

O problemowym nauczaniu literatury w szkole średniej

* LECH SŁOWIŃSKI

UAM Poznań



Jest rzeczą powszechnie wiadomą, że efekty pracy dydaktycznej zależą w głównej mierze od jakości pracy nauczyciela i ucznia. Nowoczesna dydaktyka uznaje tylko takie metody nauczania i uczenia się, które wyzwalają wielostronną aktywność ucznia oraz wdrażają do samodzielnego myślenia i skutecznego działania. W prawidłowo przebiegającym procesie dydaktycznym powinny wystąpić następujące rodzaje aktywności: intelektualna, sensomotoryczna, emocjonalna, werbalna i recepcyjna. Pierwsza stanowi podstawę i warunek wszelkiego twórczego myślenia tudzież wywiera decydujący wpływ na kierunek czynności sensomotorycznych, obejmujących różnego typu obserwacje, badania i celowo obmyślane działania. Nie do pomyślenia jest też wszelka praca twórcza bez aktywności emocjonalnej, mającej swoje źródło w determinantach typu motywacyjnego, na które składają się takie emocje pozytywne, jak: ciekawość, zainteresowanie badanym problemem, pragnienie rozwikłania określonej trudności, chęć odniesienia doraźnej korzyści z nauki, czyli to wszystko, co psychologowie nazywają „prawem efektu”¹. Z kolei aktywność werbalna umożliwia uczniowi słowny opis podjętego działania, sformułowanie wniosków z przeprowadzonych badań oraz określenie ich rezultatów. Ponadto odbiór wiadomości przekazywanych uczniom przez nauczyciela wymaga z jego strony należytego skupienia uwagi, czyli aktywnej postawy recepcyjnej, bowiem proces recepcji wiedzy może zachodzić tylko w stanie uwagi napiętej i skoncentrowanej. (Olbrzymią rolę odgrywają w tym względzie obok tradycyjnych form przekazu werbalnego wszelkie nowoczesne środki ekspozycyjne, jak: film, telewizja, przeźrocza, nagrania płytowe i magnetofonowe oraz zapisy grafoskopowe.)

Uczenie się, w którym wystąpi brak którejkolwiek z wymienionych wyżej aktywności, będzie przebiegało w sposób nieprawidłowy i oczekiwanych wyników z pewnością nie da.

Wszystkie wymienione wyżej rodzaje aktywności stanowią podstawę

¹ Por. T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*. Warszawa 1957; E. Fleming, *Unowocześnienie systemu dydaktycznego*. Warszawa 1974.

nauczania problemowego, szeroko stosowanego we współczesnej szkole — również w ramach lekcji języka polskiego.

Na temat efektywności nauczania problemowego wypowiadało się już wielu specjalistów od dydaktyki ogólnej, jak np.: W. Okoń², Cz. Kupisiewicz³, K. Lech⁴, E. Fleming⁵, K. Sośnicki⁶, W. Zaczyński⁷, R. Więckowski⁸ i inni. Z polonistycznego punktu widzenia zagadnieniem tym zajmowali się m. in.: Z. Jopowicz⁹, J. Kulpa¹⁰, W. Słodkowski¹¹, K. Dąbrowska¹² i K. Lausz¹³. Sprawa rozwiązywania problemów nie jest zresztą wyłączną domeną zainteresowań dydaktyków. Zajmowali się nią od dawna (oczywiście z innego punktu widzenia) także logicy i psychologowie. Wszyscy oni zgodni są co do tego, że uczenie się przez rozwiązywanie problemów rozwija samodzielne myślenie, uczy skutecznego działania, wyzwala tak niezbędne we wszelkiej twórczej pracy emocje, a zatem nie tylko wzbogaca wydatnie wiedzę wychowanka, lecz wywiera także wcale niebagatelny wpływ na kształtowanie się jego osobowości i charakteru¹⁴.

W nauczaniu problemowym centralną postacią — podmiotem myślenia — jest uczeń, występujący w roli badacza podejmującego samodzielne operacje myślowe. Zadanie nauczyciela sprowadza się w tym wypadku do roli kierownika i nadzorcy procesu uczenia się. Służy on uczniom swoją pomocą w rozwiązywaniu problemów i sprawdzaniu ich wyników, podsuwa odpowiednią lekturę naukową.

Operacje myślowe w nauczaniu problemowym mają charakter wszechstronny i obejmują takie czynności, jak: porównywanie rzeczy lub zjawisk, ich analizę oraz syntezę, abstrahowanie i uogólnianie. Według amerykańskiego psychologa J. Deweya nauczanie problemowe przebiega w pięciu zasadniczych etapach, obejmujących kolejno:

² W. Okoń, *U podstaw problemowego uczenia się*. Warszawa 1964; tenże: *W sprawie budowy lekcji problemowej*. Nowa Szkoła 1971, nr 4.

