ZENON URYGA
Kraków

Z INDIANAMI NA ŚCIEŻCE DYDAKTYCZNEJ DIAGNOZY

1

Dwa teksty z lektur szkolnych zachęcają do podążania indiańskim tropem w stronę refleksji nad sensem i potrzebą dydaktycznej diagnozy. Pierwszy – to dziewiętnastowieczna nowela Henryka Sienkiewicza *Sachem*; autorem drugiego jest Umberto Eco, którego przewrotny przepis *Jak być Indianinem* zamieszczono niedawno w szkolnym podręczniku[1]. Obydwa teksty korespondują z żywymi wciąż upodobaniami czytelniczymi i filmowymi młodzieży, a zarazem przed odbiorcami westernów wznoszą dość wysoko barierę intelektualną.

Bohater ironicznej noweli Sienkiewicza jest szczególną atrakcją wędrownego cyrku, który rozpoczyna występy w miasteczku niemieckich kolonistów, zbudowanym na zgliszczach zniszczonej przez nich indiańskiej osady. Reklamowany jako ostatni z plemienia, ocalały z pogromu Sachem, syn wodza, wywołuje swym popisem chodzenia po linie olbrzymie zainteresowanie, połączone z satysfakcją zadowolonych z siebie mieszkańców – *uczciwych, rządnych, pracowitych, systematycznych, otyłych*. Przeżyją oni jednak chwilę grozy, gdy ubrany i uzbrojony w akcesoria indiańskie akrobata o dzikim wyglądzie i postawie wydaje okrzyk wojenny, wyśpiewuje chrapliwie po niemiecku historię zagłady plemienia i żądzę zemsty, a w końcu z nieludzkim wyciem wznosi drąg zapewniający mu równowagę na linie jakby z zamiarem rozbicia naftowego żyrandola

[1] Eco U., *Jak być Indianinem*, tłum. A. Szymanowski, [w:] M. Jedrychowska, Z.A. Kłakówna, *To lubię!. Podręcznik do języka polskiego. Teksty i zadania. Klasa VI. Książka ucznia*, Kraków 1996, s. 84–86.

i zalania cyrku potokami ognia. To jednak tylko teatralny efekt, który sprawia, że do żebraczej miski ostatniego z Czarnych Wężów sypią się obficie dolary – wszak ludzie mają serce. Po przedstawieniu Sachem pije niemieckim zwyczajem piwo i je knedle w miejskiej gospodzie.

Podobnie ironiczną wymowę ma dyskursywnie zredagowany przepis U. Eco na Indianina z westernów. Oto próbka kpiarskich wskazówek:

Przed atakiem

1. Nigdy nie atakować znienacka; przeciwnie, z daleka i z kilkudniowym wyprzedzeniem dawać dobrze widoczne sygnały dymem, aby dyliżans lub fort zdążył wysłać wieści Siódmemu Pułkowi Kawalerii.
2. Jeśli tylko to możliwe, ukazywać się małymi grupkami na okolicznych wzgórzach. Niech wartownicy zajmą stanowiska na wznoszących się samotnie wierzchołkach.
3. Zostawiać dobrze widoczne ślady swojego pochodu: odciski końskich kopyt, wygaszone ogniska na miejscach postoju, a także pióra i amulety, które pozwolą zorientować się, do jakiego plemienia należycie.

Napad na dyliżans

4. Napadając na dyliżans, zawsze należy ścigać go zachowując odpowiednią odległość, a w najgorszym razie galopować po obu jego stronach, tak żeby stanowić jak najlepszy cel.
5. W żadnym razie nie wyprzedzać dyliżansu. Ściągać w tym celu wodze mustangom, które są, jak wiadomo, znacznie szybsze od koni pociągowych.
6. Próby zatrzymania dyliżansu podejmować pojedynczo, rzucając się między konie, tak by dać pocztylionowi szansę oddania celnego strzału i zostać następnie stratowanym przez zaprzęg.
7. Nigdy nie blokować dyliżansowi drogi dużą grupą, musiałby bowiem natychmiast się zatrzymać.

