju wypracowań można wnioskować, w jaki sposób uczniowie rozumieją utwór. Jeżeli zagadnienie rozpatruje się w kategoriach teoretycznoliterackich, wówczas przedmiotem obserwacji czyni się sposób, w jaki piszą oni o znamiennej dla utworu konwencji literackiej, w jaki sposób poprzez język dzieła odczytują wszelkie dyrektywy wewnątrztekstowe. Owe dyrektywy powinny być przez odbiorców respektowane, w przeciwnym razie mogą oni popaść w konflikt z tekstem lub całkowicie się z nim rozminąć<sup>4</sup>.

Interesujące nas zadania dostarczają zazwyczaj danych na temat poziomów rozumienia dzieła i jego wykładni ideowej. Informują o interpretacji poszczególnych składników, a także całego utworu. Dzięki owym zadaniom jeszcze przed interwencjami dydaktycznymi można poznać trudności percepcyjne uczniów i zwrócić uwagę na ich odmienne podstawy wobec dzieła.

Wydaje się, iż swobodne wypowiedzi można zaliczyć do trafnych metod badawczych<sup>5</sup>, zwłaszcza gdy w grę wchodzi formułowanie diagnozy dy-

<sup>4</sup>M. G ł o w i ń s k i, *Wirtualny odbiorca w strukturze utworu poetyckiego*, [w:] *Style odbioru...*, s. 71.

<sup>5</sup>Skuteczność wyzyskania swobodnych wypowiedzi w badaniach zjawisk odbioru poświadczają opublikowane prace badawcze, np. Z. U r y g a, *Odbiór liryki w klasach maturalnych*, Warszawa-Kraków 1982; E. G u t t m e j e r, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V*, Warszawa 1982.

daktycznej. Jest ona ważna dla podejmowania rozwiązań metodycznych, a niezbędna dla projektowania działań innowacyjnych.

W naszym przypadku swobodne wypowiedzi, zgodnie ze swoim przeznaczeniem, posłużyły jako narzędzie odkrywania sposobów obcowania licealistów z dziełem literackim. Poznanie owych sposobów stało się z kolei podstawą konstruowania zróżnicowanych pod względem trudności środków dydaktycznych, czyli tekstów sterujących lekturą<sup>6</sup>.

## II

Na materiał egzemplifikacyjny złożyło się 110 swobodnych wypowiedzi uczniów klas drugich jednego z liceów w Krakowie. Aby ułatwić młodzieży pracę, zadano jej temat o charakterze otwartym: „Napisz możliwie dokładnie, na co zwróciłeś uwagę w trakcie czytania *Sachema* H. Sienkiewicza, co z tego utworu rozumiałeś i zapamiętałeś”. W objaśnieniu ustnym poinformowano uczniów, że od nich zależy wybór zagadnień i kolejność ich omawiania, mogą bowiem pisać swobodnie i szeroko o przeczytanym, ale jeszcze nie opracowanym na lekcjach utworze, mogą wymieniać o nim opinie, wyrażać refleksje, ujawniać wątpliwości, a także, oczywiście, analizować go i interpretować.

Kilka przyczyn zadecydowało o poddaniu badaniom empirycznym wstępnego odbioru wymienionej noweli Sienkiewicza, a następnie o projektowaniu tekstów sterujących, których celem uczyniono usprawnianie czynności lekturowych w procesie przygotowywania uczniów do uczestnictwa w kulturze. Po pierwsze, *Sachem* należy nie tylko do najlepszych dzieł w dorobku autora *Potopu*, ale i do najznakomitszych nowel realizmu krytycznego, a nawet całej nowelistyki polskiej. Wyróżnia się mistrzostwem kompozycyjnym, skondensowaną konstrukcją, znamioną dla najbardziej klasycznych nowel, precyzją w budowaniu zdarzeń fabularnych, logiką narracji, której styl — zwięzły, przesycony ironią — ukrywa bogatą i złożoną ideę o uniwersalnym znaczeniu<sup>7</sup>. Po drugie, ze względu na wartości estetyczne i wychowawcze tej noweli warto ją polecić uczniom klas drugich szkół ponadpodstawowych. Wybór jest tym bardziej uzasadniony, że Sienkiewicz cieszy się niesłabną-

<sup>6</sup> Definicję projektującą terminu „tekst sterujący” sformułowałam w artykule: *Teksty sterujące analizą i interpretacją dzieła literackiego w szkole*, [w:] *Prace z dydaktyki literatury i języka polskiego III*, red. Z. Uryga, Kraków 1986, s. 175, 176.

<sup>7</sup> T. B u j n i c k i, „*Sachem*” Sienkiewicza. *Szkic interpretacyjny*, [w:] *Prace ofiarowane Henrykowi Markiewiczowi*, red. T. Weiss, Kraków 1984, s. 179–196; S. S a n d l e r, *Na tropach „Sachema”*, [w:] t e n ż e, *Indiańska przygoda Henryka Sienkiewicza*, Warszawa 1979; J. K r z y ż a n o w s k i, *Pokłosie Sienkiewiczowskie*, Warszawa 1973, s. 130–132.

cym zainteresowaniem czytelników, o czym świadczą badania socjologiczne i dydaktyczne<sup>8</sup>. Po trzecie, *Sachem* zawiera różnorodne, złożone, a więc i łatwe, i trudne zadania dla odbiorców. „Szyfr” noweli zakłada bowiem — jak mówi Tadeusz Bujnicki — jak gdyby „»podwójną optykę« lekturową. Na pozór schemat fabularny respektuje normę werystyczną [...]. Z drugiej jednak strony, odsłania się paraboliczny sens noweli głównie dzięki nasyceniu jej struktury elementami metaforycznymi, symbolicznymi, stylizacyjnymi”<sup>9</sup>.

Interesujące wydaje się więc pytanie, jak Sienkiewiczowski utwór, pozornie tylko łatwy w odbiorze, bywa odczytywany przez licealistów, jak rozumieją jego sensy<sup>10</sup>. Czy rozumieją ironię i jej znaczenie w *Sachemie*, czy reagują na odniesienia aluzyjne, czy rozpoznają konwencje literackie, a w ich zakresie kompozycję i gatunek literacki, który — jak wiadomo — podporządkowuje sobie inne elementy utworu. Na jakie składniki struktury dzieła zwracają szczególną uwagę? W jaki sposób interpretują motyw walki i zemsty i czy widzą w nim znany stereotyp, poddany w noweli autorskiej rewizji? Wreszcie, w jakim kierunku zmierza uczniowska interpretacja? Badaniu wstępnej lektury uczniowskiej może towarzyszyć również pytanie, jak dzieło literackie bywa oceniane przez odbiorcę realnego. I jest to pytanie celowe, bowiem — jak uzasadniła Maria Gołaszewska — „równocześnie z dążeniem do zrozumienia dzieł sztuki i rozlicznymi próbami osiągnięcia go występuje u odbiorcy dążność do dokonywania ocen”<sup>11</sup>.

Zebrane z pięciu klas wypracowania, napisane przed lekcyjnym omówieniem noweli, poddano analizie ilościowej i jakościowej. Odsłoniła ona różnice w konkretyzacjach, ujawniła uwzględnione przez uczniów składniki dzieła i hierarchię ich ważności. Obserwacje i wnioski zgrupowano wokół następujących zagadnień:

- kategoria czytelnika, m.in. jego gusta i kompetencje literackie;
- kategoria narratora: a) narrator i jego postawa wobec świata przedstawionego, b) właściwości stylistyczne narracji, c) kompozycja noweli, d) cechy gatunkowe;

<sup>8</sup>S. S i e k i e r s k i, *Współczesne funkcje społeczne literatury klasycznej*, [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, red. S. Żółkiewski i M. Hopfinger, t. 2, Warszawa 1973; S. B o r t n o w s k i, „Potop” w szkole. Odbiór powieści H. Sienkiewicza. Wnioski dydaktyczne, Warszawa 1988; A. R o h a t y n a, *Ku nadwątleniu serc*, [w:] *Glosariusz 5. Do współczesności. Materiały pomocnicze do uczenia języka polskiego w klasie maturalnej*, red. J. Żernicki, Wrocław 1989, s. 167–170.