³ Cz. Kupisiewicz, *O efektywności nauczania problemowego*. Warszawa 1965.

⁴ K. Lech, *O nowy system nauczania*. Kwartalnik Pedagogiczny 1962, nr 3; tenże: *Problemy i wyniki badań nad jednością teorii i praktyki w procesie nauczania*. (W:) Rocznik Instytutu Pedagogiki. T. 1. Warszawa 1955.

⁵ E. Fleming, *Struktura lekcji problemowej*. (W:) *O intensyfikacji nauczania i wychowania*. Praca zbiorowa pod red. W. Okonia. Warszawa 1966.

⁶ K. Sośnicki, *Zadanie, pytanie, problem*. Nowa Szkoła 1963, nr 5.

⁷ W. Zaczyński, *Dydaktyka*. (W:) *Pedagogika*. Podręcznik akademicki pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza, T. Wujka. Warszawa 1974.

⁸ R. Więckowski, *Problem i indywidualizacja w nauczaniu*. Wrocław 1973.

⁹ Z. Jopowicz, *Nauczanie problemowe w zespołach na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa 1967.

¹⁰ J. Kulpa, *Nauczanie problemowe języka polskiego w kl. V—VIII*. Warszawa 1971.

¹¹ W. Słodkowski, *O problemowym nauczaniu literatury*. Polonistyka 1966, nr 1.

¹² K. Dąbrowska, *Zagadnienie aktywizacji w nauczaniu języka polskiego w szkole średniej*. Warszawa 1964.

¹³ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*. Warszawa 1970.

¹⁴ Por. J. Dewey, *Jak myślimy*. Warszawa 1957; Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*. Warszawa 1969; S. L. Rubinsztejn, *Myślenie i drogi jego poznania*. Warszawa 1962.

- zetknięcie się przez ucznia z trudnością natury teoretycznej lub praktycznej;
- uświadomienie sobie problemu, na czym ta trudność polega;
- postawienie hipotezy wiodącej do przewidywanego rozwiązania tej trudności;
- wyprowadzenie wniosków z tej hipotezy na drodze rozumowania indukcyjnego bądź też dedukcyjnego;
- sprawdzenie otrzymanych rezultatów za pomocą dalszej obserwacji lub eksperymentu¹⁵.

Problemy powstają jedynie wtedy, gdy uczniowie dysponują określonym zasobem wiedzy. Brak wiadomości nie sprzyja powstawaniu sytuacji problemowych, nie rodzi pytań, wątpliwości, nie stawia ucznia w pozycji badacza zagadnień budzących jego zainteresowanie. Toteż w nauczaniu problemowym sprawą zasadniczą jest przede wszystkim wiedza ucznia oraz skoncentrowana na przedmiocie badań jego aktywność umysłowa, emocjonalna, sensomotoryczna i werbalna.

Te podstawowe prawidła dydaktyki ogólnej obowiązują również w nauczaniu problemowym literatury, które upowszechniło się w naszych szkołach średnich w latach trzydziestych dwudziestolecia międzywojennego jako pewnego rodzaju reakcja na zbyt drobiazgową heurezę, zalecaną w odniesieniu do literatury przez takich dydaktyków, jak: K. Wóycicki¹⁶, M. Kridl¹⁷, T. Czapczyński¹⁸ i inni. Łańcuszkowe, naprowadzające pytania zaczęto zastępować dłuższymi, samodzielными wypowiedziami uczniów na zadany temat oraz dyskusją skoncentrowaną wokół wybranych problemów. Dyskusja jest zresztą do dzisiaj najczęściej stosowaną w szkole średniej formą nauczania problemowego. Daje ona bowiem uczniom okazję do wypowiedziania własnych sądów, wdraża do logicznego myślenia i uzasadniania zajętego stanowiska, pomaga w formułowaniu własnych wniosków, wyrabia śmiałość i odwagę, rozbudza krytycyzm i samokrytycyzm, tudzież rozwija sprawność wysławiania się¹⁹. Aby dyskusja mogła przebiegać w sposób skoordynowany, musi mieć swego kierownika. Zadaniem jego jest czuwanie nad tym, aby dyskutanci trzymali się tematu, przestrzegali ekonomii czasu i respektowali prawo każ-

¹⁵ J. Dewey, op. cit., s. 31.

¹⁶ K. Wóycicki, *Rozbiór literacki w szkole*. Warszawa 1921.

¹⁷ M. Kridl, *Literatura polska wieku XIX*. Cz. 1—5. Warszawa 1925—1933.

¹⁸ T. Czapczyński, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań. Do użytku w szkołach powszednich, średnich i seminariach nauczycielskich*. Warszawa — Lublin 1920; tenże: *Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem”*. Poznań 1921—1922.