Dalsze tak formułowane zalecenia (w sumie 28) dotyczą sytuacji napadu na samotną farmę lub obwarowany wozami obóz, napadu na fort i innych przypadków typowych dla westernowej konwencji.

Lektura i interpretacja obu przedstawionych tekstów może wielu współczesnym gimnazjalistom stwarzać trudności. Kierowanie procesem czytania wymaga więc niewątpliwie odpowiednich zabiegów diagnostycznych. Bez rozpoznania dominującego w zespole uczniowskim stylu odbioru[2] tekstów oraz zorientowania się w obszarach czytanych i nieczytanych elementów ich struktury językowej i znaczeń nie sposób dokonywać trafnego wyboru metod wspomagania lektury. Z umiejętnością diagnozowania

[2] Por. Głowiński M., *Style odbioru*, Kraków 1978.

sytuacji dydaktycznej wiąże się pytanie, które – kopiując po części tytuł tekstu Eco – warto postawić z myślą o szkolnych szablonach i mieliznach lekcji literatury: jak być nauczycielem?

2

W książce Alicji Rosy[3], podejmującej problem konstrukcji podręcznika dostosowanego do potrzeb indywidualizacji procesu kształcenia kompetencji lekturowej, diagnoza sposobu czytania utworów stała się podstawą formowania propozycji dydaktycznej.

Rzecz dotyczyła m.in. odbioru noweli Sienkiewicza, badanego na poziomie VI klasy szkoły podstawowej i II liceum metodą analizy dokumentów – dłuższych swobodnych wypowiedzi uczniów formułowanych przed lekcyjnym omawianiem utworu, a więc dających okazję do ujawniania własnych emocji, opinii, refleksji i przemyśleń w sytuacji wolnej od sterujących myśleniem pytań kwestionariusza i obaw przed oceną szkolną.

Swobodne wypowiedzi – uzasadnia tę metodę autorka – *dostarczają wiadomości na temat wyboru składników struktury utworu i ich zhierarchizowania. Ukazują obszary dzieła cieszące się zainteresowaniem i te pomijane przez uczniów. Piszą oni przede wszystkim o tych sprawach, które są dla nich najważniejsze i na których w pierwszej kolejności skupili* uwagę. *Im też przeznaczają najwięcej miejsca w wypracowaniach. Można z zadań pośrednio wnioskować, jak czytelnicy rozumieją utwór i jak go wartościują, czy znalazł się w horyzoncie ich oczekiwań, czy zaspokoił ich potrzeby intelektualne i emocjonalne (choć o tych drugich trzeba mówić z dużą ostrożnością). Umożliwiają poznanie trudności percepcyjnych poszczególnych uczniów i ich postawy wobec dzieła. Pozwalają zorientować się, jak rozumieją stosowane w kontekście pojęcia, bowiem dopiero zastosowanie jest probierzem przyswojenia danego pojęcia ze zrozumieniem*[4].

Wnikliwa analiza owych świadectw odbioru (zgromadzono 127 wypracowań z pierwszego poziomu i 110 z drugiego) zmierzała do uchwycenia oznak rozumienia utworu, rysujących się w dostrzeganiu przez uczniów – realnych czytelników – funkcji i wzajemnych relacji głównych jego kategorii epickich: świata przedstawionego i jego konkretyzacji, narratora i właściwości stylistyczno-językowych narracji, kompozycji

---

[3] Rosa A., *Lektura i nauczanie zindywidualizowane. Koncepcja podręcznika kartkowego na przykładzie epiki*, Kraków 1998.

[4] Ibidem, s. 44. Autorka odwołuje się do artykułu Z. Świątyńskiej-Polakowskiej (taż, *Wypracowania uczniowskie jako dokument recepcji dzieła literackiego*, „Dydaktyka Literatury" 1977) oraz do uwag o badaniach diagnostycznych J. Polakowskiego.

i gatunku literackiego, kierunków rozumienia i odczytania ogólnego sensu utworu, związków dzieła z tradycja literacką oraz uczniowskiego wartościowania utworu. Okazało się, że S*achem* jest utworem wcale dla uczniów niełatwym i mocno różnicującym nie tylko poziomy odbioru w szkole podstawowej i średniej, ale także indywidualne odczytania w obu tych grupach.

