

JOANNA ZAREMBA

(Warszawa)

## „SZKICE WĘGLEM” – LEKTURA, Z KTÓRĄ TRUDNO SIĘ ROZSTAĆ\*



I poeci przydają się na coś. W początkach roku bieżącego p. Henryk Sienkiewicz (Litwos) nadesłał do „Gazety Polskiej” z puszcz zachodniej Ameryki prześliczną powiastkę, pt. *Szkice węglem*. Ponieważ p. S. rok dopiero bawi za granicami kraju, zna więc jego stosunki, a owiany tchnieniem powietrza, jakiego nie spotykamy na warszawskim bruku, przedstawił stosunki owe w sposób tak żywy, że powieść jego, arcydzieło pod względem estetycznym, nabrała wysokiego społecznego znaczenia.

Bolesław Prus, *Kronika miesięczna*<sup>1</sup>

**N**IKT NIE ZADAJE pytania: czytać czy nie czytać? Bo że trzeba Sienkiewicza znać, to oczywiste. Istotne wydają się pytania: co czytać i kiedy czytać? Zacznijmy od kwestii „kiedy” – czy w gimnazjum, czy w liceum<sup>2</sup>? Spór

\* Autorka jest nauczycielką języka polskiego w V Liceum Ogólnokształcącym im. Księcia Józefa Poniatowskiego w Warszawie – *Redakcja*.

1 A. Głowacki [B. Prus], *Kronika miesięczna*, „Ateneum” 1877, t. 3. Cyt. za: B. Prus, *Kroniki*, oprac. Z. Szwejkowski, Warszawa 1954, t. 3, s. 402. Na potrzeby lekcji chciałabym zachować cytat w oryginalnej pisowni, by pokazać, jak zmieniła się polska ortografia (i składnia).

2 Piszę ten tekst latem 2016 roku, gdy zgodnie z obowiązującą podstawą programową wybrana powieść historyczna Sienkiewicza jest omawiana w gimnazjum. Dziś nie znamy jeszcze propozycji obowiązkowych lektur w zreformowanej szkole.

ten dotyczy przede wszystkim powieści historycznych, a szczególnie *Trylogii*, co można było zauważyć w czasie ostatnich zmian programowych, gdy zrezygnowano z omawiania twórczości Sienkiewicza w szkołach ponadgimnazjalnych. Przeniesienie części *Trylogii* do listy lektur III etapu edukacji było w istocie rezygnacją z czytania dwóch powieści historycznych – *Krzyżaków* w gimnazjum i *Potopu* w liceum. *Nihil novi sub sole*. Reformy szkolnictwa i modyfikacje kanonu lektur oraz sposobu kształcenia polonistycznego towarzyszą nam nieustająco od 1918 roku, a dyskusje zmian są równie gorące w wieku XX i XXI.

Nie jest moim zamiarem przedstawianie historii reform programowych i edukacyjnych losów twórczości Sienkiewicza w ostatnim niemal stuleciu, więc skoncentruję się tylko na wybranych przykładach. W *Programie gimnazjum państwowego wydziału humanistycznego* (Lwów 1931) w lekturze podstawowej umieszczono tylko *Ogniem i mieczem* (klasa IV odpowiednik klasy I)<sup>3</sup>. Twórczość Sienkiewicza znajduje się przede wszystkim na *Liście lektury uzupełniającej*. Spis ten jest poprzedzony kilkoma uwagami, przy których warto się na chwilę zatrzymać. Pierwszą z nich powinniśmy pamiętać szczególnie dziś, u progu kolejnej reformy, gdy dyskutujemy o liczbie obowiązkowych lektur:

Zadaniem tej listy jest ułatwić nauczycielowi wybór lektury uzupełniającej zarówno szkolnej, jak domowej. Lektura ta w każdej klasie powinna objąć ZALEDWIE drobną część podanych tu utworów. PRZECIĄŻENIE uczniów nadmiarem MATERIAŁU byłoby największym błędem, jaki można POPEŁNIĆ przy KORZYSTANIU Z TEJ LISTY. Jej obszerność wynika jedynie z chęci zapewnienia swobody nauczycielowi oraz umożliwienia mu dostosowania lektury do charakteru każdego wydziału gimnazjum i zamiłowań poszczególnych uczniów.<sup>4</sup>

Zapis ten pozwolę sobie pozostawić bez komentarza. Druga uwaga brzmi jeszcze bardziej znajomo:

Na utwory OZNACZONE gwiazdką i wydrukowane kursywą należy zwrócić szczególną uwagę. Niektóre tytuły powtarzają się w kilku klasach; należy to rozumieć

3 *Program gimnazjum państwowego wydziału humanistycznego*, Lwów 1931 [wyd. 5 na podstawie wyd. z 1928 roku], s. 1: „Program niniejszy jest przeznaczony dla pięcioletniego gimnazjum państwowego (gimnazjum wyższego), które się wspiera na siedmioletniej szkole powszechnej, lub też na razie na trzyletnim gimnazjum niższym. Wynika stąd, że pierwsza klasa gimnazjum (wyższego) odpowiada klasie czwartej gimnazjów ośmioletnich, druga – piątej itd. W celu ułatwienia orientowania się w nowej numeracji klas każdą klasę w programie oznaczono podwójnie: pierwsza cyfra jest jej numerem porządkowym w gimnazjum ośmioletnim – druga, umieszczona w nawiasie, oznacza jej miejsce w gimnazjum pięcioletnim”.

4 Tamże, s. 12.

w ten sposób, iż jeżeli te utwory nie były czytane w jednym roku, to mogą być czytane w roku następnym lub w latach następnych. Niektóre książki mogą być czytane częściami przez kilka lat z rzędu.<sup>5</sup>

Czyżby uczniowie przedwojennej szkoły też posługiwali się wyrażeniem „ogwiązkowana lektura”?

Wróćmy jednak do kwestii najważniejszej – twórczości Sienkiewicza. W klasie IV (I) proponowany jest *Potop*, ale bez wyróżnienia znakiem [\*] (dla porównania – gwiazdką oznaczono *Wiesława* Kazimierza Brodzińskiego), a w V (II) – ogwiązkowano nazwisko autora, wymieniono kilka utworów (*Pan Wołodyjowski*, *Krzyżacy*, *Z pamiętników poznańskiego nauczyciela*), ale kursywą wyróżniono tylko *Latarnika*. Natomiast w klasie VI (III) pojawiają się *Krzyżacy* i w VII (IV) oraz VIII (V) – ujętych razem – *Quo vadis?*, ale jako lektury bez wyróżnienia [\*]. Na wcześniejszym etapie edukacji, w gimnazjum niższym, do lektury domowej (tu także uwagi o negatywnych konsekwencjach przeciążania materiałem) przeznaczono wybór nowel – w klasie II na przykład *Janko Muzykant*, *Stary sługa*, a w klasie III nowele *Bartek Zwycięzca* i *Za chlebem* oraz *W pustyni i w puszczy*. W programie kształcenia liceum pedagogicznego w klasie II jako obowiązkową lekturę, której „nie należy pominąć”<sup>6</sup>, wskazano wybór nowel Sienkiewicza i jedną powieść historyczną. Można zatem przyjąć, że absolwenci szkoły międzywojennej znali wybór nowel Sienkiewicza (zapewne najczęściej *Latarnika*) i *Ogniem i mieczem* oraz jedną, inną powieść historyczną. Jednak to, w jakim stopniu poznawali twórczość pisarza, zależało od decyzji nauczyciela.