¹⁹ Por. R. Ingarden, *O dyskusji owocnej słów kilka*. Przegląd Kulturalny 1961, nr 48; W. Maciszewski, *Sztuka dyskusowania*. Warszawa 1967; T. Pszczołowski, *Umiejętność przekonywania i dyskusji*. Warszawa 1963; J. Rudniański, *Sztuka kierowania dyskusją*. W książce tegoż autora: *Umiejętność szkolenia. Zarys metod aktywizacji*. Warszawa 1967; H. Polaszek, *Metoda dyskusyjna w nauczaniu języka polskiego*. Polonistyka 1957, nr 1.

dego ucznia do repliki. Do obowiązków jego należy również przełamywanie oporów uczniów nieśmiałych, zachęcanie ich do zabierania głosu, wyzwalanie w nich taktownej szczerości, podsuwanie terminologii naukowej i zadawanie pytań bezpośrednich, skłaniających do uściślenia wypowiedzi, wreszcie podsumowanie wniosków końcowych.

Dyskusja jako forma nauczania pojawia się już w programie klasy VI szkoły podstawowej i występuje we wszystkich następnych latach nauki — aż do klasy maturalnej włącznie²⁰, przy czym jedynie w dwóch najwyższych klasach licealnych kierownikiem jej może być wytypowany przez nauczyciela uczeń²¹. W pozostałych klasach rola ta przypada wyłącznie nauczycielowi.

Z przyczyn organizacyjnych i wychowawczych (problem dyscypliny, ładu, porządku i sprawnego czuwania nad przebiegiem dyskusji) najlepiej jest przeprowadzać dyskusję z całym zespołem klasy, a nie w obrębie poszczególnych grup. Sprawą najważniejszą jest stworzenie odpowiedniej sytuacji problemowej, z której wyłoni się następnie temat do dyskusji. Okazję taką stworzy na pewno swobodna pogadanka z uczniami na temat przeczytanej lektury, obejrzanego filmu, spektaklu telewizyjnego, sztuki teatralnej czy wystawy. Ustalone z uczniami problemy do dyskusji mogłyby przybrać np. następującą postać:

- *Nad Niemnem* E. Orzeszkowej — powieść ciekawa czy nudna?
- Czy film Jerzego Hoffmana wiernie oddaje atmosferę Sienkiewiczowskiego *Potopu*?
- Problem celu i sensu życia w *Pieśniach* J. Kochanowskiego a w sonecie M. Sępa-Szarzyńskiego *O nietrwalej miłości rzeczy świata tego*.
- Czy twórczość I. Krasickiego mogła stanowić skuteczny oręż w walce o unowocześnienie społeczeństwa polskiego i naprawę obyczajów w XVIII w.?
- Czyje racje uważasz za bardziej słuszne: Kreona czy Antygony?
- Czy bohater szkicu Z. Nałkowskiej *Przy torze kolejowym* postąpił słusznie, skracając męki rannej Żydówki?
- Czy Witold Korczyński, Janek Bohatyrowicz i Justyna Orzelska mogą służyć jako wzory osobowe dla dzisiejszej młodzieży?

²⁰ Por. *Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej. Język polski. Klasa V—VIII*. Warszawa 1971; *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Język polski. Klasy I—IV*. Warszawa 1971. Obydwa programy umieszczają dyskusję w dziale „form wypowiedzi”, co nie jest bynajmniej określeniem ścisłym, gdyż dyskusja ze względu na swą formę organizacyjną grawituje raczej w kierunku metod nauczania, a nie form wypowiedzi sensu stricto, do których zaliczamy: opisy, opowiadania, streszczenia, charakterystyki, rozprawki, recenzje itp.

²¹ Klasa III: „Próby samodzielnego zagajenia, prowadzenia i podsumowania dyskusji” (*Program...*, s. 25). Klasa IV: „Samodzielne zagajenie, prowadzenie i podsumowanie dyskusji” (*Program...*, s. 32).

- Określ stopień odpowiedzialności za zbrodnie hitleryzmu czołowych bohaterów dramatu Kruczkowskiego pt. *Niemcy*.
- Wokulski — romantyk czy pozytywista?
- Bronisz czy oskarżasz Maćka Chełmickiego?
- Doktor Judym — bohater pozytywny czy negatywny?

W nauczaniu problemowym przy zastosowaniu formy dyskusyjnej sprawą bardzo ważną jest samo sformułowanie problemu — jego redakcja stylistyczna. Musi on niejako prowokować uczniów do wypowiedzi polemicznej, do formułowania sądów o charakterze kontrowersyjnym. Nie ma dyskusji tam, gdzie temat lekcji stawia przed uczniami problem nie dopuszczający możliwości zróżnicowanej wypowiedzi bądź też taką możliwość uwzględnia w stopniu minimalnym, jak np.:

- Jakie zadania postawił przed młodzieżą polską A. Mickiewicz w *Odzie do młodości*?
- Motywy orientalne w *Sonetach krymskich*.
- Problem winy i kary w *Dziadach* cz. II.
- Elementy stylizacji ludowej w balladach Mickiewicza — itp.