Szóstoklasiści skupiają uwagę na występie cyrkowym Indianina i przywołanej w jego pieśni zemsty zagładzie plemienia, najczęściej streszczając zdarzenia związane z bohaterem, stanowiące główny motyw fabularny. Świadczy to o wąskim wymiarze lektury. Szersze tło czasu i przestrzeni zarysowane w narracji retrospektywnej jest w odbiorze bardzo słabo dostrzegane. Tylko kilkoro uczniów próbuje charakteryzować kolonistów niemieckich, odpowiedzialnych za dramat pierwotnych mieszkańców osady, zaznacza ich egoizm i pogoń za interesem. Reszta nie dostrzega w nich zaborców dziedzictwa Indian i sprawców wynarodowienia ostatniego ich potomka, nie wspomina o bezprawnym działaniu i obłudzie moralnej. Jest to rezultat pomijania lub powierzchownego odczytywania informacji i opisów tła wydarzeń oraz nieumiejętności dostrzeżenia ironicznego zabarwienia narracji.

W szkole średniej odbiór świata przedstawionego noweli jest znacznie pełniejszy w odkrywaniu wzajemnych relacji między różnymi elementami fabuły. Żywe zaciekawienie budzi postawa bohatera wobec kolonistów, a ich charakterystyce uczniowie przyglądają się uważniej. Zdecydowana większość badanych zdaje sobie sprawę z ironicznej narracji, choć posługują się pojęciem ironii i zaznaczają jej rolę w noweli nieliczni (ok.14%); inni (ponad 73%) dają tylko wyraz odczuciu ironii w sposobie interpretowania świata przedstawionego, a są i tacy, którzy tej kategorii estetycznej wcale nie odbierają (blisko 13%), co prowadzi do błędnych interpretacji.

Spostrzeżenia A. Rosy dotyczące czytania ironii sygnalizują uboczny wprawdzie wobec odbioru ogólnego sensu utworu, lecz ważny dla kształcenia literackiego aspekt umiejętności posługiwania się pojęciami estetycznymi i teoretycznoliterackimi. Autorka zauważa, że młodzież nie pisała bezpośrednio o narracji i sposobach jej konstruowania, a pojęcia *narrator* i *narracja* są dla niej jakby zbędne. Większość pomijała czasowo-przestrzenną organizację fabuły, a próbę funkcjonalnej analizy znakomitej kompozycji noweli podjęły zaledwie trzy osoby, mimo że ponad połowa badanych uczniów posługiwała się potocznie tym pojęciem gatunkowym. *Na ogół* – podsumowuje autorka – *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[5]. Stwierdzenie niedostatków wyposażenia uczniów w narzędzia pojęciowe przydatne w analizie artystycznej struktury utworu oraz braku wyrobionych nawyków takiej analizy jest istotnym efektem diagnozy, wskazującym kierunek działań dydaktycznych.

Brak orientacji w strukturze gatunkowej noweli, w której rolę istotną pełni kulminacyjny zwrot akcji i finalna puenta, odbił się niekorzystnie na odbiorze dramatycznych sekwencji końcowych utworu Sienkiewicza, szczególnie uwydatniających ironiczną jego wymowę. Aż 30% licealistów pominęło eksplikację ukrytych znaczeń tego zakończenia, prawie 21% odczytało je błędnie (wprowadzając wbrew intencjom utworu własne projekcje postaci szlachetnego, wiernego swemu plemieniu Indianina), a tylko 49% poprawnie zinterpretowało ich sens. Ilustruje to dobrze stopień trudności zrozumienia utworu jako tekstu kultury symbolicznej i zróżnicowanie poziomów jego interpretacji.