<sup>9</sup>T. B u j n i c k i, „Sachem” Sienkiewicza..., s. 180.

<sup>10</sup>Przez sens słowa rozumie się „te dodatkowe wartości, którymi słowo może obrosnąć w określonym kontekście i które dają różną wartość danego słowa w różnych kontekstach” (M. R. M a y e n o w a, *Poetyka teoretyczna*, Wrocław 1979, s. 159).

<sup>11</sup>M. G o ł a s z e w s k a, *Odbiorca sztuki jako krytyk*, Kraków 1967, s. 222.

- świat przedstawiony i jego interpretacja;
- kierunki rozumienia i odczytania ogólnego sensu noweli.

A. Swobodne wypowiedzi na temat *Sachema*, mimo iż ich autorzy pochodzili z jednej szkoły i mniej więcej z jednorodnego środowiska społecznego, ujawniły znaczne różnice percepcyjne. Nie można w tym przypadku mówić o wyniku zaskakującym, raczej należało się go spodziewać, ponieważ odczytanie dzieła literackiego uwarunkowane bywa wieloma czynnikami, takimi choćby, jak indywidualne cechy osobowe odbiorcy, jego postawa i zaangażowanie emocjonalne, motywacje i doświadczenia życiowe, także wcześniej nabyta przez niego kultura literacka, czyli opanowana wiedza kanoniczna, osiągnięty poziom kompetencji komunikacyjnych oraz gust czytelniczy, widoczny m.in. w dokonywanych w trakcie lektury wyborach, które sprawiają, że jedne składniki utworu (czy nawet całe warstwy) są aktualizowane bardziej od innych.

W omawianych wypowiedziach wyraźnie z sobą kontrastowały dwie grupy zadań. Pierwsza świadczyła o kompetencjach literackich młodych czytelników, o umiejętności rozumienia przez nich sensów symbolicznych, druga jednak mówiła, że licealiści pomijali istotne składniki noweli, powierzchownie traktowali trudniejsze partie tekstu, skupiając uwagę na wydarzeniach fabularnych i to uobecnionych. Niezbyt dokładnie rozumieli słowa, owych słów znaczenia i sensy. Ich sprawozdania z konkretyzacji były najczęściej fragmentaryczne, nie pozbawione ewidentnych błędów w widzeniu realiów świata przedstawionego; niektóre wykraczały poza granice zakreślone tekstem utworu. Wiele z nich, najogólniej rzecz ujmując, świadczyło o rozumieniu daleko odbiegającym od adekwatnego.

Analiza zadań z obu grup dowodziła zależności pomiędzy sposobem czytania a poziomem interpretacji. Na ogół pomyślne rezultaty w rozpoznawaniu sensów utworu osiągnęli ci uczniowie, którzy uważnie przeczytali nowelę i — jak można sądzić — nawiązali z nią bliski kontakt emocjonalny i intelektualny. Ujawniał się on w analizie przedmiotu artystycznego i w wypowiedziach świadczących o przeżyciu estetycznym. Natomiast oddalenie od tekstu *Sachema* doprowadzało do konkretyzacji wielce subiektywnych, a w skrajnych przypadkach wręcz do czytelniczych projekcji. W kilkunastu zadaniach (11,8%) owe projekcje wiązały się z ocenami pozornymi<sup>12</sup>, faktycznie wynikającymi z własnych przeżyć podmiotu, choć odniesionych przezeń do

<sup>12</sup>Klasyfikacja ocen dzieł sztuki została zaczerpnięta z książki M. G o ł a s z e w s k i e j (*op. cit.*, s. 230–246).

przedmiotu. Znaczący to, że „stan podmiotu, jego reakcje i emocje zyskują niejako znaczenie samoistne, pełne i odrywają uwagę od dzieła”<sup>13</sup>.

I projekcje, i oceny pozorne świadczą zapewne o niedostatecznej znajomości dzieła, a także o braku sprawności w jego odczytywaniu. Inaczej mówiąc, świadczą o rozumieniu pozornym. Jest ono dopuszczalne w pierwszej fazie lektury, ale powinno być w porę zauważone przez polonistę i następnie eliminowane w dalszych fazach procesu dydaktycznego. W przeciwnym razie może dojść do wykluczenia badawczej postawy wobec utworu i utrwalenia — jak to określa Roman Ingarden — postawy „konsumenta estetycznego, któremu zależy wyłącznie na uzyskaniu pewnego wrażenia lub wzruszenia, a którego samo dzieło stosunkowo niewiele obchodzi”<sup>14</sup>.

Do jeszcze innej kategorii należały zadania, w których licealiści bezpośrednio informowali o swych trudnościach percepcyjnych. Pisali np.: „Treść utworu jest oczywista, ale jego interpretacja jest trudna”; „Trudno jest ocenić postawę i zachowanie Indianina w cyrku. Co on chciał przez to powiedzieć? [...] Trudno mi jest ocenić sens zawarty w tej Sienkiewiczowskiej noweli [...]. Utwór nie jest w pełni zrozumiały”.

Na uwagę zasługiwały również te wypowiedzi, w których autorzy ujawniali interpretacyjne zagadki ukryte w obrazie świata przedstawionego, a zwłaszcza w motywacji czynu głównego bohatera. Swoje wątpliwości względem własnych konkretyzacji wyrażali za pomocą pytań. One też przekonywały o refleksyjnym myśleniu uczniów oraz o ich otwartej i badawczej postawie, a skierowane do polonisty mogły stanowić propozycję nawiązania dialogu na temat sensów noweli.

W wielu zadaniach można było spotkać rozsiane luźne uwagi świadczące o ambiwalentnej postawie czytelników. Często powtarzały się wyznania w rodzaju: „lektura noweli *Sachem* wzbudziła we mnie mieszane uczucia”; „moje wrażenia po przeczytaniu opowiadania [!] były różne”.

Wątpliwości względem przedmiotu artystycznego i jego znaczenia formułowano w postaci ocen intuicyjnych, które albo pozostawały bez uzasadnienia, albo — niekiedy — prowokowały wnikliwszych odbiorców do penetrowania tekstu literackiego i szukania jego istotnych wartości. W tym drugim przypadku zmierzano do rozumienia specyficznego, rzadziej do wyrażania ocen sensu stricto, czyli ocen, które dokonują się na podstawie konkretyzacji estetycznej, powstałej w bezpośrednim kontakcie z dziełem.

Na temat przeżycia estetycznego wypowiadali się uczniowie w formie akceptacji utworu lub jego dezaprobaty. W tej grupie zadań oprócz ocen pozor-

<sup>13</sup> *Tamże*, s. 231.

<sup>14</sup> R. Ingarden, *Formy obcowania z dziełem literackim*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa 1965, s. 179.

nych i intuicyjnych pojawiały się też hipotetyczne. Autorzy tych ostatnich wyrażali swą niezgodę na odejście Sienkiewicza od stereotypu szlacheckiej walki i zemsty. Buntowali się przeciwko retardacjom i partiom opisowym, wyrażali natomiast swą tęsknotę za splotem wydarzeń fabularnych, znanych im na przykład z powieści historycznych pisarza.

Dotychczasowe wyjaśnienia pozwalają na podanie ilościowego zestawienia w tabeli ilustrującej bezpośrednio sformułowane sądy licealistów na temat *Sachema*.