W powojennych czasach szkolnictwo polskie przeżywało liczne reformy, a lista lektur była modyfikowana jeszcze częściej. Twórczość Sienkiewicza nie oparła się zakusom modelowania kanonu literackiego. W pasjonującej pracy Anny Franaszek *Od Bieruta do Herlinga-Grudzińskiego. Wykaz lektur szkolnych w Polsce w latach 1946–1999* możemy prześledzić losy wielu utworów, które odgrywały rolę w edukacji kolejnych pokoleń Polaków po 1945 roku. We wstępie autorka zwraca uwagę na znaczenie lektur szkolnych:

Celowe wydaje się natomiast przypomnienie kilku podstawowych a ponadczasowych funkcji lektur szkolnych. Zawsze służyły one po prostu nauce czytania i doskonaleniu tej umiejętności, następnie kształtowaniu i utrwalaniu odpowiednich nawyków w tym zakresie, wreszcie zaznajamianiu uczniów z dorobkiem literackim i rozwijaniu umiejętności odbioru tekstu. Oprócz tych funkcji, nazwijmy je: sprawnościowymi, szkolny proces enkulturacyj ma także bardzo ważny aspekt społeczny.

5 Tamże, s. 13.

6 *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 49.

Lektury szkolne służą włączaniu uczniów w obręb konkretnej wspólnoty zarówno w skali lokalnej, jak i narodowej czy szerzej – europejskiej i uniwersalnej. Wyposażając ich w elementy kodu kulturowego, składają się na pamięć danej zbiorowości w jej pokoleniowym i międzypokoleniowym wymiarze.<sup>7</sup>

Jak w procesie enkulturacyjnej umieszczono twórczość Henryka Sienkiewicza<sup>8</sup>? Przedstawienie losów poszczególnych utworów wymaga oddzielnej pracy, zajmę się zatem tylko kilkoma przykładami i w ograniczonym wymiarze. Franaszek przedstawia zagadnienie bardzo wnikliwie – określa sposób umiejscowienia lektury w poszczególnych typach szkół (podstawowe, gimnazja, średnie ogólnokształcące i średnie zawodowe), w kanonie obowiązkowym lub w uzupełniającym, określa sposób czytania: w całości lub we fragmentach, oraz zamieszczenie fragmentu w konkretnym podręczniku. Proponuję zatem zapoznanie się z danymi dotyczącymi wybranych utworów Sienkiewicza<sup>9</sup>, wskazanych jako obowiązkowe w całości, w szkołach średnich ogólnokształcących.

Lektury obowiązkowe w całości, w szkołach średnich ogólnokształcących<sup>10</sup>

<i>Szkice węglem</i>	1950	1955–1968	1972–1981
<i>Ogniem i mieczem</i>		1967–1968	
<i>Potop</i>		1950–1999	
<i>Pan Wołodyjowski</i>		1967–1968	
<i>Latarnik</i>		1967–1968	
<i>Bartek Zwycięzca</i>	1946		
<i>Janko Muzykant</i>		1967–1968	

Najbardziej utrwalonym w obowiązkowym kanonie szkół średnich utworem Sienkiewicza jest *Potop*. Warto dodać, że w latach 1985–1999 powieść znajdowała się również na liście uzupełniających lektur w szkole podstawowej jako czytana w całości<sup>11</sup>. Ciekawe są dzieje *Szkiców węglem* jako lektury

7 A. Franaszek *Od Bieruta do Herlinga-Grudzińskiego. Wykaz lektur szkolnych w Polsce w latach 1946–1999*, Warszawa 2006, s. 5.

8 Autorka zaznacza, że nie zajmuje się kwestią sposobu interpretacji tekstów, a tylko ich obecnością w spisie lektur.

9 Wybrałam te utwory, które ważne są ze względu na bieżącą dyskusję o obecności Sienkiewicza w polskiej szkole, czyli wybrane nowele i części *Trylogii*.

10 Opracowano na podstawie A. Franaszek, dz. cyt., s. 210–212.

11 Nie będę podejmować tematu czytania tych samych lektur na różnych poziomach edukacji, co zdarza się i dziś, choć w założeniach aktualnej podstawy programowej

obowiązkowej wprowadzanej na listę co kilka lat do roku 1981. Pozostałe nowele częścię umieszczano w spisie lektur szkoły podstawowej (np. *Latar-  
nik* w latach 1948, 1958–1965 lub jako utwór do wyboru: 1972–1981, *Janko Mu-  
zykant* w latach 1948–1963 oraz 1972–1999). Jeszcze kilka słów o nieobecnych  
w tabeli utworach Sienkiewicza. *Krzyżaków* czytano w szkole średniej ogól-  
noksztalcącej tylko w latach 1946–1949, w 1953 roku oraz w latach 1955–1968.  
Powieść ta była również obowiązkowa w szkole podstawowej w tych samych  
latach lub później (1946, 1947, 1948, 1983–1999)<sup>12</sup>. *Quo vadis?* w omawianym  
przez Franaszek okresie nie umieszczono na liście lektur obowiązkowych.

Od 1999 roku nastąpiło kilka modyfikacji listy lektur dla szkół podstawo-  
wych, gimnazjalnych i szkolnictwa ponadgimnazjalnego. W 2007 roku  
uczniowie II etapu edukacji czytali obowiązkowo *W pustyni i w puszczy*,  
III etapu – *Krzyżaków*, a IV – do wyboru *Quo vadis?* lub *Potop* (informator  
maturalny wskazywał zaś *Potop* jako lekturę obecną w arkuszach matural-  
nych, co zdecydowało o wyborze tej powieści przez polonistów, choć niektó-  
rzy nauczyciele wymagali znajomości obu tekstów). Ostatnia reforma edu-  
kacji przeniosła twórczość Sienkiewicza do gimnazjum (jedna powieść hi-  
storyczna do wyboru – *Quo vadis?*, *Krzyżacy* lub *Potop* – jako pozycja ozna-  
czona [\*], czyli obowiązkowa), ale *W pustyni i w puszczy* pozostawiono na  
II etapie edukacji.

Zapowiedzią zmian jest zapewne e-podręcznik<sup>13</sup>, który podlega systema-  
tycznej modyfikacji. W części poświęconej literaturze drugiej połowy XIX  
wieku znajdują się lektury, które wykraczają poza dziś obowiązującą podsta-  
wę programową, a określono je jako „treści rozszerzające dla ucznia”. Przyj-  
rzyjmy się zagadnieniom związanym z twórczością Sienkiewicza. W rozdzia-  
le *Dobry humor?* pojawiają się fragmenty *Szkiców węglem* (zestawione z innym  
tekstem: *Wielki świat Capowic* Jana Lama). W rozdziale *Obrazy wszystkiego*  
wykorzystano *Janka Muzykanta* jako lekturę czytaną w całości (omówienie  
noweli za pomocą dziesięciu zadań<sup>14</sup>). Lekcje związane z *Ogniem i mieczem*

---

jest wykluczone. Uważam jednak to zjawisko za błąd dydaktyczny, gdyż uczniom  
utrwała się przede wszystkim pierwsze czytanie tekstu i jego pierwsza interpretacja,  
co bardzo utrudnia pracę z utworem na wyższym poziomie edukacji.