W analizie zróżnicowań odbioru znaczeń Rosa zmierza – zgodnie z celem diagnozy – do większej dokładności. Nawiązując do propozycji klasyfikacyjnej E. Guttmejer[6] i nieznacznie ją modyfikując, wyróżnia trzy poziomy interpretacji: faktyczny, refleksyjny i symboliczny. Porównanie ich udziału w wypracowaniach uczniów szkoły podstawowej i średniej potwierdza, co oczekiwane, dużą różnicę w rozwoju myślenia intelektualno-pojęciowego, ale też ujawnia, że nie wszyscy licealiści osiągają tę zdolność w równym stopniu. Interpretacje faktyczne, a więc ograniczone do streszczania fabuły na poziomie dosłowności, obejmują w klasie VI około 55%, a dodatkowo niespełna 25% nie osiąga i tego poziomu: zawiera błędne odczytania fabuły i jej sensu. W liceum jest oczywiście lepiej, choć interpretacje faktyczne sięgają tu aż 30%. Interpretacje refleksyjne, skupiające uwagę na rozważaniu postawy bohatera w kategoriach dydaktyczno-moralnych, obejmują odpowiednio ponad 14% i blisko 23%. Natomiast odczytania o charakterze symbolicznym, poszukujące znaczeń niewyeksplikowanych bezpośrednio w utworze, sięgają w szkole podstawowej zaledwie 6%, w liceum ponad 47%. Mieszczą się w tej ostatniej grupie różne sposoby dociekania znaczeń utworu – od alegorycznych wykładni losów Indianina w odniesieniu do sytuacji Polaków pod zaborami, poddawanych polityce wynarodowiania i pruskiej kolonizacji, do odkrywania parabolicznych sensów uniwersalnych jako przypowieści o wynarodowieniu, o zbrodniach popełnianych na narodach pod płaszczykiem

[5] Ibidem, s. 131.

[6] Por. Guttmejer E., *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III–V*, Warszawa 1982.

cywilizacji itp. Kilku uczniów umiało dostrzec w utworze aluzję do tekstów romantycznych (*Konrada Wallenroda*).

Wysoki stopień zróżnicowania odbioru *Sachema* ma zasadnicze źródło w napięciach komunikacyjnych między niedowładem myślenia pojęciowego i brakiem umiejętności czytania znaczeń symbolicznych oraz – z drugiej strony – konstrukcją noweli, wymagającą czytelnika świadomego konwencji stylistycznej. *Na ogół* – stwierdza Rosa – *dysproporcje te pogłębiają się, gdy uczeń nie docenia warstwy językowej utworu, gdy nie zna reguł gry dyktowanych przez tekst literacki operujący ironią i wreszcie, gdy niewłaściwie rozumie narratora, pozornie aprobującego postępowanie bohaterów*[7].

Bliski związek tak pomyślanych badań diagnostycznych z praktyką dydaktyczną jest oczywisty, a przydatność analizy jakościowej świadectw odbioru niewątpliwa.

3

Adresatami diagnozy nie mają być w omawianym przypadku ani administracja oświatowa, oczekująca porównawczych wskaźników poziomu polonistycznej edukacji w różnych szkołach (tych być może dostarczy analiza wyników nowej matury), ani opinia publiczna, skłonna do narzekań na niską jakość kształcenia. Badania autorki kierowane są do szkolnych polonistów i twórców podręczników literatury. Zakłada ona, że *wywołany napięciami komunikacyjnymi konflikt może znaleźć pomyślne rozwiązanie w pracy pod kierunkiem nauczyciela świadomego trudności recepcyjnych*[8].

Takie ukierunkowanie diagnozy wyrasta z wiary w sens empirycznych badań w dziedzinie dydaktyki literatury, mających właśnie służyć rozwijaniu świadomości dydaktycznej nauczycieli i torować drogę racjonalnym wyborom metod kształcenia. Autorka zakłada, że z rozpoznania trudności odbioru znaczeń noweli i określenia poziomów umiejętności ich odczytywania w badanych zespołach uczniowskich nauczyciel może czerpać przekonanie o potrzebie indywidualizowania lekcyjnej pracy nad lekturą. Co więcej, demonstruje możliwości wykorzystania wyników badań w projektowaniu zróżnicowanych kart pracy, wyznaczających uczniom pytaniami i poleceniami odpowiednio do ich poziomu odmienne, lecz w zbiorowej pracy lekcyjnej komplementarne kierunki eksplikacji tekstu noweli.

---

[7] Rosa A., op. cit., s. 112.
[8] Ibidem.