Oddziaływanie emocjonalne <i>Sachema</i> Sienkiewicza	Liczba wypowiedzi	Procent
Dodatnie (akceptacja)	28	25,5
Ujemne (dezaprobata)	7	6,4
Brak bezpośrednio sformułowanych sądów wartościujących	75	68,1

Spontaniczne uwagi piszących o *Sachemie* odwołują się w jakiejś mierze horyzont oczekiwań i czytelnicze gusta licealistów. Dają znać o barierach percepcyjnych i ich pokonywaniu, jak choćby ta wypowiedź: „Sięgając po tę lekturę nie miałam pojęcia, o czym ona będzie. Tytuł nic mi nie mówił, a wśród znanych mi utworów Sienkiewicza takiego sobie nie przypomniałam. Trochę z oporem przystąpiłam do czytania, ale im dalej czytałam, im głębiej wnikałam w lekturę, tym bardziej mnie ona zadziwiała”. Na ogół nowela „zadziwiała” akcją wartką, „doskonale przemyślaną”, logiką konstrukcji, słowem, które „trzymało w napięciu” i wzmagало zainteresowanie, niekiedy samą tematyką indiańską, częściej wymową ideową, gdyż „Sienkiewicz w tym utworze jest obrońcą praw i godności ludzkiej”.

Dla niektórych „nowela jest utworem wzruszającym”, „pobudzającym do refleksji”, wywołującym duże wrażenie, ale przede wszystkim fascynującą przygodą intelektualną, gdyż „po przeczytaniu noweli czytelnik musi zastanowić się, aby odpowiednio zrozumieć sens tego utworu”. Zasługuje więc *Sachem* w opinii tych uczniów na głębszą lekturę, bo „z jednej strony treść jest łatwa do zrozumienia, a z drugiej jednak przeczytanie noweli nasuwa na myśl wiele pytań i nieudomówień”.

Trzeba tu podkreślić, że dla kilkunastu licealistów *Sachem* był dlatego interesujący i godny poznania, że w czasie lektury należało rozszyfrować metaforyczne sensy zawarte w zwięzłej, nowelistycznej formie („daje dużo do myślenia [...], więcej niż czasami kilkutomowe dzieło”).

Siedmiu licealistów wyraziło swe niezadowolenie ponieważ:

— zakończenie noweli okazało się niezrozumiałe lub zawiodło oczekiwa-

nia, stąd oceny hipotetyczne: „Myślę, że nowela powinna się kończyć zemstą tego wojownika. Koniec, jaki zaproponował autor, nie odpowiada mi” lub „czytając tę nowelę stwierdziłam, że jest nudna. Myślałam, że Sachem wprowadzi w to monotonne życie mieszkańców jakieś ożywienie w formie paniki i lęku. Znając trochę historię Indian, myślałam, że pomści swych przodków”;

- rozwój wypadków przyniósł „rozczarowanie połączone z goryczą”;
- trudno „czytało się” opisy miasta i informacje o jego historii;
- język ekspozycji „był mało ciekawy”.

Fakt, iż więcej niż połowa uczniów nie sprecyzowała estetycznych sądów wartościujących wprost, można wytłumaczyć nie tyle ich obojętnością wobec czytanego utworu czy też niechęcią do ujawniania wrażeń lekturowych, ile raczej rygorystycznym potraktowaniem tematu, który nie wymagał formułowania ocen.

Czy brak bezpośrednio wyrażonych opinii dowodzi jednak, że licealiści z grupy ostatecznie omawianej uchylali się w ogóle od wartościowania? Nie można na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie. Większa część spośród nich sugerowała bowiem aprobatę, tylko nieliczni dezaprobatę, ale sugestie owe były ściśle związane z analizą i interpretacją utworu, z trudem więc dałyby się wydzielić w postaci „czystego” wartościowania. Z tego też względu poniechano dalszego analizowania uczniowskich ocen, mając równocześnie świadomość, że kwestia ta wymagałaby — w razie jej podjęcia — osobnego, bardzo wnikliwego i szczegółowego studium, w którym należałoby uwzględnić liczne problemy, z jakimi stykają się filozofowie, estetycy i literaturoznawcy, gdy rozpatrują zagadnienia wartościowania dzieła sztuki<sup>15</sup>.

**B.** Analiza swobodnych wypowiedzi wykazała, że na ogół licealiści pomiłali milczeniem warstwę językowo-stylistyczną noweli, nie zainteresowali się narratorem i sposobem kształtowania przez niego świata przedstawionego, nie docenili należycie walorów kompozycji i jakości gatunkowych. Tylko nieliczni zwrócili uwagę na związek między wymienionymi elementami strukturalnymi a semantyczną wartością noweli.

Przede wszystkim czytelnicy powszechnie utożsamiali narratora z autorem. Pojęcia: „narrator”, „narracja” były dla nich jakby zbędne. Wydaje się, iż przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w działaniu stereotypu utrwalono-

<sup>15</sup>T e n ż e, *Czego nie wiemy o wartościach*, [w:] *Przeżycie — dzieło — wartość*, Kraków 1966, s. 83–127; M. G o ł a s z e w s k a, *op. cit.*, s. 222–270; R. W e l l e k i A. W a r r e n, *Teoria literatury*, przekł. red. i postłowie M. Żurowski, Warszawa 1970, s. 324–345; J. S ł a w i ń s k i, *Myśli o wartościowaniu*, „Nurt” 1976, nr 4; t e n ż e, *Analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła literackiego*, [w:] *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*, red. H. Markiewicz i J. Sławiński, Kraków 1976, s. 123–127.



nego przez tradycjonalizm w nauczaniu literatury. Stereotyp ów polega m.in. na formowaniu obok instrumentalnego i mimetycznego także ekspresyjnego stylu odbioru, który zakłada „nieustanną obecność autora”<sup>16</sup>. O uproszczeniu takie o tyle łatwiej, że występujący w *Sachemie* narrator ma znamiona narratora autorskiego. Wiadomo, że Sienkiewicz był protagonistą walki z kolonializmem i polityką zaborczą. Miał okazję bezpośrednio obserwować tragedię Indian, którym zagrażała utrata tożsamości plemiennej, podobnie jak Polakom drugiej połowie XIX wieku utrata tożsamości narodowej. Uczniowie na ogół wiedzą, że jako publicysta (reportażysta, felietonista) wypowiadał się na ten temat w *Listach z podróży do Ameryki*.

Zatarcie granic pomiędzy narratorem, autorem a światem przedstawionym sprawiło, że wielu czytelników *Sachema* nie dostrzegło dystansu, z jakim narrator opowiada o ludziach i wydarzeniach. W konsekwencji lub interpretacje nie informowały o napięciach emocjonalnych, a zachodzą one zwykle, gdy mamy do czynienia z narratorem, który przybiera różne maski wobec świata przedstawionego.

O narracji i sposobach jej konstruowania w *Sachemie* uczniowie bezpośrednio nie pisali, chociaż „obok wyróżników językowych narracji przysługuje szczególna, nadrzędna pozycja wobec innych wypowiedzi, stwarzająca sprzyjające okoliczności do przywileju tzw. »wiarygodności«, tzn. zgody z postawą ideowo-poznawczą autora, odczytywalną z całościowej konstrukcji dzieła”<sup>17</sup>.

Z ich wypowiedzi można się jedynie pośrednio dowiedzieć, jak ową narrację rozumieli. Otóż tylko piętnastu uczniów (13,6%) zwróciło trafnie uwagę na ironię i jej rolę. Oni też poprawnie posługiwali się samym pojęciem teoretyczno-literackim. Błędnie tę kategorię estetyczną odczytało czternastu uczniów (12,7%). Większość, bo 73,7%, wykazała zrozumienie, widoczne zazwyczaj w sposobie interpretowania świata przedstawionego.

Inne właściwości stylistyczne narracji licealiści pominęli milczeniem. Ogólnikowo o walorach Sienkiewiczowskiego języka pisało tylko dziesięciu uczniów (9,1%).

Nie potwierdziło się przypuszczenie, że licealiści zauważą dwa sposoby opowiadania, a to: relacjonujący, pod którego wpływem na ogół konkretyzuje się w wyobraźni odbiorcy akcja, narrator i proces narracji, oraz sceniczny, w którym dominuje świat przedstawiony i wydarzenia w nim uobecnione. Czytelnicy nie wykazali również zainteresowania zaletami kompozycji

<sup>16</sup>M. G ł o w i ń s k i, *Style odbioru...*, s. 131.