Przy rozwiązywaniu tego rodzaju problemów wypadnie się posłużyć innymi niż dyskusja formami pracy, np. metodą analizy filologicznej, rozbioru dokumentacyjnego, heurezy czy nawet wykładu.

Przy formułowaniu tematu lekcji problemowej trzeba również zważać na to, aby nie zawierał on tezy oczywistej (np.: Czy Mickiewicza można nazwać poetą narodowym?), aby nie był za szeroki (np.: Jaką wartość wychowawczą przedstawia literatura współczesna?), ujęty nieprecyzyjnie i niedokładnie (np.: Opracowanie *Lalki* B. Prusa), sformułowany rozwlekle (np.: Dyskusja na temat sposobu potraktowania tematu wiejskiego przez Wyspiańskiego w *Weselu*, Reymonta w *Chłopach* i Kasprowicza w sonetach *Z chatupy*) lub zgoła błędnie pod względem językowym i merytorycznym (np.: Kompozycja i wątki w *Panu Tadeuszu*)²². Temat lekcji problemowej nie może się odwoływać do wiadomości uczniom nie znanych (np.: Wpływ Żeromskiego na twórczość powieściową okresu dwudziestolecia międzywojennego) i nie powinien sugerować rozwiązania problemu (np.: Patriotyzm młodzieży wileńskiej w świetle I sceny III cz. *Dziadów*, Bohaterska walka z okupantem hitlerowskim w świetle *Pokolenia* Czeszki, Trudna droga dziecka chłopskiego do oświaty w latach zaborów na przykładzie Andrzeja Radka — itp.). Tematy te muszą być ponadto przystosowane do poziomu wiedzy uczniów i sformułowane przy ich współudziale. Powinny one uwzględniać zarówno problemy natury ideowej, wychowawczej, jak i estetycznej. Wynika to

²² Podane przykłady zaczerpnięto z dzienników lekcyjnych. Por. *Metodyczne błędy nauczycieli w prowadzeniu języka polskiego*. Praca zbiorowa pod red. W. Pasterniaka. Rzeszów 1970.

bowiem z samej istoty literatury, jej immanentnej struktury i społecznej funkcji. Za pośrednictwem literatury pięknej uczeń poznaje świat, styka się z różnymi ludźmi i nurtującymi ich problemami, uczy się rozumienia istoty piękna i rozwija swoje zamiłowania estetyczne. Literatura kryje w sobie ponadto cenne wartości wychowawcze, uczy odróżniać dobro od zła, wpływa zatem na kształtowanie się charakteru ucznia, jego stosunku do świata i ludzi.

Przy omawianiu lektury z pewnością spotkamy się z problemami, których jednoznaczne rozstrzygnięcie jest niemożliwe. Np. w dyskusji nad tematem: *Nad Niemnem* E. Orzeszkowej — powieść ciekawa czy nudna? — na pewno część uczniów będzie się starała uzasadnić tezę, że jest to utwór nudny, część zaś — że zajmujący i ciekawy. Pierwsi na potwierdzenie swego sądu wysuną np. taki argument, że sprawy, o których pisze autorka, uległy dawno dezaktualizacji i nie pociągają już czytelników współczesnych. Kogo może bowiem dzisiaj zainteresować megalians Justyny i Jana, współzycie dworu ze wsią na Kresach Wschodnich, ratowanie folwarku przed ruiną, ziemi przed przekazaniem w ręce nie-Polaków? Orzeszkowa — powiedzą jej przeciwnicy — zanudza czytelnika drobiazgowymi opisami szczegółów z życia codziennego mieszkańców dworu i zaścianka, rozwlekłe ujętymi opisami przyrody, które co chwila rwą akcję, rozbijają na szereg luźno związanych epizodów. Zresztą sama akcja toczy się leniwie, brak w niej momentów sensacyjnych, które by przykuły uwagę czytającego, wywołały w nim dreszczyk emocji. A język Orzeszkowej? — Zawiera on przecież taką patynę archaiczności, że w wielu miejscach staje się wręcz niezrozumiały i nikt już dzisiaj takim językiem nie mówi. W sumie powieść nudna i trudno przebrnąć przez trzy opasłe tomiska²³.

Natomiast miłośnicy talentu Orzeszkowej wypowiedzą zgoła odmienne opinie o tej powieści. Odnajdą w niej podobieństwo do Mickiewiczowskiego *Pana Tadeusza*, będą się zachwycali pięknem opisów przyrody nadniemeńskiej, urzeknie ich bogactwo realiów z życia codziennego. Stwierdzą, że właśnie dzięki tym drobiazgowym opisom spraw zwykłych, codziennych, czytelnik może wniknąć dokładnie w życie bohaterów i nurtujące ich problemy. Archaiczny już nieco język utworu nie tylko nie utrudnia lektury, lecz przeciwnie — lepiej uwydatnia atmosferę epoki, a tym samym wciąga w nią bardziej czytelnika.