Przykład konstrukcji takich kart ruchomego, zindywidualizowanego podręcznika, mających służyć zrozumieniu obrazu świata przedstawionego noweli Sienkiewicza, obejmuje w książce Rosy cztery równoległe wersje działań poznawczych na poziomie szkoły podstawowej: (a) obserwację wyglądu i zachowań Indianina jako cyrkowego aktora, (b) analizę sposobu przekształcania indiańskiej osady w cywilizowane miasto kolonistów, (c) badanie pozycji bohatera wśród kolonistów, (d) ocenę postępowania bohatera i wymowy ostatniej sceny. Wykonanie tych zadań ma uczyć wnikliwego czytania tekstu i ułatwiać zrozumienie sensu utworu. W szkole średniej zadania dla uczniów są bardziej złożone, a skala ich trudności narasta: (a) karta najłatwiejsza steruje analizą świata przedstawionego i kieruje uwagę na rolę ironii w warstwie narracyjnej, (b) trudniejsza karta poddaje analizie kompozycję utworu w jej związku z gatunkiem nowelistycznym i rolą języka, (c) jeszcze trudniejsze zadania proponuje karta wybiegająca poza analizę samego tekstu w kierunku obserwacji związków utworu z tradycją literacką, (d) karta ostatnia wymaga ustosunkowania się do sądów badaczy literatury i samodzielnej oceny wartości utworu.

Każdy z owych wariantów działań poznawczych umożliwia uczniom aktywny, dostosowany do ich możliwości udział w zbiorowym interpretowaniu utworu w toku lekcji. Nauczycielowi przypadają natomiast zadania skomplikowane, wymagające organizacyjnej sprawności oraz kompetencji literackiej – sterowanie wyborem kart oparte na wiedzy o uczniach i rozpoznaniu sytuacji odbioru oraz scalanie wyników różnie sprofilowanych obserwacji i poszerzanie tym samym horyzontu poszczególnych interpretacji.

Pojawiają się w tym miejscu pytania o skuteczność tak projektowanej – a trzeba przyznać, gruntownie uzasadnionej analizą odbioru dzieła – metody indywidualizowania lektury, a także o warunki jej stosowania w praktyce dydaktycznej polonistów. Wraz z owymi pytaniami otwiera się kolejna płaszczyzna potrzebnych badań diagnostycznych. Jeśli już przejść do porządku nad niezbędną, a możliwie szeroką weryfikacją skuteczności kształcenia tą metodą, to pozostaje do zbadania problematyka zachowań nauczycielskich wobec wysokich wymagań, jakie ona stawia. Jak postrzegają cele kształcenia literackiego i korzystne aspekty indywidualizacji procesu uczenia się lektury tekstów? Czy są przygotowani do samodzielnego badania uczniowskiej recepcji utworów i analizy trudności czytania? W jakim stopniu są gotowi zaakceptować szczególny tryb pracy z uczniami? Czy potrafią kompetentnie kierować interpretacją tekstów i kształcić kulturę literacką swych wychowanków? Czy z uczelni wynoszą odpowiednie przygotowanie do takiej pracy, a także zainteresowanie lekturą

czasopism metodycznych i naukowych prac z dziedziny dydaktyki, takich np. jak teoretyczne studium A. Rosy? Co w ogóle czytają i jaka jest ich osobista kultura literacka? Diagnoza sytuacji w tej przestrzeni zagadnień jest szczególnie trudna, gdyż wymaga sięgania do metod wykraczających poza zwodnicze ankietowanie, ale jest konieczna dla poznania aktualnych uwarunkowań poziomu szkolnej edukacji polonistycznej.

4

Wrócić jednak warto na indiańską ścieżkę lektury – tym razem za sprawą nauczycielskiego odbioru tekstu Umberta Eco. Materiału obserwacyjnego do sondażu dostarcza w tym wypadku zespół 41 wypowiedzi pisemnych, zgromadzonych w toku egzaminu z dydaktyki literatury i języka polskiego na końcowym roku trzyletnich zaocznych studiów licencjackich. Zadanie, którego intencją było zbadanie dydaktycznej wyobraźni studentów, brzmiało: „Przedstaw i uzasadnij swój projekt lekcji oparty na tekście U. Eco *Jak być Indianinem* (kartka z podręcznika *To lubię!* dla klasy VI)". Okazało się ono nieoczekiwanie trudne, głównie za sprawą niedostatków kultury czytania, kłopotów z odbiorem stylistycznych sygnałów ironicznej intencji tekstu.