12 Franaszek wskazuje również fragmenty, które znajdowały się w różnych podręcz-  
nikach i dzieli czas obowiązywania lektury na podokresy.

13 Choć część polonistyczna podręcznika nie wzbudziła tak silnych emocji jak histo-  
ryczna, warto jednak przyrzeć się zamieszczonym materiałom dokładnie i dokonać  
mądrego wyboru.

14 [https://www.epodreczniki.pl/reader/c/141804/v/20/t/student-canon/m/j0000000E-FB2v23#j0000000EFB2v23\\_0000000I](https://www.epodreczniki.pl/reader/c/141804/v/20/t/student-canon/m/j0000000E-FB2v23#j0000000EFB2v23_0000000I) [dostęp 2016-11-20].

(z opracowania wyniku, że powieść czytana jest we fragmentach) składają się na rozdział *Powieść historyczna*.

Zestawienie utworów Sienkiewicza wskazanych w spisach lektur na przestrzeni niemal stu lat pozwala sądzić, że stosunek władz oświatowych do autora *Trylogii* nie zmienia się radykalnie. Uczniowie zarówno przedwojennej, jak i powojennej szkoły przed rokiem 1989 i po nim czytają obowiązkowo wybór nowel Sienkiewicza i jedną lub dwie powieści historyczne (zazwyczaj którąś z części *Trylogii* oraz *Krzyżaków*). Przed wojną czytano *Ogniem i mieczem*, a po wojnie – *Potop*. Lekturą dla młodszych uczniów niezmiennie pozostaje *W pustyni i w puszczy*. Diagnoza, że czytamy mniej utworów Sienkiewicza, nie jest zatem słuszna. Natomiast stwierdzenie, że po raz pierwszy od 1918 roku w szkole najwyższego etapu kształcenia Sienkiewicz jest nieobecny, znajduje potwierdzenie w dokumentach oświatowych. Czy to dobre dydaktycznie rozwiązanie?

Z moich szkolnych doświadczeń wynika, że zapoznanie się z *Trylogią* (szczególnie z *Potopem*) dopiero w wieku siedemnastu lat (druga klasa szkoły ponadgimnazjalnej) nie przynosi spodziewanych efektów. Dla wielu uczniów powieść jest nieciekawa, nieco wtórna (losy Kmicica zestawiają z historią Jacka Soplicy) i nie zachęca tym samym do interpretacji i dyskusji. W porównaniu z czytaną w tej samej klasie i w tym samym okresie *Lalką* nie stawia pytań istotnych dla współczesnego człowieka. Powieść Prusa wydaje się uczniom bardziej aktualna i ściślej powiązana z otaczającym ich światem. O preferencjach uczniów decyduje też rachunek czytelniczy. Obie powieści to około 1800 stron lektury (ponad 900 *Potop* i ponad 800 *Lalka*). Dziś powieść Prusa jako lekturę z gwiazdką omawia się szczegółowo (nawet około miesiąca, czyli blisko dwadzieścia godzin lekcyjnych), na powieść Sienkiewicza nawet miłośnik lektury przeznaczy zapewne nie więcej niż osiem lekcji (zresztą na więcej nie ma raczej czasu).

Liczba godzin poświęconych opracowaniu lektury to temat znany też szkole międzywojnia. W interesującym artykule poświęconym sposobowi omawiania *Ogniem i mieczem* w IV klasie przedwojennego gimnazjum doktor Jadwiga Biernacka proponuje przeznaczyć na lekturę około trzydziestu lekcji:

Powyżej przedstawiony system przechodzenia *Ogniem i mieczem* przeplatany ćwiczeniami językowymi, wypracowaniami (które można wielokrotnie aktualizować, nawiązując do interesujących młodzież zagadnień chwili obecnej) oraz lekturą wypisów zajmie trzy do trzech i pół miesięcy, a więc, powiedzmy, czas od wakacji do Bożego Narodzenia. Drugie półrocze w klasie IV można użytkować na przerobienie *Grażyny*, *Iliady*<sup>15</sup> oraz na lekturę uzupełniającą, w skład której wejdą rów-

15 Warto zwrócić uwagę na liczbę lektur omawianych w danym roku.

niez utwory literatury najnowszej, dostępne dla młodzieży w wieku lat czternastu lub piętnastu.<sup>16</sup>

Autorka podkreśla również, że „celem nauczania polskiego jest ułatwić młodzieży zrozumienie teraźniejszości polskiej, co osiągnąć można jedynie drogą nawiązania do przeszłości”<sup>17</sup>, a myśl to niezwykle aktualna. Układ materiału i sposób omówienia powieści Sienkiewicza wydaje się ciekawą propozycją i dziś. Zainteresowanych odsyłam do artykułu Biernackiej<sup>18</sup>. Niepokoje autorki związane z możliwością znużenia uczniów lekturą i analizą obszernej powieści Sienkiewicza nie znajdują potwierdzenia w badaniach. Wyniki ankiety przeprowadzonej w Warszawie, Krakowie, Lublinie, Płocku, Piotrkowie i Stepaniu (Wołyń) na grupie 2572 dzieci w wieku od dziewięciu do piętnastu lat (1338 dziewcząt i 1234 chłopców) dowodzą popularności prozy Sienkiewicza<sup>19</sup>.

1.	H. Sienkiewicz, <i>W pustyni i puszcy</i>	396 głosów
2.	<i>Ogniem i mieczem</i>	288
3.	<i>Potop</i>	211
4.	<i>Pan Wołodyjowski</i>	165
5.	<i>Krzyżacy</i>	143
6.	W. i J. Grimm, <i>Czerwony kapturek</i>	129
7.	W. Przyborowski, <i>Bitwa pod Raszynem</i>	96
8.	A. Mickiewicz, <i>Pan Tadeusz</i>	95
9.	„Płomyk”	84
10.	A. Oppman, <i>Kot w butach</i>	75

Inne utwory Sienkiewicza również znalazły się na liście, lecz zajęły dalsze miejsca: na *Quo vadis?* oddano 49 głosów (14. pozycja), a na *Latarnika* – 27 głosów (23. pozycja). Pozycja Sienkiewicza pozostaje niezmienna i dziś.