<sup>17</sup>S. E i l e, *Perspektywa narracyjna a zagadnienie autorstwa*, [w:] *Problemy teorii literatury*, ser. 2, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 180, 181.

*Sachema*. Zaledwie trzech uczniów przeprowadziło jej funkcjonalną analizę, wskazując na związki łączące poszczególne elementy i na ich kształt stylistyczny. Inni, nieliczni, docenili znaczenie ekspozycji, punktu kulminacyjnego i nieoczekiwanego zakończenia.

Wnikliwe spojrzenie na artyzm noweli dostrzec można było tylko w jednym zadaniu. Jego autor słusznie zauważył, iż składa się nań styl „jasny, przejrzysty, oszczędny w słowa, a jednocześnie obrazowy”, zaś „kompozycja nowelistyczna” zasługuje na pełną analizę. Zainteresowanie gatunkiem pozwoliło mu odsłonić wykładnię ideową utworu. Widać więc tu sprawność w odkrywaniu znaczeń, kryjących się za kategoriami epiki.

Większość uczniów (53,6%) choć poprawnie rozpoznała gatunek, to nie rozważała jego specyficznych właściwości. Nie łączyła ich z kompozycją, a tej z tematyką, motywami, stylem i językiem. Pojęcie „nowela” stosowała synonimicznie, wymieniając je z wyrazami: „utwór”, „Sachem”, „opowiadanie”. Dziewięciu licealistów (8,2%) nie odróżniało noweli od opowiadania, a tegoż gatunku literackiego od formy narracyjnej o tej samej nazwie. Pozostali (38,2%) nie posługiwali się żadnym terminem z zakresu genologii.

C. Zanim przejdziemy do analizy jakościowej świata przedstawionego i jego interpretacji, zwróćmy uwagę na analizę ilościową. Odsłania ona czytelnicze wybory i hierarchię ich ważności.

Elementy świata przedstawionego	Wypowiedzi poprawne		Wypowiedzi błędne	
	liczba	procent	liczba	procent
Fabularny czas schematyczny	4	3,6	1	0,9
Fabularny czas autentyczny	11	10,0		
Przestrzeń w noweli	26	23,7		
Historia Chiavatty	67	60,9		
Historia Antylopy	72	65,5		
Charakterystyka kolonistów	54	49,1	4	3,6
Losy Czerwonego Sępa	54	49,1		
Występ cyrkowy	90	81,8	1	0,9
Sachem — wódz	65	59,1	2	1,8
Sachem — żebrak	66	60,0	1	0,9

Wielu badaczy literatury<sup>18</sup> zgadza się z poglądem, iż wzajemne, wielostronne powiązania czasu i przestrzeni, czy — jak mówi M. M. Bachtin — „czasoprzestrzeni”<sup>19</sup> z narratorem, strukturą narracji, z postaciami i ich losami, a także z odbiorcą wirtualnym i realnym są w dziele epickim najistotniejsze. Rozpatrywanie owych elementów w porządku linearnym podyktowane zostało jedynie potrzebami analitycznymi.

W *Sachemie* fabuła rozwija się w czasie autentycznym i czasie schematycznym. Ta pierwsza płaszczyzna obejmuje wydarzenia rozgrywające się w ciągu jednego dnia, a ściślej u jego schyłku, kiedy to „spieszył kto żyw na przedstawienie cyrkowe”<sup>20</sup>. Wprawdzie w tym zdaniu występuje czas przeszły, ale jest to epicki czas przeszły o znaczeniu czasu teraźniejszego<sup>21</sup>. Czytelnik, odbierając informację zawartą w tym wypowiedzeniu, przyjmuje ją jako prezentację sceniczną, unaocznioną, zaktualizowaną. Tego rodzaju przywołanie czasu autentycznego znajduje się również w powtórzeniu: „Tego wieczora ludność spieszyła oto do cyrku”. Stwarza ono dogodną sytuację, w której narrator może podać przyczyny zainteresowania mieszkańców przybyciem cyrku, programem przedstawienia, a nade wszystko tytułowym bohaterem noweli. W kolejnej sekwencji, zaczynającej się od słów: „Godzina ósma wieczór. [...] W cyrku bije łuna światła”, występuje już czas teraźniejszy. Zapowiada on spotęgowanie dramatyizmu opowiadanych wydarzeń. Tło dla nich stanowi jednak utrzymana w czasie schematycznym relacja o całkowitej zagładzie plemienia czarnych Wężów i rozkwicie Antylopy. Retrospektywne spojrzenie narratora-kronikarza pozwala więc dostrzec, co z perspektywy czasu autentycznego rozegrało się piętnaście lat wstecz, a co

<sup>18</sup>M. B u t o r, *Powieść jako poszukiwanie*, przekł. J. Guze, Warszawa 1971, s. 99–108; R. P e t s c h, *Czas i przestrzeń w opowiadaniu*, [w:] *Teoria form narracyjnych w niemieckim kręgu językowym. Antologia*, wybór, oprac. i przekł. R. Handke, Kraków 1980, s. 85–112; M. M. B a c h t i n, *Czas i przestrzeń w powieści*, przekł. J. Faryno, „Pamiętnik Literacki” 1974, z. 4, s. 273–311; J. M. L o t m a n, *Problem przestrzeni artystycznej*, przekł. J. Faryno, „Pamiętnik Literacki” 1976, z. 1, s. 213–226; K. B a r t o s z y ń s k i, *Problem konstrukcji czasu w utworze epickim*, [w:] *Problemy teorii...*, s. 195–249; F. S t a n z e l, *Sytuacja narracyjna i epicki czas przeszły*, przekł. R. Handke, [w:] *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego”*, red. M. Głowiński i H. Markiewicz, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1977, s. 211–223; J. S ł a w i ń s k i, *Przestrzeń w literaturze: elementarne rozróżnienia i wstępne czynności*, [w:] *Przestrzeń i literatura*, red. M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, s. 9–22; R. H a n d k e, *Unaocznianie przestrzeni w epice a jej percepcja w dramacie*, [w:] *Przestrzeń i literatura...*, s. 45–52; M. P ł a c h e c k i, *Przestrzenny kontekst fabuły*, [w:] *Przestrzeń i literatura...*, s. 55–78.

<sup>19</sup>M. M. B a c h t i n, *op. cit.*, s. 273.

<sup>20</sup>H. S i e n k i e w i c z, *Sachem*, s. 410. Wszystkie cytaty wg: H. S i e n k i e w i c z, *Wybór nowel i opowiadań*, oprac. T. Bujnicki, Wrocław 1988, BN, seria I, nr 231.

<sup>21</sup>Zob. F. S t a n z e l, *op. cit.*

lat temu siedem i sześć. Narracja utrzymana w czasie schematycznym pełni w *Sachemie* nie tylko funkcję dokumentującą ogrom niemieckich zbrodni, ale wytwarza odpowiedni nastrój. Towarzyszy on wydarzeniom, które nastąpią dopiero w czasie autentycznym, a chodzi o cyrkowy występ wodza „na grobach ojców”, zapowiedź przez niego zemsty i jej niespełnienie.

W *Sachemie* oba czasy wzajemnie się przenikają, dzięki czemu tempo narracji ulega przyspieszeniu lub zwolnieniu. Temu ostatniemu służą również retardacje, z których czytelnik czerpie wiedzę o faktach i postaciach. Na przykład dowiaduje się o przeszłości Czerwonego Sępa i losie jego opiekuna, starego Indianina, zmarłego z ran i wycieńczenia.

Do *Sachema* można odnieść uogólniające uwagi Roberta Petscha: „Świadoma gra dwoistością i zarazem jednością przeszłości i terażniejszości, tzn. dwóch stopni dystansu epickiego, różnymi tłami i głębiami, jakie wprowadza, może wręcz pomagać w kształtowaniu biegu wydarzeń”<sup>22</sup>.

