

dr Maria Romanowska

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie

Lektury obowiązkowe w dydaktyce i na egzaminie maturalnym z języka polskiego

Trzy lata temu w artykule wstępnym do siódmego numeru „Polonistyki” Bożena Chrzęstowska zamieściła następującą konkluzję: „polonistki z liceum piszą o niemożności pokonania całego programu literatury w tradycyjnym układzie historycznym, ale jednocześnie deklarują jego konieczność i postawę siłaczek: *padnę, ale zdążę*; nauczyciele czują się zagubieni, przerażeni i bezradni w proponowaniu zmian.”¹ W tymże samym numerze zamieszczony został zapis dyskusji redakcyjnej z 15 kwietnia 2005 roku zatytułowany: *Przekreślić czy ożywić i uzdrowić reformę?* Przedmiotem dyskusji miały być problemy szkolnej edukacji, a stał się przede wszystkim przedstawiony przez Instytut Spraw Publicznych dokument o nazwie *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*. Był wrzesień 2005 roku. Minęły trzy lata – jest wrzesień 2008 roku, jesteśmy w trakcie dyskusji nad przedstawionymi przez MEN założeniami *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Równocześnie na stronach internetowych Ministerstwa Edukacji pojawił się projekt zmiany rozporządzenia z 24 sierpnia 2007 roku w zakresie obejmującym szkolną listę lektur z języka polskiego na wszystkich poziomach kształcenia, który ma obowiązywać w okresie przejściowym. Nauczyciele poloniści, pytani o ten projekt, wzruszają ramionami w geście zniechęcenia. Zmiany są tu bowiem pozorne, a ubiegłoroczne rozporządzenie niewykonalne, zwłaszcza w szkołach ponadgimnazjalnych. Oto bowiem zapisano w nim, że uczeń i nauczyciel mają w ciągu trzech lat, a tak naprawdę dwu i pół roku, omówić coś, co można raczej potraktować jak „nagromadzenie stron do przeczytania”, bo jak inaczej rozumieć pomysł 5 tomów *Nocy i dni*, 3 tomów *Nad Niemnem*, 3 tomów *Potopu*, *Quo vadis*, itd. Realizacja tak sformułowanych zapisów w żaden sposób nie da się pogodzić z formułą egzaminu maturalnego z języka polskiego, bazującą przede wszystkim na sprawdzeniu umiejętności analizy i interpretacji tekstu literackiego lub jego fragmentu. Jedyne co może, to sparaliżować dydaktykę, sprowadzić ją do metod podawczych i do, jakże często obecnego w potocznym rozumieniu procesu dydaktycznego, „przerabiania lektur”. Tylko na co polonista miałby je „przerobić”? Odpowiedź nasuwa się sama, chyba na miązgę, na lekturową papkę. Jeszcze jeden aspekt problemu związanego z lekturami obowiązkowymi z języka polskiego – w ciągu ostatnich trzech lat rozporządzenie dotyczące podstawy programowej w zakresie lektur obowiązkowych zmieniane było trzykrotnie (czwarta zmiana,

¹ Bożena Chrzęstowska, *Skutki arbitralnych decyzji*. Polonistyka 2005, nr 7, s. 3.

wprowadzona 3 lipca 2007 roku - 24 lipca tegoż roku została odwołana). Statystycznie licząc, nauczyciel języka polskiego przeciętnie raz w roku staje wobec zmiany listy lektur obowiązkowych (najgorszy był pod tym względem rok szkolny 2006/2007 – trzy zmiany rozporządzenia, w tym jedna anulowana). Jak w takiej rzeczywistości radzą sobie poloniści? Szkoła to przecież miejsce, w którym kształtuje się młodych ludzi, ich wrażliwość, poczucie bezpieczeństwa. Wszystko to wymaga stabilnych i mocnych podstaw, rozchwianie systemu niczemu ani nikomu nie służy. Powoduje chaos edukacyjny i zniechęcenie. Jak, w tym kontekście, wygląda praca z lekturą szkolną i jakie efekty tej pracy obserwujemy na pisemnym egzaminie maturalnym z języka polskiego? Spróbuję odpowiedzieć na te pytania na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli języka polskiego i uczniów śląskich szkół ponadgimnazjalnych oraz analizy wypracowań maturalnych napisanych na temat, którego podstawą był fragment *Lalki* Bolesława Prusa.