Henryk Sienkiewicz pozostaje od lat autorem najczęściej wymienianym przez polskich czytelników. Jego wysoka pozycja zapewne nie zawsze wynika z tego, że badani ostatnio czytali przede wszystkim jego książki – Sienkiewicz może po prostu szybciej niż inni pisarze przychodzić im do głowy na hasło „książka”. Bez względu na to, co skłania respondentów do wymieniania *Trylogii*, *Krzyżaków* czy *Quo vadis?*,

- 16 J. Biernacka, *Ogniem i mieczem w trzydziestu godzinach lekcyjnych*, „Polonista” 1932, z. 1–2, s. 15.
- 17 Tamże, s. 12.
- 18 W tym samym numerze „Polonisty” znajduje się interesujące opracowanie *Lalki* Prusa.
- 19 A może i dowodzą, że im wcześniej poznany tekst (kolejność utworów Sienkiewicza), tym bardziej się utrwała w pamięci i emocjach czytelnika. Ale to już tylko hipoteza. Zestawienie na podstawie: J. Wuttkowa, *Czytelnictwo dzieci w świetle nowych badań*, „Polonista” 1931, z. 5–6, s. 179.

to właśnie te tytuły z największą trafnością można zaliczyć do powszechników w literaturze polskiej. Sienkiewicz w ankietach BN niezmiennie od blisko ćwierć wieku znajduje się wśród najpoczytniejszych autorów, a jego mocna pozycja w szkolnym kanonie sprawia, że czyta go również młodzież.<sup>20</sup>

Jak dowodzą badania, młodzież czyta Sienkiewicza niezależnie od zmian w kanonie lektur.

Zatem kiedy i jak czytać Sienkiewicza? Proponuję tradycyjne rozwiązanie. W szkole podstawowej (w dzisiejszych realiach) pozostawić *W pustyni i w puszczy*. W gimnazjum (klasa II lub III, a w przyszłości VII lub VIII szkoły podstawowej) *Ogniem i mieczem* oraz wybór nowel – na przykład *Latarnik* i *Janko Muzykant*. A w szkole ponadgimnazjalnej omawiać *Szkice węglem*. Pozostałe utwory (*Quo vadis?* i *Krzyżaków* oraz inne wybrane nowele) umieścić w lekturze uzupełniającej. Ten układ nie różni się zbyt od utrwalonej w niemal stuletniej tradycji polonistyki szkolnej.

Dlaczego w szkole ponadgimnazjalnej omawiać *Szkice węglem*? Odpowiedź jest prosta. Pisał już o tym Prus – to arcydzieło. I każdy absolwent ostatniego etapu edukacji powinien je znać i rozumieć. Omawiam z każdym rocznikiem licealistów *Szkice węglem*, wprowadzając do analizy modyfikacje wynikające z oczekiwań ustawodawcy. Obowiązująca dziś podstawa programowa, która moim zdaniem jest najlepiej skonstruowaną i najbardziej odpowiadającą swoim czasom propozycją (poza liczbą godzin do jej realizacji), pozwala na wydobycie z utworu Sienkiewicza wielu zagadnień i spełnieniu za jego pomocą wielu wymagań edukacyjnych.

Proponuję poświęcić omówieniu *Szkiców węglem* tyle czasu, ile dana grupa uczniów potrzebuje. Uważam zresztą, że zasada ta powinna dotyczyć wszystkich istotnych utworów. Uśrednianie czasu realizacji poszczególnych elementów programu powoduje, że uczeń o przeciętnych predyspozycjach i przeciętnym zainteresowaniu literaturą niewiele wynosi z lekcji. Możliwości wykorzystania utworu Sienkiewicza do realizacji celów edukacyjnych są nie do przecenienia. Oto zestaw przykładowych zagadnień:

1. Geneza utworu (*Żurawie*)
2. Znaczenie tytułu utworu i tytułów rozdziałów. Zasada podziału rozdziałów za tytułowanych *Imogena*
3. Tematyka i problematyka utworu
4. Realia historyczne – sytuacja wsi po uwłaszczeniu. Zasada nieinterwencji
5. Narracja; relacja między narratorem a czytelnikiem. Odbiorca wirtualny
6. Nazwy i nazwiska znaczące

20 *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku*, Warszawa [Biblioteka Narodowa] 2016, <http://www.bn.org.pl/download/document/1459845698.pdf> [dostęp 2016-09-22].



7. Kreacja Zołzikiewicza. Intryga Zołzikiewicza
8. Porównanie kreacji postaci Zołzikiewicza i Traugutta (*Gloria victis* Elizy Orzeszkowej – fragment)
9. Porównanie kreacji postaci Zołzikiewicza i kasjera (*Omyłka* Bolesława Prusa – fragment)
10. Kreacja Rzepowej. Wędrownia Rzepowej
11. Sądownictwo
12. Urząd gminny i powiatowy. Kościół. Dwór. Karczma
13. Realizm i naturalizm
14. Język i styl utworu
15. Elementy groteski. Ironia. Komizm i satyra
16. Konteksty literackie (literatura popularna, William Shakespeare, Adam Asnyk)
17. Ingerencje cenzury
18. Ekranizacja utworu
19. Porównanie dwóch pism – Buraka i Zołzikiewicza (odmiany funkcjonalne języka)
20. Eksplicacja fragmentu utworu

Odniesienie wymienionych tematów do wymagań podstawy programowej potwierdzi uniwersalność utworu i możliwości realizacji za jego pomocą wielu elementów programu nauczania<sup>21</sup>.

Polonista przygotowujący materiały związane z tekstem Sienkiewicza musi opracować je samodzielnie, ponieważ podręczniki do języka polskiego (te, które znam, a oczywiście nie znam wszystkich) nie obejmują tej lektury. Z pomocą może jednak przyjść e-podręcznik. W klasie drugiej przewidziano zapoznanie się z fragmentem *Szkiców węglem* w rozdziale *Dobry humor?*; oto zadania „przed lekcją”:

Przeczytaj podany w lekcji fragment *Szkiców węglem* Henryka Sienkiewicza.

1. Zbierz informacje na temat grup kabaretowych w Polsce.
2. Wymień kilka z nich.
  - Wskaż tematykę i charakter działalności grup.
  - Uzasadnij potrzebę istnienia kabaretów.<sup>22</sup>

Temat grup kabaretowych nie powróci w rozdziale jako przedmiot badań, ale omówienie tekstu Sienkiewicza zostanie uzupełnione kontekstem – fragmentem *Wielkiego świata* Capowic Lama. Zestawienie interesujące i dające

21 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977). Załącznik nr 4 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego.

22 <https://www.epodreczniki.pl/reader/c/141804/v/20/t/student-canon/m/joooooooooELB2v23> [dostęp 2016-11-20].

możliwość ciekawych porównań. Jednak zadania, choć odnoszą się do kreacji bohaterów i funkcji pewnych elementów świata przedstawionego, kompozycji oraz języka tekstu Sienkiewicza, są podporządkowane tematowi cyklu lekcji – literaturze humorystycznej. To zagadnienie ważne, ale inne, istotne kwestie, które można (warto) omówić, nie zostały uwzględnione<sup>23</sup>. Jeśli jednak nauczyciel chciałby zająć się tylko tym tematem, ma gotowy materiał.