Czas w Sienkiewiczowskiej noweli pełni także funkcję ideową, przeszłość bowiem ujawnia historię Indian, ich szczęśliwe życie w Chiavatcie, a następnie napaść kolonistów na uśpioną osadę i wszystkie konsekwencje tego czynu. Teraźniejszość ukazuje natomiast dostatnie i bezrefleksyjne życie Niemców oraz wynarodowienie przez nich ostatniego potomka Czarnych Wężów. Z przeszłości wyłania się obraz sachema-wodza, człowieka dumnego i godnego, terażniejszość natomiast każe w nim widzieć jedynie filistra.

Związki temporalne wchodzą bezpośrednio w relacje przestrzenne. Zdanie inicjalne utworu służy jako egzemplifikacja: „W mieście Antylopie, położonym nad rzeką tegoż nazwiska, w stanie Teksas, spieszył kto żyw na przedstawienie cyrkowe”. Przytoczone wypowiedzenie nie wyczerpuje jednak wszystkich składników czasoprzestrzeni. Jak wiemy, jest ich wiele w uświadomionym czasie fabularnym noweli. Jest ich również więcej w samej przestrzeni. Może ją sobie czytelnik wyobrazić w postaci trzech kół o zmniejszających się zakresach. Pierwsze z nich symbolizuje rozległą, otwartą płaszczyznę, w którą wpisane są Stany Zjednoczone Ameryki, a przede wszystkim Teksas. Drugie obejmuje plan węższy, choć bogatszy w realia. Jest to terytorium położone w widłach rzeki Antylopy. Powierzchnia ta na skutek zaistniałych wydarzeń uległa z biegiem czasu przeobrażeniu: „na miejscu dzikiej Chiavaty powstała ucywilizowana Antylopa”, której topografia może świadczyć nie tylko o aspiracjach mieszkańców, ale też o ich sytym bytowaniu oraz ciasnych horyzontach umysłowych. Koło najmniejsze zakreśla obszar wyraźnie ograniczony, zamknięty w granicach cyrku. Jego przestrzeń wypełniają trzy związane z sobą elementy, są to: arena, okalająca ją

<sup>22</sup>R. P e t s c h, *op. cit.*, s. 89.

widownia oraz nad nimi górujący „olbrzymi żyrandol, złożony z pięćdziesięciu lamp naftowych”. To właśnie owe elementy decydują o dramaturgii wydarzeń. Spełniają bowiem wszelkie warunki dla odwrócenia ról: Sacher mógł być mścicielem, a ówczesni napastnicy — pokonanymi. Jednakże bohater nie przekroczył umownej granicy dzielącej go od widowni. Pozostał na arenie w roli cyrkowca. Jego postawę determinowały wydarzenia przeszłości. Na skutek ich tragicznego przebiegu przekroczył w swoim czasie granicę przestrzenną, przeszedł mianowicie z obszaru swych przodków na teren wrogów. Zmiana tych płaszczyzn nie mogła pozostać bez następstw. Żyjąc wśród Niemców, przyjął ich mentalność, język i sposób bycia. Toteż w czasie przedstawienia cyrkowego, mimo sprzyjających okoliczności, nie dokonał czynu, którego obawiali się widzowie.

Jak z tej zwięzłej analizy wynika, przestrzeń, a także przemieszczanie jej płaszczyzn<sup>23</sup> czy przekraczanie granic między nimi, zawiera treści godne interpretacji.

Czasoprzestrzeń *Sachema* nieznacznie tylko pobudziła wyobraźnię licealistów. Jedynie nieliczni docenili rolę wielu składników przestrzeni i uwzględnili relację między nimi a czasem wydarzeń. Rozpatrywanie przestrzeni nie kojarzyło się im wyłącznie z powierzchowną odpowiedzią na stereotypowe pytanie „gdzie i kiedy rozgrywa się akcja utworu”. Uczniowie ci, chociaż nie posługiwali się terminami teoretycznoliterackimi, ze zrozumieniem wiązali losy postaci z czasem i przestrzenią epicką. Poza tym zaledwie kilkunastu piszących wzmiankowało o czasie i miejscu fabuły, najczęściej powołując się na informacje zawarte w inicjalnym zdaniu noweli. Przeważająca większość konkretyzowała przedmioty przedstawione i łączące się z nimi wydarzenia, pomijając płaszczyznę czasowo-przestrzenną.

Zainteresowanie uczniów skupiło się głównie na postaci bohatera, jego losach i okolicznościach im towarzyszących oraz na przedstawieniu cyrkowym. Jednakże nie tylko liczba dostrzeżonych elementów fabuły decyduje o znaczeniu odczytań, ale też — przede wszystkim — odkrycie wzajemnych między nimi relacji, ich odsłanianie w procesie lektury wiedzie bowiem zwykle do działań interpretacyjnych. Toteż dopiero z analizy jakościowej można wiedzieć, że — na przykład — postawa bohatera wobec kolonistów budziła równie żywe zaniepokojenie. Wiązało się ono także z ich charakterystyką i ogólną wymową noweli.

Przez większość licealistów wydarzenia kreujące świat przedstawiony były więc czytane uważnie, chociaż ich interpretacja układała się na różnych poziomach. Znaczna część uczniów trafnie wyeksplikowała treści sku-

<sup>23</sup>J. M. Lotman, *op. cit.*

pione wokół bohatera tytułowego. Odmienny poziom reprezentowali ci, którzy — po pierwsze — nie dostrzegli ironii w warstwie stylistyczno-językowej utworu, po drugie — konkretyzowali przedmioty przedstawione i wyglądy wbrew sygnałom wewnątrztekstowym, a po trzecie — snuli własne projekcje w oderwaniu od realiów noweli.

Znaczna część czytelników zauważyła zależność losów bohatera od ekspansywnej polityki Niemców, toteż połowa piszących uważała za stosowne przyrzeć się bliżej sprawcom tragedii Indian, ale tylko nieliczni scharakteryzowali ich wszechstronnie i wyczerpująco. Inni zadowolili się jedynie ogólnikowymi sformułowaniami, a kilkoro zupełnie fałszywie oceniło kolonistów, ponieważ nie odczytało ironii w sposobie prowadzenia narracji.

Dla zrozumienia związku pomiędzy postawą bohatera a zbiorowym charakterem kolonistów niemieckich istotne znaczenie mają dwie ostatnie sekwencje, składające się na zakończenie utworu. Jest ono napisane w sposób znamieny dla klasycznie zbudowanych nowel, zawiera bowiem dramaturgię, w której najważniejszą rolę odgrywa pointa. Momenty przerażenia w czasoprzestrzeni kulminacyjnego zdarzenia przeżyli widzowie, a wraz z nimi, jak to wynika z wypowiedzi, także nieliczni czytelnicy, którzy swoje emocjonalne reakcje opisywali, zaskoczeni również nieoczekiwanym rozwojem wydarzeń.

Trzynastu uczniów (11,8%) wyraziło swoje zdziwienie z powodu zakończenia, w którym nie został spełniony romantyczny motyw walki i zemsty. W kilku przypadkach podziałał też utrwalony stereotyp myślenia o Indianach. Wiódł on do mylnych odczytań ideowego przesłania noweli lub prowadził do czytelniczych projekcji.

Interpretacja sceny końcowej w cyfrach przedstawia się następująco: poprawna — 54 uczniów (49,1%), błędna — 23 uczniów (20,9%), pominięcie — 33 uczniów (30,0%).

Warto zwrócić uwagę na znaczną liczbę uczniów, którzy nie uwzględnili interpretacji zakończenia noweli. Skupili się oni jedynie na wydarzeniach fabularnych, pomijając zupełnie eksplikację ukrytych znaczeń.