Podobna rozbieżność sądów może też wystąpić w przypadku problemu: Określ stopień winy czołowych bohaterów dramatu Kruczkowskiego *Niemcy*. Niezależnie od dość jednoznacznej sugestii autora, że najbardziej winnym człowiekiem jest w tym dramacie profesor Sonnen-

²³ Wszystkie przytoczone w artykule opinie o lekturach są prawdziwe. Pochodzą one od uczniów I Liceum Ogólnokształcącego im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu.

bruch, mogą się ujawnić w trakcie dyskusji bardzo różne opinie. Jedni np. za najbardziej cynicznego zbrodniarza uznają fanatycznego hitlerowca — esesmana Willego, który zakatował na śmierć członka norweskiego ruchu oporu i miał jeszcze czelność wyłudzić od jego matki drogocenny naszyjnik, aby go z kolei podarować własnej matce. Dla innych osobą bez skrupułów, bez litości, będzie synowa Sonnenbrucha Liesel, ze względu na to, że nie zawahała się wydać w ręce gestapo bezbronno więźnia, w dodatku dawnego przyjaciela domu, czego nawet nie odważył się uczynić esesman Willi. Nie cofnęła się przed zemstą nawet wtedy, gdy stało się sprawą jasną, że naraża życie członka najbliższej rodziny (szwagierki Ruth). Jeszcze inni skłonni będą uznać za największego zbrodniarza żandarma Hoppego, który z obawy o własną skórę zabija bezbronne dziecko żydowskie, chociaż sam jest ojcem, kocha swego syna, drży o jego bezpieczeństwo i w prywatnym życiu cieszy się opinią „porządnego Niemca”. Znajdą się wreszcie tacy uczniowie, którzy największą odpowiedzialnością za zbrodnie hitleryzmu obarczą ludzi pokroju profesora Sonnenbrucha, a więc inteligencję niemiecką, uczonych, wynalazców, co to swoją codzienną pracą umacniali potencjał wojenny Hitlera i nie mieli na tyle odwagi, aby otwarcie przeciw niemu wystąpić i jego zbrodnie potępić.

Sądy o charakterze kontrowersyjnym mogą też wystąpić w dyskusjach typu: Który z pisarzy jest ci bliższy — Staff czy Kasproicz? Sienkiewicz czy Prus? Żeromski czy Reymont? Nałkowska czy Dąbrowska? Kawalec czy Redliński? — itp. Nie do rozstrzygnięcia są też problemy dotyczące stylów autorów i epok, jak np.:

- Na podstawie *Hymnu do Boga* Kochanowskiego i sonetu Sępa-Szarzyńskiego *O nietrwalej miłości rzeczy świata tego* określ, który z autorów posługiwał się piękniejszą polszczyzną?
- Który ze stylów bardziej przemawia do ciebie — renesans czy barok?
- Który z pisarzy operował bardziej obrazowym stylem — Prus czy Sienkiewicz? Leśmian czy Tuwim? — itp.

Każdy z dyskutantów na pewno wysunie w tych wypadkach swoje racje, które będzie starał się podbudować odpowiednimi argumentami, w rezultacie czego otrzymamy bardzo zróżnicowane rozwiązania problemów. Może się zdarzyć, że na skutek rozbieżności sądów do rozwiązania problemów w ogóle nie dojdzie, ale i taka dyskusja spełni swoje dydaktyczne zadanie, bo umożliwi uczniom swobodną wymianę poglądów. Arbitralne stanowisko nauczyciela byłoby w tym wypadku zupełnie nie na miejscu.

Są jednakże problemy, których jednoznaczne rozstrzygnięcie jest nie tylko wskazane, ale nawet konieczne. Np. w związku z lekturą opowia-