Poszukiwanie opracowań lektury w dawniej wydanych podręcznikach też nie ułatwi znacząco pracy, ponieważ szkolne omawianie tekstów bardzo ewoluowało w ostatnim pięćdziesięcioleciu. W podręczniku z 1975 roku dla II klasy liceum ogólnokształcącego oraz techników i liceów zawodowych *Literatura polska okresu pozytywizmu* Aliny Nofer-Ładyki *Szkice węglem* pojawiają się w rozdziale *Obrazki ze świata, czyli małe formy narracyjne*, w podrozdziałach *Najwybitniejsze nowele i opowiadania* (wymieniony utwór) oraz *Sprawcy chłopskiego losu* (tytuł bardzo odpowiedni do programu nauczania tamtych czasów). Autorka zaznacza, że przyczynami tragicznego losu ludu są różne czynniki: szlachecka zasada nieinterwencji, „mur obojętności, uprzedzeń i przesądów”<sup>24</sup> oraz troska dziedziców o dobrostan i dobrobyt. Jako winnych losu ludu wskazuje także urzędników instytucji państwowych i samorządowych, a szczególnie „urząd, złowrogi znak obcej władzy na polskich terenach”<sup>25</sup>. „Na dno OTCHŁANI ŻYCIA LUDU prowadziły z reguły te same przyczyny”<sup>26</sup>, w przypadku *Szkiców węglem* – „ciemnota i nieznanomość swoich praw”<sup>27</sup>. W kolejnych podrozdziałach utwór Sienkiewicza pojawia się w pojedynczych wzmiankach – jako przykład narracji gawędziarskiej, pozor- nie żartobliwej (*Formy narracji w nowelistyce*), kreacji aktywnego bohatera – służącego systemowi, czyli w tym wypadku Zołzikiewicza (*Sposoby ukazy-*

23 Pomijam tu szczegółowe uwagi dotyczące formułowania zadań – ocenę pozostawiam nauczycielom, którzy będą korzystać z materiałów e-podręcznika. Pozwolę sobie tylko na jedną. Język rozdziału charakteryzuje się między innymi wyliczeniami – np.: „Wskaż co najmniej dwa fragmenty charakterystyki postaci, które mogą wywołać u czytelnika poruszenie, oburzenie, niesmak. Skomentuj je”. Lub: „Bohater *Szkiców węglem* czy *Wielkiego świata* Capowic i innych podobnych w strukturze tekstów bywa określany także mianem MARIONETKI, KARYKATURY. Uzasadnij słuszność takiego definiowania. W swojej argumentacji użyj wybranych cytatów”. Brak spójników w wyliczeniach skłania do pytania – czy „poruszenie, oburzenie, niesmak” lub „marionetki, karykatury” to synonimy jednego pojęcia, nad którym zastanowić ma się uczeń, czy kilku, co jest szczególnie istotne w drugim cytowanym zadaniu – zestawieniu marionetki i karykatury.

24 Tamże, s. 83

25 Tamże, s. 84.

26 Tamże.

27 Tamże.

wania postaci) oraz jako refleksja o losie ludzkim, przed którym nie ma ucieczki (*Motywacja zdarzeń i sąd o świecie w nowelistyce pozytywizmu*). Zagadnienie losu odniesione jest do antyku, by pokazać, że „fatum niewiele ma wspólnego z tragedią grecką czy czarną magią”<sup>28</sup>, a Żolzikiewicz jest jednym z narzędzi fatum stworzonego „przez ludzi dla ludzi”<sup>29</sup>. W antologii podręcznika znajduje się kilka tekstów Sienkiewicza (między innymi fragment *Dwóch dróg*) lub o Sienkiewiczu, lecz *Szkice węglem* pominięto, gdyż w tamtym okresie były na liście lektur obowiązkowych, więc czytano tekst w całości<sup>30</sup>. Więcej miejsca utworowi Sienkiewicza poświęca Józef Bachórz w podręczniku dla szkół ponadpodstawowych *Pozytywizm* (wyd. pierwsze 1995 rok). Wielu nauczycieli uważa (i ja do nich należę), że to najlepsze opracowanie tego okresu literackiego dla szkół. W rozdziale XIV *Tematy* autor ukazuje sytuację wsi powłaszczeniowej oraz reakcję pisarzy na problemy wynikające z tych zmian gospodarczych i społecznych. Omawiając *Szkice węglem*, zwraca uwagę na nazewnictwo w kontekście tradycji oświeceniowej i jej odtworzenia w twórczości Lema, przedstawia pokrótce treść utworu, wskazuje na groteskowy i karykaturalny charakter „szkicowania węglem”, zasadę nieinterwencji, uwzględnia „pracę u podstaw” oraz recepcję utworu<sup>31</sup>. Choć opracowanie jest bardzo skondensowane, autor podręcznika wskazuje wiele kierunków i poziomów interpretacji nieobecnego wtedy w podstawie programowej utworu. Zachętą do przeczytania *Szkiców węglem* jest temat w kończącym rozdział zestawieniu *Zagadnienia (do dyskusji i zadań)* – „Wieś a dwór i plebania. Obraz rzeczywistości i oczekiwań pozytywistów na przykładzie *Szkiców węglem* Sienkiewicza i (lub) *Placówki* Prusa”<sup>32</sup>.

Krótki przegląd treści wybranych podręczników z lat 1975–2016 potwierdza, jak bardzo zmienił się sposób nauczania języka polskiego. Choć może należałoby powiedzieć: „został zmodyfikowany”, gdyż edukacja polonistyczna nie została pozbawiona tradycyjnego sposobu omawiania lektur, lecz wzbogacona o głębszą analizę tekstu, co szczególnie łatwo osiągnąć, omawiając krótsze utwory prozatorskie lub ich fragmenty, a obszerniejszym poświęcając więcej lekcji.

28 Tamże, s. 92.

29 Tamże.

30 Warto dodać, że Alina Nofer-Ładyka relatywnie dużo miejsca poświęca noweli Prusa *Michałko*, nieobecnej wtedy na liście lektur liceum (zob. A. Franaszek, dz. cyt., s. 189). Kolejny to przykład swobody autorów podręczników w doborze ilustracji literackich do podstawy programowej.

31 J. Bachórz, *Pozytywizm. Podręcznik dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa 1997, s. 162–163.

32 J. Bachórz, dz. cyt., s. 164.

Zacznijmy od najprostszego i nadającego się do każdego tekstu sposobu analizy i interpretacji – znalezienia odpowiedzi na kilka pytań: kto, do kogo, o czym, jak i po co mówi?<sup>33</sup>. Najprostszym z zestawu wydaje się pytanie „o czym mówi?”, choć codzienna praktyka polonistyczna dowodzi, że i to zagadnienie może sprawić uczniom kłopot, a szczególnie rozróżnienie tematyki i problematyki utworu. Kształtowanie tej umiejętności wymaga wielu ćwiczeń, w czym pomocny może być również utwór Sienkiewicza. Pozostałe pytania są trudniejsze i warto stosować je najpierw w analizie tekstów mniej skomplikowanych (na przykład wybranych nowel lub fragmentów).