**D.** Różnice w odczytywaniu końcowych sekwencji *Sachema* wiążą się pośrednio z pytaniem o kierunki rozumienia przez respondentów ogólnego sensu noweli. Dodajmy, że nie wynika on z poszczególnych elementów struktury utworu, ale z jego całości.

Analiza ilościowa pozwala uchwycić następujące poziomy rozumienia<sup>24</sup> przewodniej idei utworu:

<sup>24</sup>Typologia poziomów rozumienia tekstu literackiego została zaczerpnięta z książki E. G u t t m e j e r, *op. cit.*

- 1) poziom faktyczny: 33 uczniów (30,0%),
- 2) poziom refleksyjny: 25 uczniów (22,8%),
- 3) poziom symboliczny: 52 uczniów (47,2%).

Ujawnione przez analizę ilościową różne typy interpretowania noweli nie powinny dziwić, zwłaszcza gdy przyjmie się socjoliteracki punkt widzenia i gdy się pamięta o przedlekcyjnym odczytaniu noweli przez młodzież. I chociaż wszystkie interpretacje są do przyjęcia, szczególnie przed interwencjami dydaktycznymi, to przecież nie wszystkie są w równej mierze wartościowe.

1) Na poziomie interpretacji faktycznej pozostali ci uczniowie, którzy odczytali utwór w sposób werystyczny, ograniczając swoje wypowiedzi do jego streszczenia lub przedstawienia losów bohatera tytułowego, lub skupienia uwagi na anegdocie fabularnej. W tej grupie zadań najczęściej pomijano zakończenie *Sachema*, a jeżeli o nim pisano, to bez tłumaczenia jego znaczeń.

2) Poziom interpretacji refleksyjnej reprezentowali uczniowie, którzy na ogół streszczali nowelę, ale do swego wywodu włączali też indywidualne spostrzeżenia, niekiedy dłuższy komentarz, oświetlający jakiś element świata przedstawionego. W zasadzie nie wychodzili zbytnio poza warstwę fabularną utworu i jego dosłowność, w ich pracach pojawiały się jednak uogólniające sądy. Rozważania dłuższe dotyczyły przede wszystkim postawy Czerwonego Sępa wobec Niemców i najczęściej miały charakter dydaktyczny, niekiedy także życzeniowy. Ocena pozornego czynu bohatera dokonywana była przez pryzmat moralny. Rolę prymarną miały tu kategorie dobra i zła.

3) Do interpretacji symbolicznych zaliczono wypowiedzi, w których uczniowie dostrzegli ukryte sensy noweli pod jej warstwą fabularną. Potrafili przejść od znaczenia literalnego do znaczeń uogólnionych. Niektórzy z nich zwrócili uwagę na aluzje literackie i odniesienia romantyczne.

Ze względu na wielokierunkowe odczytania można było uchwycić w tych interpretacjach trzy poziomy rozumienia wykładni ideowej utworu, a to:

- alegoryczny: 18 uczniów (16,2%),
- metaforyczny: 6 uczniów (5,5%),
- paraboliczny: 28 uczniów (25,5%).

Odczytanie alegoryczne, zgodnie z alegorycznym stylem odbioru, polegało na widzeniu w *Sachemie* dwu warstw. Zdaniem czytelników jedna dotyczyła bezpośrednio opisywanej tragedii Indian, druga natomiast odnosiła się *implicite* do sytuacji Polaków, żyjących od wielu lat pod zaborami. W czasach około roku 1880 mogli oni ulec germanizacji lub rusyfikacji. Analogie w tych zadaniach szły dalej — od zachowania tytułowego bohatera do postawy Polaków drugiej połowy XIX wieku, bardziej poddających się trosce o byt codzienny niż trosce o sprawy narodowe.

Paru licealistów dostrzegło w Sienkiewiczowskiej noweli więcej możliwości interpretacyjnych (symboliczny styl odbioru). Oprócz paraleli: Indianie — Polacy oraz koloniści — zaborcy odkryli oni nowe znaczenie, jakie mógł mieć utwór, zwłaszcza w walce z polityką Prus na ziemiach polskich i z kolonializmem na drugiej półkuli.

Dla wielu uczniów problematyka *Sachema* miała wymiar uniwersalny. Mimo że nie posługiwali się pojęciem „parabola”, zrozumieli, iż świat przedstawiony owej noweli stanowi zespół sytuacyjnych wykładników, których ostateczne znaczenie prowadzi do wniosków ogólniejszej natury. Quasi-relacja z pewnego osobliwego zdarzenia w niemieckim miasteczku w Ameryce, historia Indianina zasymilowanego w środowisku cyrkowym, to — jak można było wywieść ze swobodnych wypowiedzi — przypowieść, z której płyną mądrości ponadczasowe. Po pierwsze, zaborca czy okupant niszczy biologiczne siły ujarzmionego narodu, grabi mienie, a żyjących w niewoli stara się wynarodowić. Po drugie, pod płaszczykiem cywilizacji popełniane bywają zbrodnie na narodach. Po trzecie, nie powinna cywilizacja niszczyć przeszłości społeczeństw.

W omawianej grupie znalazło się paru licealistów (6,4%), którzy zwrócili uwagę na motyw walki i zemsty i rewizję owego stereotypu przez Sienkiewicza. Odkryli też aluzje literackie do literatury romantyzmu („na grobach ojców”, „ostatni z pokolenia”), a zwłaszcza do *Konrada Wallenroda* Mickiewicza. Zdaniem tych uczniów Sienkiewicz nasuwa czytelnikowi myśl, iż jednostka ma szczególne zobowiązania wobec narodu będącego w niewoli. Bohater powieści poetyckiej Mickiewicza dokonał czynu heroicznego; Sachem nawet o nim nie myślał. Obu bohaterów łączy podobieństwo losów z okresu chłopięcego, podobieństwo sytuacji ich współbraci w momencie najazdu wrogów, różnią się natomiast postawą wobec zaborcy, a przede wszystkim odmienną świadomością narodową. Kształtował ją i podtrzymywał w *Konradzie Wallenrodzie* wierny Wajdelota; Sachem, z chwilą śmierci staro Indianina utracił jedyną więź nie tylko ze swoim plemieniem, ale także z rodzimym językiem.

**E.** Analiza swobodnych wypowiedzi m.in. przekonała, że:

— *Sachem*, zaliczony do wybitnych nowel H. Sienkiewicza<sup>25</sup>, stanowi interesującą, wartościową i odpowiednią lekturę dla uczniów drugich klas szkoły średniej;

<sup>25</sup>T. B u j n i c k i, *Pozytywizm. Podręcznik literatury dla klasy drugiej szkoły średniej*, Warszawa 1989, s. 108.



— zaistniały duże rozbieżności w odczytaniu noweli, widoczne w wyborach elementów strukturalnych i ich zhierarchizowaniu; można hipotetycznie sądzić, iż powtórzą się one we wszystkich zespołach klasowych, chociaż zapewne wystąpią w zmienionych proporcjach;

— najłatwiejsze dla uczniów okazało się zrozumienie świata przedstawionego, mimo że często pomijali oni związki temporalne i relacje przestrzenne;

— na ogół licealiści nie interesowali się sposobami prowadzenia narracji ani właściwościami kompozycyjnymi i gatunkowymi;

— tylko nieliczni dostrzegali walory stylistyczno-językowe noweli;

— dla niektórych zasadniczą barierę w rozumieniu utworu stanowił styl nasycony ironią;

— zdolniejsi poszukiwali związków łączących utwór Sienkiewicza z tradycją literacką;

— poziomy rozumienia tekstu literackiego ujawniły się także w interpretowaniu wykładni ideowej *Sachema*;

— różnice w sposobach obcowania z dziełem przemawiają za stosowaniem nauczania zindywidualizowanego w kształceniu literackim młodzieży.