W połowie badanych prac można zauważyć zupełny brak orientacji w intencjach wypowiedzi autora tekstu. Toteż projekty lekcji zaledwie dotykają ogólnego tła poruszanego tematu albo też, nawiązując do łatwo zauważalnej formy podawczej tekstu, proponują realizację celów dydaktycznych zgoła peryferyjnych wobec sensu wypowiedzi, a nawet jej znaczenie wypaczających.

Z reguły pojawia się tu propozycja nawiązań do czytelniczych i filmowych doświadczeń uczniów z tematyką indiańską, niekiedy wzbogacona o wiedzę na temat losu i współczesnej sytuacji rdzennych narodów Ameryki lub nawet (to pojedynczy przypadek) o refleksję nad zniszczeniem ich kultury. Poświęca się też uwagę zewnętrznemu portretowi Indianina i jego rekwizytom, gromadzi i wyjaśnia słownictwo związane z realiami życia w świecie przedstawionym westernów. Na tle sensownych propozycji gromadzenia wiadomości wprowadzających w temat uderza w nauczycielskich projektach dezorientacja w podejściu do samego tekstu Eco i nieobecność prób jego interpretacji. Czyta się, relacjonuje i streszcza kolejne epizody napadów indiańskich na dyliżans, samotną farmę czy fort, traktując przy tym przeważnie szkicowane w tekście obrazki w sposób bezkrytyczny, na poziomie odbioru faktycznego. Nie przeszkadza to autorom projektów odwoływać się do zalecanych współcześnie metod twórczej

aktywności uczniów: rysowania różnych wspomnianych w tekście sytuacji, ich inscenizacji mimicznej i gestycznej, tworzenia opowiadań, a nawet pracy nad scenariuszem filmowym. Wypowiedź pisarza jest tu tylko pretekstem do ćwiczeń, które zupełnie przechodzą do porządku nad intencją wykpienia stereotypu Indianina westernowego.

W projektach lekcyjnych tej samej grupy egzaminowanych nawiązania do filmowych westernów pojawiają się często. Ale i w tym przypadku nie dotykają sensu wypowiedzi Eco. Proponuje się uczniom oglądanie jakiegoś fragmentu filmu, nie zaznaczając celu takiego zabiegu. Jedna osoba wspomina o możliwości gromadzenia z tekstu słownictwa związanego z realizacją filmu. Dwie inne dostrzegają, że tekst zawiera zalecenia dla Indianina, który szuka szansy zostania aktorem, Indianinem z westernu, a więc sygnalizują odczucie rozbieżności między realnym życiem i fikcją filmową. To jednak tylko zalążek refleksji nad treścią wypowiedzi pisarza.

Rezygnację z dochodzenia znaczeń wypowiedzi najwyraźniej widać w tych projektach, które traktują tekst Eco jedynie jako wzór redagowania instrukcji – formy wypowiedzi użytkowej, której opanowanie zalecają programy nauczania. Omawia się zatem cechy instrukcji, zwraca uwagę na jej język, dostrzega potrzebę gromadzenia charakterystycznych wyrażeń i zwrotów, a następnie rożnych ćwiczeń redakcyjnych wychodzących od tekstu w stronę realnych zastosowań użytkowych. Proponuje się wreszcie uczniom samodzielne tworzenie instrukcji, podsuwając im tematy trawestujące tytuł tekstu Eco na instrumentalno-wychowawczą modłę, np.: *Napisz instrukcję, jak być dobrym synem (córką)* lub *Jak być dobrym kolegą?, Jak być dobrym uczniem?*. Mają z takich zadań domowych wyrastać: *dekalog ucznia, kodeks dyskutanta*, zasady zachowania się w odpowiednich miejscach, instrukcje postępowania przeciwpożarowego czy przeciwpowodziowego itp. Wszystko to zupełnie rozmija się z intencjami czytanego tekstu.