Przedstawione powyżej pytania muszę postawić sobie i ja, zanim przygotowuję materiały na kolejne lekcje. Świadomie i intencjonalnie użyłam wyrażenia „kolejne lekcje”, bo materiał zawsze należy dostosować do konkretnego odbiorcy. Inaczej omówię lekturę w klasie o profilu podstawowym, inaczej na poziomie rozszerzonym, inaczej w dobrej klasie humanistycznej, a inaczej w słabszej. Inne kwestie zainteresują uczniów klasy humanistycznej, inne – społecznej. Zatem pytanie „do kogo mówię?” stawiam za każdym razem, gdy opracowuję lub dopracowuję zajęcia. Choć na pytanie „kto mówi?” zapewne świadomie nie odpowiadam, to i ja, jako polonistka, nie jestem niezmienna. Przeczytany tekst, obejrany film czy zwykłe, ludzkie doświadczenie powoduje, że na daną lekturę patrzę nieco inaczej. *Lalka* a esej Olgi Tokarczuk. *Carska filizanka* a poezja o porcelanie. Josif Brodski a pomnik Piotra Wielkiego. Interpretacje Ryszarda Koziołka a moje odczytywanie Sienkiewicza. I choć nie zmieniam radykalnie swojego autorskiego programu, to nieustająco coś dodaję, ujmuję lub uzupełniam. Ale najważniejszym pytaniem, od którego trzeba zacząć, jest: „po co?”. Po co wchodzę na lekcję? Po co omawiamy ten tekst i w taki sposób? I najważniejsze: z czym wyjdzie uczeń po lekcji (cyklu zajęć)?

Kolejne zadanie to odpowiedź na pytanie: „do kogo mówię?”. Oprócz kwestii, które już omówiłam, muszę także zastanowić się nad tym, co wiedzą i umieją uczniowie, z którymi nad *Szkicami węglem* będę pracować. W pierwszej klasie poznali zagadnienie komunikacji literackiej i przeczytali *Dopiski na marginesie „Imienia róży”*, więc rozumieją „konstruowanie czytelnika”. Znają *Mistrza i Małgorzatę* Michała Bułhakowa, więc rozpoznają sposoby komunikacji między narratorem a czytelnikiem. Lektura fragmentów średniowiecznych opowieści o Tristanie i Izoldzie pozwoliła im dostrzec w nar-

33 Mam świadomość, że powyższe stwierdzenie ma charakter truizmu, ale warto o tym pamiętać – jeśli uczeń potrafi na te pytania odpowiedzieć, to może zinterpretować utwór (tekst) i chyba więcej nie powinniśmy od niego wymagać.

racji sposoby ujawniania się nadawcy i odbiorcy (Thomas i Bérout). Analizowali tytuły utworów i rozdziałów powieści (*Lalka*), poznali cechy epiki i eposu (epopei), bohaterów o znaczących nazwiskach (*Zemsta*), uczą się (nieustająco) rozpoznawać ironię, komizm, odnajdywać elementy groteski (Bułhakow, Mickiewicz, Słowacki), znają bohaterów, których ukształtowała literatura (Don Kichot, Wokulski), czytali Shakespeare’a (ale nie *Cymbelina*). A czego nie wiedzą lub nie umieją? Nie czytali *Żurawi* Sienkiewicza, poezji Asnyka, literatury popularnej drugiej połowy XIX wieku, twórczości Lama, *Omyłki* Prusa oraz *Gloria victis* Orzeszkowej. Nie znają realiów wsi powłaszczeniowej, zasady nieinterwencji, kontekstów historycznych, gospodarczych i społecznych reformy oraz struktury administracyjnej gminy<sup>34</sup>. Niewiele wiedzą o obrazie wsi na przestrzeni wieków.

„Do kogo?” – to też pytanie dotyczące komunikacji literackiej. W jakiej roli mają wystąpić moi uczniowie? Czytelnika rzeczywistego czy wirtualnego?<sup>35</sup> Oczywiście zaczynam cykl zajęć z czytelnikiem rzeczywistym, ale w jakim stopniu przekształcę go w czytelnika wirtualnego?<sup>36</sup> Zaczniemy zatem od tego zagadnienia.

Uczniowie zaznaczyli fragmenty<sup>37</sup>, w których narrator zwraca się do czytelnika lub utożsamia się z czytelnikiem (np. „naszych ilustracji”<sup>38</sup>, „A teraz powiem wam coś na ucho, czytelnicy”, „Przyznajcieżę mi to, acaństwo dobrodziejstwo!”, „Tu widzę jednak, że muszę jaśniej czytelnikowi wytłumaczyć”, „Widzę, jak piękne czytelniczki poczynają łzy ronić nad moim bohaterem, a zatem, nim która z nich zemdleje, pośpieszam dodać, że jednak bohater nie umarł z tej rany”, „Tu spodziewam się, że czytelnik dostatecznie zrozumiał już i ocenił genialny plan mego sympatycznego bohatera”, „Czy-

34 Zob. ciekawe ujęcie prawnych aspektów pomocnych w czytaniu literatury – P. Palka, M. Przetak, *Z dziejów przestępstw urzędniczych, czyli o bohaterkach „Szkiców węglem” Henryka Sienkiewicza*, „Studia Prawnoustrojowe” 2014, nr 26, s. 203–221.

35 A. Kulawik, *Poetyka*, Kraków 1997, s. 28–29.

36 Refleksja ta jest pokłosiem dyskusji, którą odbyłam z jedną z nauczycielek–stażystek. W jakiej roli mają występować uczniowie poznający teksty – czytelnika rzeczywistego czy wirtualnego? W jakim stopniu są w stanie wejść w świat innej epoki i wczuć się w kondycję człowieka tamtych czasów, by odczytać utwór tak jak on? Rozmowa dotyczyła uczniów klasy z programem podstawowym.

37 Kolejny truizm – uczniowie powinni przed każdą lekturą otrzymać listę zagadnień, na które mają zwrócić uwagę, choć jeśli jest to tekst krótszy, zadanie mogą wykonać jako pracę domową. W dłuższych utworach powinni odnajdywać niezbędne elementy w pierwszej lekturze, bo całości na pewno nie przeczytają dokładnie po raz drugi.