### III

Nauczanie zindywidualizowane respektuje fakt zróżnicowania uczniów, ich zainteresowań i sposobów obcowania z utworem literackim. Może ono być realizowane różnymi metodami. Nasza propozycja polega na wyzyskaniu metody pracy pod kierunkiem w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego. Aby ją urzeczywistnić, potrzebne są odpowiednio do tego celu skonstruowane środki dydaktyczne, przystosowane do uczniowskich poziomów wiadomości i umiejętności. W tej propozycji taką funkcję pełnią zindywidualizowane teksty sterujące lekturą.

Na podstawie swobodnych wypowiedzi ustalono cztery poziomy. Im to właśnie odpowiadają cztery teksty sterujące. Najłatwiejszy (Karta A) steruje badaniem świata przedstawionego i kieruje uwagę ucznia na rolę ironii w warstwie narracyjnej dzieła. Nieco trudniejszy (Karta B) rozważa kompozycję noweli i łączy ją z problemem gatunku oraz językiem utworu. Trzeci tekst sterujący (Karta C) wykracza poza podstawowe działania analityczne i sytuacje *Sachema* w kręgu tradycji literackiej. Ostatni (Karta D) wymaga wartościowania uzasadnionej samodzielnej analizą i interpretacją utworu.

Dzięki swemu zróżnicowaniu teksty sterujące ukazują — po pierwsze — odmienne drogi podejścia do utworu. Schodzą się one jednak w pewnych

punktach, np. interpretowania wykładni ideowej dzieła czy też jego wartościowania. Po drugie, służą uczniom w zależności od ich zainteresowań i poziomu, zwłaszcza że są napisane na podstawie uczniowskich wypowiedzi dostępnym dla nich językiem.

Przytaczamy niżej owe środki dydaktyczne. Spośród całego ich układu uczeń może sam wybrać kartę najbardziej dla niego interesującą. W innym przypadku polonista przydziela do pracy indywidualnej każdemu uczniowi odpowiedni dla niego tekst sterujący<sup>26</sup>.

#### KARTA A

Czytelniku! Zastanów się nad zdarzeniami, bohaterami, czasem i przestrzenią w *Sachemie* H. Sienkiewicza, czyli — mówiąc zwięźle — nad światem przedstawionym noweli.

1. Zwróć uwagę, kim jest narrator i w jaki sposób snuje swą opowieść o całkowitej zagładzie Indian. Jakie więc wydarzenia przybliża i dramatyzuje ich przebieg, a o jakich zwięźle informuje?

2. Określ czas fabuły i przestrzeń w *Sachemie*.

3. W jaki sposób Niemcy zdobyli ziemie Indian, „które rząd stanowy Teksasu przyznał im na wieczne czasy najuroczystszyimi traktatami”?

Odpowiadając, uwzględnij podane niżej fragmenty noweli. Wyjaśnij na ich przykładzie znaczenie ironii, której istota — najogólniej mówiąc — polega na sprzeczności pomiędzy dosłownym znaczeniem wyrazu a jego sensem, wynikającym z kontekstu, w jakim ów wyraz został użyty.

„Pewnym jest, że odbierali oni [koloniści] Czarnym Wężom ziemię, wodę i powietrze, ale natomiast wnosili cywilizację”.

„Osadnicy [...] zebrali się pewnej nocy księżycowej w liczbie czterechset i, wezwawszy na pomoc Meksykanów z La Ora, napadli na uśpioną Chiavattę. Tryumf dobrej sprawy był zupełny. Chiavatta została spalona, a mieszkańcy bez różnicy wieku i płci w pień wycięci”.

„Na placu, na którym powieszono ostatnich Czarnych Wężów, zbudowano zakład filantropijny; pastorowie w kościołach uczyli co niedziela miłości bliźniego, poszanowania cudzej własności i innych cnót, potrzebnych ucywilizowanemu społeczeństwu; pewien przejezdny prelegent miał nawet raz na Kapitolu odczyt »O prawach narodów«”.

4. W jaki sposób narrator charakteryzuje Niemców? Odpowiedź wzbogać cytatami z noweli — na przykład:

„Mieszkańcom dobrze się działo [...]. Byli uczciwi, rządni, pracowici, systematyczni, otyli”.

[...] patrząc na te filisterskie, zalane tłuszczem twarze, na te rybie oczy, można by mniemać, iż się jest w jakiej piwiarni w Berlinie lub Monachium, nie zaś na zgliszczach Chiavatty”.

<sup>26</sup>Szersze omówienie zastosowania tekstów sterujących w procesie lekcyjnym nie mieści się w ramach tego artykułu.

„Przede wszystkim trzeba jeść i pić. O tej prawdzie musi pamiętać tak dobrze każdy filister, jak i ostatni z czarnych Węzów”.

5. Dlaczego w Antylopie „spieszył kto żyw na przedstawienie cyrkowe”?

6. Dlaczego wiadomość o występie Sachema „na grobach ojców” „wprawiła dyrektora w doskonały humor”?

7. Czym dla Sachema, a czym dla niemieckiej widowni był nr 2 programu, tj. „Taniec i pieśń śmierci”?

8. Jak rozumiesz komentarz narratora: „Ludzie mają serce”?

9. O czym świadczy zachowanie Czerwonego Sępa po jego występie i po przedstawieniu?

10. Rozważ, czy historia „ostatniego potomka królów pokolenia i ostatniego z pokolenia” była dla czytelników drugiej połowy XIX wieku przestrożą przed narodowieniem.

## KARTA B

Czytelniku! Oceń wartość *Sachema* H. Sienkiewicza z punktu widzenia kompozycji.

Na wstępie przypomnijmy, że „kompozycja jest czymś, co przenika każdy bez wyjątku czynnik dzieła: tematykę, motywy, postaci, zdarzenia, styl i język. Co więcej dzięki niej w ogóle dzieło istnieje, ona nadaje mu zamierzony kształt i wyraz, sprawia, że jest takie, a nie inne” (M. Kridl).

Aby odpowiedzieć na pytanie, jakimi jakimi zaletom kompozycji *Sachem* jest klasycznie zbudowaną nowelą, zanalizuj tekst z pomocą kolejnych pytań i poleceń.

1. Jaką rolę odgrywa w noweli pierwsza — jednozdaniowa — informacja narratora o miejscu i aktualnym czasie wydarzeń?

2. Zastanów się nad znaczeniem ekspozycji, zaczynającej się słowami: „Miasto było niedawne”.

a) Dzięki jakim właściwościom stylu narrator pozornie aprobejuje postępowanie Niemców?

b) Jaką rolę w ekspozycji odgrywa styl publicystyczny (reportażowy, felietonowy)?

3. Jakie znaczenie ma w kolejnej części noweli powtórzenie informacji: „Tego wieczora ludność spieszyła oto do cyrku”?

a) O czym informował afisz cyrkowy?

b) Na czym polegała perfidia Hon. M. Deana?

4. Zbliżanie dramatycznych wydarzeń sygnalizują słowa: „Godzina ósma wieczór [...] W cyrku bije luna światła”.

a) Dlaczego w tej części noweli narrator rezygnuje z czasu przeszłego i zaczyna opowiadać w czasie teraźniejszym?

b) Jaką funkcję spełnia zamknięcie przestrzeni („drewniana szopa”) i ograniczenie jej rozmiarów do areny i widowni, oświetlonych „olbrzymim żyrandolem, złożonym z pięćdziesięciu lamp naftowych”?

5. W jaki sposób Sienkiewicz stworzył zdarzenie kulminacyjne?

a) Zanalizuj „wstęp Sachema”, uzupełniając uwagami o zachowaniu widzów:

Występ	Reakcja widowni
Przygotowanie do nr 2 programu	— .....
Nieoczekiwana przerwa przed pojawieniem się Sachema i wyjaśnienia dyrektora cyrku	—
Ukazanie się Czerwonego Sępa i opis jego postaci	—
Pierwsza część „Tańca i pieśni śmierci”	—
Przerwa: „dyrektor zbliża się do wodza”	—
Druga część „Tańca i pieśni śmierci”	—
Gest mściciela — punkt kulminacyjny	—
Sachem w postaci żebraka	—

b) Jaką rolę w potęgowaniu napięcia odgrywa mowa pozornie zależna, która polega na tym, że do wypowiedzi narratora przenikają cechy myślenia i mówienia bohaterów?