Krańcowy instrumentalizm dydaktyczny wchodzi niekiedy w zdumiewający mariaż z absolutną głuchotą na właściwości stylistyczne i sens omawianego tekstu. Oto skrótowo zrelacjonowana (z zachowaniem nauczycielskich sformułowań) próbka analizy:

- *Nauczyciel przedstawia rekwizyty, w jakie wyposażony jest Indianin, aby dzieci mogły go sobie lepiej wyobrazić;*
- *pyta uczniów, jakimi umiejętnościami powinien cechować się Indianin; uczniowie na podstawie tekstu z podręcznika wymieniają cechy dobrego Indianina;*

- *pyta uczniów, czym powinien cechować się dobry uczeń; ci na podstawie własnych doświadczeń próbują sformułować swego rodzaju „przykazania" dla dobrego ucznia;*
- *zapisuje na tablicy przykłady, pomaga uczniom stworzyć ich dekalog; uczniowie zapisują do zeszytów stworzony zestaw przykazów do przestrzegania;*
- *prosi teraz o porównanie wskazówek dla Indianina i dla ucznia; pyta, czym się różnią i w czym są podobne;*
- *pyta uczniów, jak przestrzegać tych zasad;*
- *formułuje wraz z uczniami wnioski; ci zapisują;*
- *podaje temat zadania domowego do wyboru: a) Opowiedz o swojej przygodzie w szkole, w której musiałeś pokazać, że jesteś prawdziwym uczniem; b) Opowiedz o przygodzie Indianina, który podczas napadu na dyliżans zachował zimną krew i przestrzegał wszystkich zasad.*

Autorka tego projektu tak go uzasadnia: *Chciałabym zwrócić uwagę na funkcję wychowawczą tej lekcji. Zwrócić uwagę uczniów na to, że każdy w swym życiu kieruje się jakimiś zasadami i niezależnie od tego, jakie one są, powinny być zgodne z naszym sumieniem, zasadami moralnymi, a oprócz tego z grupą, do której przynależymy (plemię indiańskie czy też społeczność uczniowska).*

I jak tu się powstrzymać od żądzy zdjęcia skalpu z głowy tak niewrażliwej na stylistyczną i myślową wartość czytanego w klasie utworu?

5

Na szczęście większość egzaminowanych studentów, wprawdzie nieznaczna, wykazała orientację w ironicznej, prześmiewczej wymowie wypowiedzi Eco. Ten fakt decyduje o wyższej wartości ich projektów lekcji.

I w tych propozycjach dydaktycznych punktem wyjścia jest rozmowa z uczniami o życiu Indian, ich dziejach, postawach i motywacjach podejmowania walki, o współczesnej ich sytuacji. Wiąże się to często z ćwiczeniem umiejętności sięgania do różnych źródeł informacji oraz nawiązywaniem do lektury książek *indiańskich* Karola Maya, Fenimore`a Coopera, Alfreda Szklarskiego, do Sienkiewiczowskiego *Sachema* czy do filmu Kevina Costnera *Tańczący z wilkami.* Zgromadzona w ten sposób wiedza, głębsza i pełniejsza, nie stanowi już w tych projektach elementu wyizolowanego, samego dla siebie; ma z reguły służyć przygotowaniu do lektury tekstu Eco, a więc przeciwstawieniu obrazu prawdziwych postaw i zachowań Indian karykaturalnej wizji tych zachowań w westernach (np.

porównaniu Indian ukazywanych w tekście z wiedzą o postaci Winnetou). Ma też prostować przewidywane błędy w odbiorze tekstu i zwracać uwagę na humorystyczny aspekt obrazu.

Nie wszystkie projekty rezygnują z omawiania rzucającej się w oczy formy instrukcji i z możliwości jej wykorzystania w praktyce kształcenia umiejętności pisania, ale zaleceniom naśladowania wzoru towarzyszy już świadomość jego żartobliwego charakteru, zachęta do zabawy tworzeniem *świata na opak* albo odwrotnie – do przeredagowania wskazówek Eco tak, by straciły swój humorystyczny charakter. Oba te warianty działania, podobnie zresztą jak zastosowanie technik dramowych uwydatniających nonsensowność wskazówek dla westernowych Indian, są w projektach wykorzystywane do przybliżania uczniom stylu i sensu poznawanego tekstu.