38 Wszystkie cytaty za: H. Sienkiewicz, *Szkice węglem*, w: tegoż, *Wybór nowel i opowiadań*, Wrocław 1986, s. 74–155.

telniczki, jeżeli nie czytelnicy, domyślają się już zapewne, że przedmiotem tych ostatnich uczuć nie mógł być przecie kto inny, jak panna Jadwiga Skorabiewska”. Zauważą zatem, że często używa słów „czytelniczki” i „czytelnicy”, zaimków „wy” i „nasz”. Stosuje także apostrofe: „acaństwo dobrodziejstwo”. Ale cóż ten zwrot znaczy, do kogo zwraca się narrator? Z pomocą musi przyjść słownik. Najlepiej Witolda Doroszewskiego (dostępny w Internecie<sup>39</sup>, w bibliotekach szkolnych zapewne to nieobecna już pozycja), gdyż w najnowszym *Słowniku języka polskiego* wyrazy te nie występują, a by zrozumieć apostrofe, trzeba sięgnąć do definicji słowa „dobrodziej”. Kim jest narrator? Utożsamia się z odbiorcą, używając zaimka „nasz” („Gdybyśmy mieli, jak się należy, biografie wszystkich naszych znakomitych ludzi, w biografii tego niepospolitego człowieka, którego portretu – nie rozumiem dlaczego – żadna z naszych ilustracji jeszcze nie podała”, „inne podobne utwory, kształcące serce, rozwijające umysł i budzące wyobraźnię naszej młodzieży”, „Owóż skutkiem czytania owej *Izabeli hiszpańskiej*, wydawanej periodycznie, ku większej chwale naszej literatury, przez pana Breslauera”, „które to narzędzie zmieniło jak gdyby w rzeszoto niepokalaną dotąd skórę na krzyżu i łopatkach naszego sympatycznego bohatera”). Nasza młodzież, nasza literatura, nasze czasopisma. Można zatem sądzić, że narrator reprezentuje tę samą grupę, do której się zwraca. Zrekonstruowaliśmy zatem narratora i adresata narracji ujawniającego się w tekście. Czy to jednocześnie odbiorca wirtualny? Jeśli uczeń odpowie twierdząco, to nie uchwycił intencji Sienkiewicza – nie dostrzegł ironii. A jeśli tak się zdarzyło, musimy wrócić do cytatów i wybrać te fragmenty, które ujawniają opinie narratora o Żołzikiewiczu, o prasie, literaturze popularnej i w nich odnaleźć przejawy ironii. Teraz mamy niezbędne informacje, by zrekonstruować komunikację w tekście Sienkiewicza: autor wewnętrzny za pomocą ironii zwraca się do czytelnika wirtualnego, by dostrzegł on krytykę środowiska, do którego mówi narrator<sup>40</sup>. Czy uczeń musi znać te pojęcia? Czy powinien rozumieć skomplikowane kwestie komunikacji literackiej? Wyobraźmy go sobie czytającego książkę Benjamina Hoffa *Tao Kubusia Puchatka*. Warto, by wiedział, że Alan Alexander Milne napisał *Kubusia Puchatka* dla dzieci, ale czytelnikiem może być każdy, także filozof, który w przygodach misia dostrzeże przykłady wyjaśniające założenia taoizmu. I ów filozof, pisząc książkę o taoizmie, kreuje innego czytelnika wirtualnego niż Milne, mimo że odwołuje się do jego utworu. I choć uczeń, który

39 <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/acanstwo;5407641.html>, <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/dobrodziejstwo;5421119.html> [dostęp 2016-11-20].

40 Por. B. Chrzęstowska, S. Wysłouch, *Poetyka stosowana*, Warszawa 1978, s. 343-350.

zna oba teksty, jest jedną osobą, ale nie tym samym czytelnikiem wykreowanym przez autorów. A wracając do Sienkiewicza, czy możliwe jest pełne zrozumienie *Szkiców* bez rozróżnienia adresata narracji i odbiorcy wirtualnego?

Uczniowie rozumiejący stosunek narratora do Zołzikiewicza będą mogli dokonać analizy fragmentu poświęconego charakterystyce postaci. Fragment ten wymaga dokładnego omówienia i wyjaśnienia elementów istotnych dla jego zrozumienia (np. lektura Zołzikiewicza, podrewizorstwo). Uczniowie powinni również zauważyć obecność ezopowego języka („nagle nastały burzliwe czasy”, „udał się na pole Marsa i Bellony”). Podobny charakter ma następny fragment, który jednak wymaga komentarza nauczyciela, gdyż sposób noszenia spodni (w cholewach) czy ironiczne odśpiewanie znanej pieśni (*O cześć wam, panowie magnaci!*) to informacje niezbyt dla współczesnego ucznia zrozumiałe<sup>41</sup>. Jednak najtrudniejsze dla ucznia jest wyjaśnienie historii skoku przez płot. O ile kojarzy to zachowanie z ucieczką, trudno mu stwierdzić, skąd i przed kim Zołzikiewicz ucieka. Niewielu zauważa związek z informacją o młodych dziewczicach, które „niczego nie żałowały dla *Ojczyzny i walecznych jej obrońców*”, a ci, którzy to zauważą, nie potrafią włożyć tej informacji do odpowiedniego pudełka na poddaszu swego umysłu<sup>42</sup>, gdyż taka wizja powstańca kłóci się z utrwalonym obrazem bohatera. Nie ukrywam, że nieustającym zaskoczeniem jest niezrozumienie przez uczniów (chyba wszystkich, bo milczenie w klasie stało się niemal nieznośne<sup>43</sup>) motywu pleców Zołzikiewicza, które były „bohatersko narażane ustawicznie”. Z pomocą przychodzi Artur Grottger i jego *Lithuania*, a szczególnie *Bój*, grafika prezentująca walczących bohatersko, czyli tych, którzy narażają pierś, a nie plecy. To pozwala odczytać Sienkiewiczowską ironię. Łatwiej uczniowie radzą sobie z ironicznym komentarzem dotyczącym przyszłej kariery Zołzikiewicza i łączą cytaty: „[...] że każdy powinien służyć ogółowi taką bronią, jaką władza najlepiej; inteligencja więc powinna służyć głową, a nie plecami” oraz „W siedemnastym roku życia doszedł już młodyciany Zołzikiewicz do klasy drugiej, a byłby również wcześniej doszedł i wyżej, gdyby nie to, że nagle nastały burzliwe czasy, które raz na zawsze przerwały jego ściśle naukową karierę”. Jednak fragment mówiący o donosicielstwie („Ogółowi mógł teraz tylko służyć na drodze wprost przeciwnej,

41 O zmianach w tekście pieśni w 1863 roku – zob. B. Zakrzewski, „*O, cześć wam, panowie!*...” *Fragment monografii*, „Pamiętnik Literacki” 1979, z. 2, s. 125–165.

42 M. Konnikova, *Mysł jak Sherlock Holmes*, przeł. M. Chyb, Warszawa 2015.

43 Trudności, o których piszę, dotyczą przede wszystkim uczniów o przeciętnych zdolnościach analizowania tekstu. Ci jednak uczniowie są dla prowadzącego zajęcia szczególnie ważną grupą, gdyż praca nad ich umiejętnościami wymaga dużo uwagi.

pacyficznej, i inteligencją, alias wiedzą. Że zaś wiedział dużo, że wiedział coś prawie o każdym mieszkańcu powiatu osłowickiego, mógł więc w czasie pacyfikacji znakomite oddawać ogółowi usługi”) sprawia uczniom trudności. Może przyczyną jest gra słów („pacyficzny” i „pacyfikacja”), a może wsparcie tej cechy postaci, tak nietypowej dla literatury mówiącej o powstaniach narodowych.

Zestawienie omawianego fragmentu *Szkiców węglem* z wyimkiem z *Gloria victis*<sup>44</sup> jest szczególnie cenne dla uczniów realizujących poziom rozszerzony<sup>45</sup> (zadanie typowe dla drugiego tematu matury tego poziomu). W treści zadania nie podaje się wskazówki interpretacyjnej – jej wybór należy do abiturienta. Analiza fragmentu prezentującego Romualda Traugutta zazwyczaj jest dla uczniów łatwiejsza. Lepiej sobie radzą z rozpoznaniem i odczytaniem stylizacji biblijnej, sprawniej odnajdują elementy służące sakralizacji i heroizacji postaci. Mam też wrażenie, że jest dla nich czytelniejszy styl podniosły niż gawędziarski lub felietonistyczny, niż ironiczne lub komiczne zabarwienie tekstu.