dań Borowskiego czy *Medalionów* Nałkowskiej wyłoni się z pewnością problem eutanazji. Przy charakterystyce Antoniego Kosseckiego z *Popiołu i diamentu* — problem moralnej odpowiedzialności człowieka za popełnione czyny. Także i w tych wypadkach dyskusja może doprowadzić do zarysowania różnych stanowisk, tym bardziej że sprawy, o których piszą Nałkowska, Borowski czy Andrzejewski, są już dla uczniów odległą historią i na wiele wydarzeń z czasów wojny i okupacji spoglądają już oni z innego punktu widzenia niż pokolenie starsze, które przeżyło osobiście ponury dramat tych czasów. Bywa i tak na lekcji, że jakiś uczeń bierze w obronę małomiasteczkowego franta z opowiadania Nałkowskiej *Przy torze kolejowym*, który skrócił męki rannej Żydówki, strzelając do niej z pistoletu (zresztą na jej wyraźne życzenie). Ktoś inny pochwała cwaniactwo obozowe vorarbeitera Tadeusza, który z całą świadomością wyrządzonego zła zamienia z chorym więźniem-powstańcem (też na jego życzenie) surowego buraka na kawałek chleba (*Śmierć powstańca*). Zdarzają się i tacy, którzy usprawiedliwiają obozowe występki sztabowego Kosseckiego (jak to zresztą uczynił w pierwszej edycji swojej powieści sam Andrzejewski) wyjątkowymi warunkami życia w hitlerowskim kacecie. We wszystkich wymienionych wyżej przypadkach (i im podobnych) obowiązkiem nauczyciela jest zajęcie jednoznacznego stanowiska, bowiem moralna wymowa tych faktów absolutnie nie dopuszcza jakiegokolwiek tolerancji. Tym, którzy mieliby w tych sprawach wątpliwości, należy wyjaśnić, że zabijanie „z litości”, unicestwianie innych celem zapewnienia sobie lepszych warunków egzystencji — pozostanie zawsze zbrodnią, bez względu na towarzyszące okoliczności.

Dyskusja jest wprawdzie najczęściej stosowaną formą rozwiązywania problemów, ale bynajmniej nie jedyną. W nauczaniu problemowym literatury posługujemy się też często metodą pracy w zespołach (grupach), wykładem czy referatem ucznia. Urządzamy wystawki, wyświetlamy przeźrocza, filmy, odbieramy teleaudycje, korzystamy z płytoteki i taśmoteki, prowadzimy uczniów na wycieczki szlakami pisarza, do muzeów, teatru, na koncerty, spotkania z pisarzami itp. Wszystkie wymienione wyżej formy pracy mogą stanowić dogodny punkt wyjścia do rozwiązywania określonych problemów bądź też rozwiązywanie takowych znacznie ułatwić.

Praktyczne i efektywne tak z dydaktycznego, jak i z wychowawczego punktu widzenia są zwłaszcza lekcje problemowe z klasą podzieloną na kilkusobowe zespoły (grupy)²⁴. Z organizacyjnego punktu wi-

²⁴ Pisali na ten temat: J. Bartecki, E. Chabior, *O nową organizację procesu nauczania*. Warszawa 1962; Z. Jopowicz, *Nauczanie problemowe w zespołach na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, op. cit.; L. Słowiński, *Z problematyki wychowawczej na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*. Polonistyka 1973, nr 2.

dzenia możemy wyróżnić trzy podstawowe warianty pracy w zespołach.

Pierwszy polega na podaniu wszystkim grupom jednego wspólnego problemu do rozwiązania²⁵. Zapisujemy np. na tablicy temat lekcji: Cechy stylu barokowego na przykładzie wierszy Jana Andrzeja Morsztyna; następnie każdemu zespołowi przydzielamy do analizy jeden z następujących wierszy: *Pieśń w obozie pod Żwańcem*, *Do trupa*, *Niestatek*, *Nadgrobek Perlisi*, *O sobie*, *Na kwiatki*, *W niebytności we Szwecyjce*. Uczniowie w grupach pracują samodzielnie, uzgadniają swoje poglądy na temat determinantów kompozycyjnych, usytuowania podmiotu lirycznego, kreacji przedstawionego świata, zawartych w utworze problemów, tropów i figur stylistycznych. W drugiej części lekcji (jednostka dwugodzinna) każdy zespół wyznaczy jednego z uczniów do głośnego odczytania utworu, drugiego zaś — do zreferowania wyników przeprowadzonej analizy. Suma wniosków z analizy poszczególnych wierszy da rozwiązanie problemu zawartego w temacie lekcji. W analogiczny sposób postąpimy w przypadku takich tematów, jak:

- Człowiek i przyroda w *Sonetach krymskich* A. Mickiewicza,
- Ludowość w *Balladach i romansach*,
- Humanizm w poezji Kasprowicza,
- Gwara jako artystyczny element dzieła literackiego w twórczości pisarzy okresu Młodej Polski itp.

Drugi wariant pracy w zespołach polega na rozwiązywaniu przez każdy zespół z osobna innego problemu szczegółowego, wyprowadzonego z problemu ogólnego. Przypuśćmy, że tematem lekcji, a zarazem problemem ogólnym będzie: *Kariera Zenona Ziembiewicza*. Poszczególne zespoły otrzymają do rozpracowania następujące problemy cząstkowe:

- Jakie poglądy na życie wyznawał Zenon w młodości, w okresie studiów?
- Kolejne etapy wrastania Zenona w środowisko burżuazyjno-ziemiańskie.
- Ocena działalności społecznej Zenona na stanowisku redaktora *Niwy* i prezydenta miasta.
- Czy Ziembiewicz ponosi odpowiedzialność za tragiczne wydarzenia w czasie strajku robotników; jeśli tak, to jaki jest stopień jego winy?
- Jaką rolę w życiu Zenona odegrały dwie kobiety: Justyna Bogutówna i Elżbieta Biecka?
- Wady i zalety charakteru Zenona.