6. O czym dowiaduje się czytelnik z zakończenia utworu?

7. Po dokonanej analizie napisz plan dekompozycyjny noweli.

8. Podsumowując rozważania, odpowiedz:

a) dlaczego o *Sachem* można powiedzieć, że jest nowelą skomponowaną według tradycyjnych prawideł?

b) w jaki sposób kompozycja *Sachema* odsłania mechanizm wynaradawiania?

## KARTA C

*Sachem* H. Sienkiewicza w kręgu tradycji literackiej.

H. Sienkiewicz w czasie swego pobytu w Ameryce w latach 1876–1878 interesował się szczególnie losami Indian i emigrantów polskich. Pod wpływem tam przeżytych wrażeń napisał kilka utworów, m. in. *Przez stepy*, *W krainie słońca*, *Orso*, *Latarnik*, *Wspomnienie z Maripozy*, *Sachem* (1883 r.). Spośród wymienionych trzy ostatnie podejmują kwestię narodową.

Wiesz, jaką rolę w *Latarniku* odgrywa *Pan Tadeusz* Mickiewicza, możesz dowiedzieć się, jakie znaczenie ma we *Wspomnieniu z Maripozy* — *Biblia* J. Wujka. Zastanawiając się nad sensem *Sachema* zwróć uwagę na obecne w noweli aluzje do literatury romantycznej, a zwłaszcza *Konrada Wallenroda* Mickiewicza.

1. Jaki cel mają aluzje literackie w podanych niżej przykładach?

Przez aluzję literacką rozumiemy „pojawiające się w utworze świadome nawiązanie do innego dzieła literackiego, apelujące do wiedzy i dociekliwości odbiorcy, który winien owo nawiązanie dostrzec i właśnie zinterpretować. Aluzja literacka jest często zabiegiem służącym pokazaniu podstawowej intencji utworu, która zostaje uchwycona dopiero w rezultacie jego usytuowania w kontekście dzieła przywołanego” (*Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław-Warszawa 1976, s. 20).

<i>Konrad Wallenrod</i>	<i>Sachem</i>
„Niech wam ostatni w Litwie wajdelota Nuci ostatnią litewską piosenkę”	Sachem „ostatni potomek królów pokolenia i ostatni z pokolenia”
„Ale więcej zguby Wróżył Litwinom od niemieckiej strony Szyszak błyszczący ze strusimi czuby I płaszcz szeroki, krzyżem naczerniony. Gdzie przeszły stopy takiego widziadła Niczym jest kłęska wioszek albo grodów: Cała kraina w mogiłę zapadła. Ach! Kto litewską duszę mógł ochronić, Pójdź do mnie, siądziem na grobie narodów, Będziemy dumać, śpiewać i łzy ronić”.	„Chiavatta została spalona, a mieszkańcy bez różnicy wieku i płci w pień wycięci”.  „Słynny linochód będzie się popisował na grobach ojców”.

2. Uzupełnij dalszymi przykładami podobieństwa i różnice między utworami:

- zbrodnie maskowane pozorami prawa,
- tragizm Konrada i trywialność Sachema,
- odmienna postawa obu bohaterów wobec ojczystego języka i tradycji narodowej,
- ....., e) ....., f) ....., g) .....

3. Co uświadamiały czytelnikom drugiej połowy XIX wieku odwołania romantyczne?

4. Jakie przyczyny zdecydowały o wynarodowieniu bohatera Sienkiewiczowskiej noweli i jemu podobnych „sachemów”?

5. Rozważ, czy historia o niespełnionej zemście i całkowitej zagładzie narodu ma cechy przypowieści (paraboli) o sensach uniwersalnych. Jeżeli tak, to jakie płyną z niej nauki?

#### KARTA D

Czytelniku! Zapoznaj się z przywołanymi sądami badaczy literatury, a następnie wybierz przynajmniej dwie wypowiedzi i rozważ je pisemnie w kontekście noweli H. Sienkiewicza *Sachem*.

1. Julian Krzyżanowski w książce *Pokłosie Sienkiewiczowskie* zalicza *Sachema* do „klejnotów nowelistycznych” (s. 96), widzi w nim „satyryczną parabolę” (s. 215). Według niego „*Sachem* to utwór wielopłaszczyznowy, alegoryczny czy paraboliczny o podwójnej — co najmniej — wymowie, z jednej więc strony, jest on protestem przeciw temu, co w naszych czasach przyjęto nazywać kolonializmem, z drugiej piętnuje on politykę pruską. Opowieść o wytępionym plemieniu indiańskim miała dla nowelisty, a niewątpliwie i dla jego czytelników, wymowę polityczną, sytuacje bowiem Czarnych Węzów przypominały pozycję narodu polskiego wystawionego na zagładę przez rządy zaborcze. W ten sposób do głosu raz jeszcze, i to nie ostatni, dochodził Sienkiewicz — publicysta” (s. 215).

2. „Aluzyjność, a mówiąc [...] wyraźnie: paralelizm losu historycznego Indian i Polaków, narodu ujarzmionego i wielorako prześladowanego, tępionego, nie był czymś odosobnionym w kulturze i świadomości artystycznej XIX w. Przeciwnie, paralela była wyjątkowo popularna, zwłaszcza paralela mająca za członki różne narody, ich losy historyczne, sytuację terażniejszą” (S. S a n d l e r, *Indiańska przygoda Henryka Sienkiewicza*, Warszawa 1967, s. 47).

3. „*Latarnik*, *Wspomnienie z Maripozy* i *Sachem* to trzy głosy w tej samej kwestii narodowej, zwrócone przeciw oportunizmowi i ugodzie, przeciw odżegnywaniu się od tradycji i rezygnacji z nadziei na przyszłość, jątrzące sumienie narodu przykazaniem: »nie zapominaj«” (A. N o f e r - Ł a d y k a, *Henryk Sienkiewicz*, Warszawa 1963, s. 132).

4. „[...] koncepcja nowelistyczna *Sachema* kieruje utwór ku intelektualnym predyspozycjom odbiorcy. Jest to nowela, by tak powiedzieć, »zimna« emocjonalnie, skonstruowana według ścisłego, logicznego paradygmatu” (T. B u j n i c k i, „*Sachem*” *Sienkiewicza. Szkic interpretacyjny*, [w:] *Prace ofiarowane Henrykowi Markiewiczowi*, red. T. Weiss, Kraków--Wrocław 1984, s. 180).

5. „[...] analiza *Sachema* wskazuje, iż utwór mieści się w kontekście romantycznym. Co więcej, charakter nagromadzonych aluzji, zwrotów i motywów nieodparcie prowadzi do wniosku, iż tekstem, na którym winna się skupić uwaga odbiorcy, jest [...] *Konrad Wallenrod* (T. B u j n i c k i, jw., s. 191).

Na zakończenie dodajmy, że teksty sterujące, jak to wynika z ich empirycznej weryfikacji, sprzyjają pracy z utworem literackim. Ów bezpośredni kontakt jest szczególnie potrzebny obecnie, w dobie masowej komunikacji i w czasie, gdy zastępowanie przez uczniów dzieła jego metatekstami nie należy do rzadkości. Poza tym takie teksty wprowadzają odbiorcę w rolę badacza, a sam utwór traktują wielostronnie. Ważna to sprawa, skoro, jak mówi Henryk Markiewicz: „Tym bardziej zasadna jest interpretacja, im większe obszary tekstu są przez nią uruchomione, i im mniej jest takich miejsc, które się jej nie poddają”<sup>27</sup>.

<sup>27</sup>H. M a r k i e w i c z, *Ideologia a dzieło literackie*, [w:] *Przekroje i zbliżenia dawne i nowe*, Warszawa 1976, s. 264.