Odpowiedzieliśmy na pytania, kto, do kogo i (w pewnym stopniu) jak mówi. Pozostały dwie kwestie – o czym i po co mówi. Pierwsze zagadnienie sprawia uczniom nieco trudności, gdyż rozróżnienie tematyki i problematyki utworu nie jest łatwe. Możemy przyjąć najprostsze rozwiązanie – temat: dzieje rodziny Rzepów (starania Rzepowej, by mąż nie poszedł do wojska), problem: sytuacja wsi po uwłaszczeniu (konsekwencje stosowania zasady nieinterwencji). Ta część zajęć wymaga odwoływania się do całości utworu. Ukazanie sytuacji na wsi, relacji między dworem i urzędem, postaw księdza i dziedzica, młodzieży szlacheckiej i powiatu, warto wzbogacić o kontekst historyczny (czyli odwołać się do programu historii z III klasy gimnazjum). Uczniowie zapewne mają świadomość konsekwencji uwłaszczenia, ale ustawa o sądach gminnych nie jest im znana<sup>46</sup>, a co za tym idzie – związek utworu z aktualną sytuacją jest dla nich niedostrzegalny. Pomocny zatem może być krótki wykład nauczyciela. Na poziomie edukacji szkolnej określenie intencji autora też nie powinno być kłopotliwe – zachęta do pochylenia się nad edukacją chłopów, wsparcie w kwestiach, z którymi sobie nie radzą, czyli najprościej – „praca u podstaw”.

44 Jeśli uczniowie nie znają całego utworu, trzeba dodać cytat, który umożliwi rekonstrukcję narratora, lub podać niezbędne informacje.

45 Może jednak to zestawienie zaproponować uczniom klas nierealizujących poziomu rozszerzonego, gdyż omówienie tych fragmentów utrwali wiedzę z poprzednich epok literackich.

46 T. Bujnicki, *Wstęp*, w: H. Sienkiewicz, *Wybór nowel i opowiadań*, Wrocław 1988.



Kilka słów jeszcze o innych zagadnieniach, które można omówić (lub chociaż zasygnalizować). Wspominane już pisma – stylizowany (we wstępie i w zakończeniu) na język religijny<sup>47</sup> list Buraka i urzędowa forma korespondencji zredagowana przez Żołzikiewicza – posłużą do porównania dwóch stylów językowych. Obie odmiany polszczyzny, ich cechy i przemiany, w ciekawy i przystępny dla ucznia sposób prezentuje Dorota Zdunkiewicz-Jedynak<sup>48</sup>. Ważne dla pogłębienia wiedzy o kompozycji utworu może być wskazanie zasady podziału czterech rozdziałów o tym samym tytule *Imogena*. Dlaczego Sienkiewicz nie nadał innych tytułów lub nie połączył rozdziałów?<sup>49</sup> Geneza utworu i lektura fragmentu (lub całości) *Żurawi* Sienkiewicza powinna zachęcić do zadania ważnych pytań – na przykład: dlaczego tęsknota za krajem skłoniła autora do napisania tak drapieżnego i krytycznego utworu? Warto poddać dogłębnej analizie tytuł tekstu. Można także zestawić kreację Żyda-karczmarza i jego funkcję w świecie przedstawionym *Szkiców węglem* i *Pana Tadeusza*. Szczegółowe omówienie przekraczania granic lektury i rzeczywistości (Don Jose a Rzepa, Izabela a Jadwiga) pozwoli pogłębić wiedzę o tworzeniu i funkcji groteskowego obrazu świata. Interesujące dla ucznia mogą być informacje o ingerencjach cenzury, biorąc pod uwagę, że zagadnienie to dotyczy także innych lektur – na przykład *Mistrza i Małgorzaty* Bułhakowa. Jeśli nauczyciel nie omawia poezji okresu pozytywizmu, utwór Sienkiewicza jest dobrą okazją do przeczytania wybranych liryków Asnyka (a może dla porównania i Konopnickiej). Miłośnicy sztuk pięknych mogą zestawić fragment utworu z grafiką Józefa Chełmońskiego (*Rzepowa*), a kinomani – z ekranizacją (mocno tendencyjną) z 1957 roku<sup>50</sup>.

I jeszcze propozycja, która zawsze mnie niezwykle kusi, ale na którą nigdy nie mam czasu – eksplikacja<sup>51</sup>. *Szkice węglem* spełniają wszystkie warunki utworu, który może stać się jej przedmiotem – pociąga pięknem, jest „poznawczo bogaty i cenny wychowawczo”<sup>52</sup> oraz zawiera wiele fragmentów, które można poddać eksplikacji. Jej ćwiczenie jednak wymaga zbyt wielu

47 Można też poddać interpretacji fragment dotyczący kazania księdza Czyżyka.

48 D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa 2008.

49 Uczeń polskiej szkoły przyzwyczajony jest do odpowiadania na pytania, a nie do ich zadawania. Przyjmując, że matka Isidora Rabiego miała rację, warto jednak kształcić umiejętność zadawania pytań.

50 Pierwsza ekranizacja powstała w 1912, ale film się nie zachował. Zob. <http://filmpolski.pl/fp/index.php?film=2228> [dostęp 2016-11-20].

51 A.W. Labuda, *O metodzie eksplikacji tekstu*, w: *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, cz. 1, red. W. Dynak, A.W. Labuda, Warszawa 1991.

52 Tamże, s. 15.

lekcji, których ze względu na nadmiar wymagań programowych nie powinny poświęcać tej umiejętności. Wielka szkoda.

Uważny czytelnik dostrzeżę zapewne, że pisząc o *Szkicach węglem*, nie używam określenia gatunkowego i posługuję się nieustannie słowami „tekst” i „utwór”. To świadomy zabieg. Bo, najprościej mówiąc, nie wiem, jak określić dzieło Sienkiewicza – czy to nowela, opowiadanie czy (mikro)powieść? Krytycy i historycy literatury nie są zgodni w tej kwestii, więc i ja utworu tego gatunkowo nie nazwę. Zresztą, nie jest to chyba potrzebne dla jego zrozumienia.

Są takie lektury, z którymi bardzo trudno się rozstać. Chciałoby się omawiać je od deski do deski<sup>53</sup>. *Szkice węglem*, Sienkiewiczowe arcydzieło, do takich lektur należą. Ale rozsądek nauczycielski wygrywa z pasją – trzeba zająć się kolejnym tekstem.



ABSTRACT

“SZKICE WĘGLEM” – A READING DIFFICULT TO PART WITH

The article considers the presence of Henryk Sienkiewicz’s works in pre-war and post-war curricula for teaching Polish language, and the different ways *Szkice węglem* (*Charcoal Sketches*) are discussed in secondary school, with particular emphasis on issues of literary communication. The popular opinion which states that Sienkiewicz is discussed less in today’s schools is verified. The proposed analysis and interpretation of *Szkice węglem* shows the possibility of fulfilling many educational requirements of both the basic and the expanded level. The condition of the student-readers was also reflected upon, particularly their knowledge and skills which allow to recognise the linguistic measures and aesthetic categories important for the understanding of the text. The article confirms that works of Henryk Sienkiewicz, particularly *Szkice węglem*, is an important and necessary element of Polish language education in today’s schools.

KEYWORDS

education, didactics, Henryk Sienkiewicz,  
literary communication

53 Zauważam, że i uczniowie czasem to czują. I mówią, że żal im kończyć omawianie lektury.