Szkolna rzeczywistość

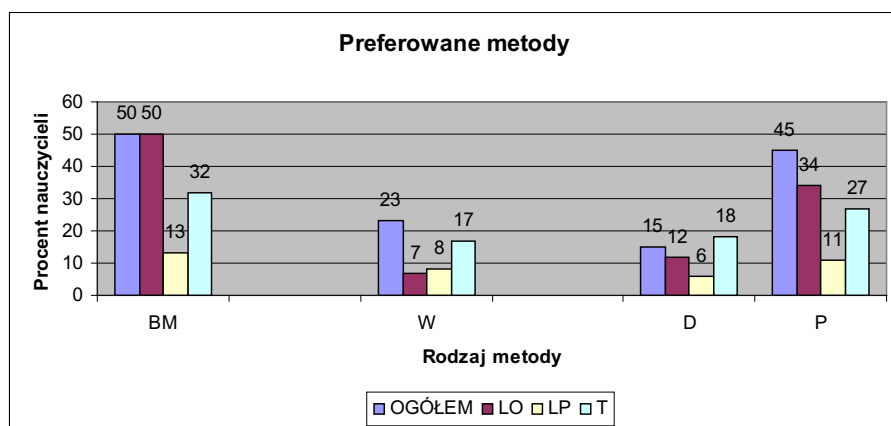
Trudno dzisiaj, w dobie Internetu, rozwoju multimediiów, zalewie rynku czytelniczego przez tzw. pomoce naukowe w rodzaju: „jak napisać wypracowanie maturalne?“, czy też wszechobecne streszczenia lektur szkolnych, wybrać takie metody nauczania, która będą sprzyjały rozwojowi czytelnictwa wśród młodzieży. Poloniści, zapytani o potrzebę zmian w dydaktyce związanych z obecną formą egzaminu maturalnego z języka polskiego, uznali w 79%, że wymaga ona zmian. Tylko 14% badanych uznało, że można je wprowadzić, ale nie są konieczne, a 12% stwierdziło, że w ogóle nie ma takiej potrzeby.²

Tabela 1. Metody preferowane przez nauczycieli deklarujących potrzebę zmian w dydaktyce

Rodzaj szkoły	PG	BM	W	D	P
	%	%	%	%	%
Wszystkie typy szkół	67	50	23	15	45
Liceum ogólnokształcące	66	50	7	12	34
Liceum profilowane	52	13	8	6	11
Technikum	38	32	17	18	27

PG – praca w grupach; BM – burza mózgów; W – wykład; D – drama; P - projekt dydaktyczny

² Podstawą diagnozy było 376 ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych i techników województwa śląskiego oraz 590 ankiet przeprowadzonych wśród uczniów tych samych szkół. Próba, na której przeprowadzono badania w części dotyczącej egzaminu maturalnego stanowi 2% ogółu zdających w województwie śląskim, którzy wybrali temat 2. w arkuszu egzaminacyjnym na poziomie podstawowym.



Wykres 1. Procentowy rozkład preferowanych metod nauczania w różnych typach szkół

Powyższe dane wskazują, że znaczący procent nauczycieli we wszystkich typach szkół ponadgimnazjalnych preferuje te metody nauczania języka polskiego, które mają charakter aktywizujący. Stosunkowo najmniejszy procent badanych uznał, że nie należy do nich drama. Wynika to zapewne ze zbyt wąskiego rozumienia tej metody i niedoceniaenia możliwości, jakie stwarza ona w zakresie poznawczym i analitycznym³. Zwłaszcza takie jej techniki, jak etiuda dramatowa, wywiad, rozmowa czy sytuacje stymulowane. Widać natomiast wyraźne odejście od wykładu jako metody typowo podawczej.⁴ Zwraca uwagę docenienie przez polonistów metod aktywizujących, zwłaszcza form pracy w grupach, które pozwalają na doskonalenie analizy i interpretacji tekstów literackich, czyli podstawowych umiejętności sprawdzanych na egzaminie maturalnym. Ważną w tym sondażu jest również informacja, że 81% pytaných nauczycieli oceniło stosowane przez siebie metody pracy jako atrakcyjne dla uczniów i przydatne zarówno w przygotowaniu do egzaminu maturalnego z języka polskiego, jak i w zachęceniu swoich wychowanków do czytania literatury pięknej w ogóle. Tylko 19% pytaných zadeklarowało, że ich lekcje mają przede wszystkim na celu realizację materiału przedmiotowego, a ich atrakcyjność dla uczniów jest tu sprawą drugorzędą.