Niektóre projekty pracy sięgają głębiej. Nie zadowalają się oswajaniem uczniów z żartobliwym stylem wypowiedzi pisarza, ale próbują wprowadzać w samo pojęcie ironii i wskazywać na jego wyznaczniki językowo-stylistyczne. *Lekcję [...]* – wyjawia studentka – *wykorzystałabym m.in. do wprowadzenia pojęcia ironii jako wypowiedzi mającej dwa znaczenia: jedno dosłowne, wyrażane wprost, pozornie neutralne i na serio, a drugie ukryte, ośmieszające i kpiące w stosunku do pierwszego*. Jest to już wyraźny sygnał dojrzałego pojmowania celów kształcących lekcji, zapobiegającego błędom odbioru, o których mówiła książka A. Rosy.

Jest w omawianym zbiorze prac kilka takich, które świadczą o dostrzeganiu potrzeby odsłonięcia interpretacyjnych funkcji ironicznego stylu. Na jedną z możliwości interpretacji wskazuje cytowana poprzednio studentka-nauczycielka: *Lekcję opartą na tekście U. Eco zamieściłabym po cyklu lekcji poświęconych omawianiu utworu H. Sienkiewicza „Sachem" ze względu na tematykę łączącą obydwa teksty. Naród indiański został przez białego człowieka zdegradowany, pozbawiony nie tylko ziemi i możliwości rozwoju, ale też godności. Indianin to marionetka, która ma bawić białego człowieka. Tekst U. Eco jest ironiczny*.

Inna możliwość wiąże się z wyznaczeniem lekcji kulturoznawczego kierunku rozważań. *Lekcję tę* – pisze inna nauczycielka – *można dołączyć do ciągu lekcji dotyczących filmu i jego gatunków, historii kinematografii itp. Byłaby to próba dostrzeżenia absurdu i wytłumaczenia celu i sposobu przedstawienia akcji w westernach. Ciekawa mogłaby zaistnieć dyskusja zwolenników i przeciwników tego starego, w zasadzie klasycznego już gatunku*. Wartość tej propozycji odczytania tekstu, najbliższej chyba intencjom wypowiedzi pisarza, sprawdza się dodatkowo w perspektywie oczekiwań i potrzeb współczesnych uczniów, dla których ważniejsze od

fascynacji opowieściami z Dzikiego Zachodu staje się rozpoznanie ich konwencji, związane z zabawowym sposobem uczestnictwa w kulturze.

6

Próby diagnozowania poziomu odbioru utworów literackich tu zarysowane omijają problematykę pomiaru dydaktycznego, wybierają drogę porównawczej analizy świadectw recepcji. Usprawiedliwić je można tylko wąskim zakresem materiału dokumentacyjnego oraz szczególnymi intencjami i okolicznościami badań. Przemawia za nimi jednak zbieżność wyników, ich wzajemne dopełnianie się.

Zarówno analiza uczniowskiego odbioru noweli Sienkiewicza, jak i nauczycielskiej lektury tekstu Umberta Eco wskazują na to, że pierwiastkiem różnicującym w tych przypadkach poziom i style czytania jest dostrzeganie i rozumienie funkcji ironii. Prawdopodobna wydaje się zatem hipoteza, że istotnym źródłem trudności uczniów w interpretacji symbolicznych znaczeń utworu mogą być niedostatki kompetencji literackiej i językowej wielu ich nauczycieli (niedostrzeganie ironii to zapewne tylko *pars pro toto* problemu opanowania wielu innych pojęć polonistycznych). Wymagałaby owa hipoteza znacznie szerszej i kompleksowej weryfikacji – włączenia w obszar badań nad szkolnym odbiorem literatury również analizy stanu nauczycielskich kompetencji oraz problematyki ich kształcenia i doskonalenia. Trop indiański na taki ślad potrzebnej szkole diagnozy zaledwie naprowadza.