²⁵ Por. W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*. Warszawa 1974.

- W jakim sensie tytuł powieści *Granica* odnosi się do osoby Zenona Ziembiewicza?

Rozpatrzmy jeszcze inny przykład. Tematem lekcji niech będzie np.: Problematyka społeczna w powieści Reymonta pt. *Chłopi*. Poszczególnym zespołom przydzielimy następujące problemy cząstkowe:

- Struktura społeczna Reymontowskich Lipiec.
- Współżycie w gromadzie poszczególnych warstw społecznych.
- Walka o ziemię i jej różnorakie aspekty (rodzinny, gromadzki).
- Konflikt między gromadą a dworem i kolonistami.
- Praca jako miernik wartości człowieka i podstawa jego egzystencji w społeczności wiejskiej.
- Jednostka a gromada wiejska (pojęcie moralności gromadzkiej).
- Czy przedstawiony przez Reymonta obraz stosunków społecznych na wsi odpowiada prawdzie historycznej (tu konieczne odwołanie się do wiadomości z historii czy do dzieł innych pisarzy, np. Żeromskiego).

W obydwu wyżej przedstawionych wypadkach suma wniosków z rozpatrywania problemów szczegółowych da nam rozwiązanie problemu głównego.

Trzeci wreszcie wariant pracy w zespołach za punkt wyjścia obiera pracę domową ucznia, wykonaną indywidualnie w domu. Nauczyciel uzgadnia z zespołami problemy, które poszczególni uczniowie powinni samodzielnie przemyśleć w domu w oparciu o wskazany tekst — wyszukać odpowiednie cytaty, zgromadzić materiały na poparcie wysuniętych hipotez i sformułować odpowiednie wnioski. W klasie natomiast nastąpi w ramach zajęć poszczególnych zespołów analiza wykonanej pracy domowej, integracja jej wyników i wspólne uzgodnienie rozwiązania problemu ogólnego. Powołajmy się na konkretny przykład. Przyjmijmy, że nauczyciel planuje lekcję na temat roli folkloru w *Chłopach* Reymonta. Trzy zespoły otrzymują polecenie zebrania uwag na temat zwyczajów wiejskich, związanych ze świętami kościelnymi, z kolejnymi porami roku, z wydarzeniami w życiu rodzinnym i gromadzkim. Członkowie zespołów wykonują tylko część pracy ogólnej. I tak np. w zespole I poszczególni uczniowie zwrócą uwagę na zwyczaje towarzyszące jarmarkowi (I, 89), obieraniu kapusty (I, 132), zmówinom Boryny z Jagusią (I, 148, 153-157), zaduszkom (I, 162), weselu Boryny (I, 202-231, 241-255)²⁶. W zespole II — na Wigilię (II, 68), pasterkę (II, 88-89), święta Bożego Narodzenia (II, 95), przęślicową wieczornicę (II, 186-208), chodzenie z niedźwiedziem (II, 189), zapustny wtorek (II, 228). W zespole III — na

²⁶ W nawiasach oznaczono tom i stronę według wydania: W. S. Reymont, *Chłopi*. T. 1-4. Warszawa 1970.

Palmową Niedzielę (III, 46, 49), Wielkanoc (III, 112-114, 116-128), chodzenie z kogutkiem (III, 148), procesje majowe (III, 216, 218), Boże Ciało (III, 289-295), chrzest (III, 161).

Zespół IV otrzyma za zadanie zebranie wiadomości na temat ubiorów Księżaków łowickich (II, 87; I, 202; IV, 185). Zespół V zajmie się pieśniami, zagadkami, przysłowiami i opowieściami ludowymi (I, 202-231; II, 207; I, 153-157 i in.). Zespół VI — problemem mstylizacji gwarowej, językiem utworu; zespół VII zaś — usytuowaniem postaci narratora (osoby mocno żytej ze środowiskiem wiejskim, doskonale zorientowanej we wszystkich sprawach bohaterów, jednak spoglądającej na życie gromady z pewnego dystansu i nie należącej do przedstawionego świata).

Rozważania uczniów na powyższy temat powinny doprowadzić do wniosku, że folklor w *Chłopach* nie stanowi żywiołu samoistnego, lecz jest wtopiony w poetycką wizję dzieła. Jest on jego podstawowym komponentem — na równi z przyrodą i z pracą chłopów, ich życiem osobistym, rodzinnym i gromadzkim. Wyniesienie i upoetyzowanie folkloru ma za zadanie podkreślenie niezwyklej rangi społecznej i moralnej starodawnych tradycji, ich ogromnego wpływu na zachowanie, styl życia, mentalność i wyobrażenie o świecie bohaterów tej chłopskiej epopei. Jako materiał pomocniczy przy opracowywaniu tego problemu można podsunąć uczniom monografię M. Rzeuskiej o *Chłopach* Reymonta²⁷ oraz tomik z Biblioteki Analiz Literackich w opracowaniu S. Lichańskiego²⁸.

Prócz dyskusji, pracy w zespołach, stosujemy również niekiedy w nauczaniu problemowym metodę wykładu lub referatu. W pierwszym przypadku problem rozwiązuje sam nauczyciel w toku odpowiednio skonstruowanej prelekcji, w drugim — uczeń. Tematem wykładu nauczyciela powinny być tylko te zagadnienia, których uczeń z braku dostatecznej wiedzy nie jest w stanie samodzielnie opanować albo których opanowanie zabrałoby mu zbyt wiele czasu. Toteż formę wykładu stosujemy najczęściej w podsumowaniu dorobku ideowego i artystycznego jakiejś epoki literackiej, przy syntezie twórczości pisarza lub też prezentacji autorów, których dzieła nie figurują w spisie lektur obowiązkowych czy uzupełniających, jak np. w wypadku M. Prousta, E. Zoli, R. Rollanda, J. Kadena-Bandrowskiego, W. Gombrowicza i innych²⁹. Wykład taki powinien być urozmaicony trafnie dobranymi cytatami z dzieł omawianych pisarzy, pokazem fotografii, albumów, opracowań naukowych lub recenzji. Niebagatelną rolę w zbliżeniu pisarza (nie objętego spisem lektur) do

²⁷ M. Rzeuska, „Chłopi” Wł. St. Reymonta. Warszawa 1950.

²⁸ S. Lichański, „Chłopi” W. S. Reymonta. Warszawa 1971. BAL.

²⁹ Por. L. Słowiński, O niektórych kłopotliwych tematach w programie klasy III liceum ogólnokształcącego. *Polonistyka* 1973, nr 1.

uczniów może odegrać umiejętne streszczenie utworu przez prelegenta, z wyeksponowaniem najważniejszych problemów. Wykład taki zachęci z pewnością uczniów do zawarcia bliższej znajomości z pisarzem.

Referaty natomiast, odpowiednio ukierunkowane problemowo, mogą okazać się bardzo pożyteczne przy repetytoriach w klasie maturalnej. Ich wadą generalną jest to, że nie aktywizują ogółu uczniów, tylko jednostki. Toteż aby zerwać z biernością słuchaczy, po każdym referacie należałoby zaaranżować dyskusję na temat poruszonych w nim spraw. Rzecz jasna, że temat referatu powinien być uczniom podany do wiadomości na kilka dni przedtem, tak aby mogli się do dyskusji odpowiednio przygotować. Umiejętnie stosowana metoda referatowo-dyskusyjna będzie stanowiła dobre przygotowanie do przyszłych zajęć seminaryjnych na studiach wyższych.

Operowanie różnymi formami nauczania problemowego położy kres monotonii i sztampie na lekcjach języka polskiego, zbliży uczniów do lektury szkolnej, pozwoli głębiej ją przeżyć, wniknąć lepiej w jej problematykę i kształt artystyczny, nauczy ich myśleć i pracować w sposób samodzielny — a samodzielność stanowi przecież podstawową zasadę nowoczesnego systemu dydaktycznego.

THE PROBLEM TEACHING OF LITERATURE IN A SECONDARY SCHOOL

* LECH SŁOWIŃSKI

S u m m a r y

The modern didactics considers only such methods of teaching and learning which help to initiate various kinds of pupils activity (intellectual, sensorimotor, emotional, verbal, and receptional) which train them in independent thinking and in efficient activity. One of the methods that fulfils those requirements is the method of problem teaching, often used in teaching Polish language and literature. Its foundations were laid by the American psychologist and educationist J. Dewey, who also defined the structural model of a problem lesson, discerning its five basic links. They are: the facing of some difficulty of either a theoretical or practical nature by a pupil (i. e. the creation of a problem situation), the realization of what this difficulty consists of (the problem formulation), the search for its solution (the framing of hypotheses), the coming to conclusions, the checking of results, their arrangement and their usage for new situations.

The problem teaching of Polish language in a secondary school may take many different forms during the lessons which are as follows:

- the collective discussion supervised by the teacher himself, or by some pupil appointed by him;
- the work in small groups according to three variants: 1. all the groups solve the same problem, 2. each group works on some partial problem, being a part of the main problem, 3. the individual pupil's homework is checked in the classroom by the group;
- the teacher's lecture;
- the pupil's report.

The very formulation of a subject matter, its stylistic version has a crucial meaning for the problem lesson. The subject matter for a problem lesson must be clearly and unequivocally defined and must not transgress the pupil's knowledge. Various kinds of pupil's activity as well as the satisfactory effects of didactic work cannot be obtained without a clear determination and understanding of the aims of the lesson.

Translated by Elżbieta Margul