Także uczniowie szkół, w których przeprowadzone zostały ankiety wśród nauczycieli, zostali zapytani o ocenę lekcji języka polskiego, w których przez trzy lata uczestniczyli. Absolwenci wypełniali ankiety w dniu rozdania świadectw maturalnych, zwiększało to bowiem prawdopodobieństwo obiektywizmu i niezależności udzielanych przez nich odpowiedzi.

³ O możliwościach, jakie daje drama w dydaktyce por. Krystyna Pankowska, *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997.

⁴ O istocie dydaktyki współczesnej, której podstawą powinno być łączenie różnorodnych celów i zachęcanie do podejmowania aktywnych działań przez samych uczniów, w wyniku których dokonuje się zrozumienie i zapamiętywanie wiadomości pisze Bolesław Niemierko w książce *Kształcenie szkolne*, Warszawa 2007, s. 81 i n.

Tabela 2. Uczniowska ocena atrakcyjności i inspirującej roli lekcji

Lp.	Pytanie	Zaproponowana odpowiedź			
		tak	nie	częściowo	nie mam zdania
1	Czy lekcje języka polskiego w Twojej szkole były interesujące?	48%	18%	13%	20%
2	Czy lekcje języka polskiego w Twojej szkole zachęciły Cię do czytania literatury pięknej?	24%	36%	12%	20%

Kontrast między oceną dokonaną przez nauczycieli i uczniów jest aż nadto widoczny. Podczas gdy 81% polonistów prowadzone przez siebie zajęcia ocenia pozytywnie, tylko 48% uczniów uważa je za atrakcyjne i o połowę mniej, bowiem tylko 24%, stwierdza, że zachęciły ich do czytania literatury pięknej. Częściowe uznanie wyraziło 13% ankietowanych uczniów, a porównywalna ich liczba (12%) uznała, że lekcje języka polskiego zachęciły ich do czytania. Pozostałe 20% badanych zadeklarowało obojętność, nie potrafili ocenić wartości zajęć zaproponowanych im przez nauczycieli. Należałoby zapytać, gdzie leży przyczyna tak niskich uczniowskich ocen i tak dużej rozbieżności między pedagogami i ich wychowankami. Zapewne jedną z nich jest słabe zróżnicowanie stosowanych metod, na co wskazują wyniki przedstawione w Tabeli 1. Byłoby to wszelako dużym uproszczeniem. Istnieje bowiem wiele innych czynników, które niepokoją. Ankietowani nauczyciele zostali następnie zapytani o to, czy obecnie obowiązująca forma egzaminu maturalnego z języka polskiego ogranicza uczniów szczególnie utalentowanych, czy uczy schematyzmu myślenia i wymaga ciągłej pracy z przykładowymi arkuszami egzaminacyjnymi na lekcjach.

Tabela 3. Ocena dydaktyki w kontekście egzaminu maturalnego

Lp.	Pytanie	Proponowana odpowiedź		
		tak	nie	częściowo
1.	Czy obecna forma egzaminu maturalnego z języka polskiego ogranicza uczniów szczególnie utalentowanych?	55%	34%	20%
2.	Czy obecna forma egzaminu maturalnego z języka polskiego uczy schematyzmu myślenia?	56%	34%	20%
3.	Czy obecna forma egzaminu maturalnego z języka polskiego wymaga ciągłej pracy z przykładowymi arkuszami egzaminacyjnymi na lekcjach?	50%	6%	44%

Ponad połowa ankietowanych nauczycieli uznała, że schematyzm myślenia i ograniczenie możliwości uczniów ma ścisły związek z nową formą egzaminu maturalnego z języka polskiego. Stanowi to niejako potwierdzenie obiegowej opinii, którą często słyszymy w związku z polonistycznym egzaminem maturalnym, opinii jakże często związanej ze stwierdzeniami o potrzebie „wstrzeliwania się w klucz”, opinii, która w czasie trwania matury w 2008 roku stała się zarzutem wobec tego egzaminu. Zauważyć jednak trzeba, że aż 92% w tej grupie zadeklarowało, że przygotowanie ich uczniów do napisania egzaminu maturalnego z języka polskiego wymaga ciągłej pracy z arkuszami egzaminacyjnymi. Wniosek nasuwa się sam. Nie trzeba nikogo przekonywać, że ciągle stosowanie tej samej metody pracy lekcyjnej uczy schematyzmu i automatyzmu myślenia, nie rozwija samodzielności analitycznej i interpretacyjnej ucznia, ponieważ nie buduje tego, co w większości metodologii teoretycznoliterackich określa się mianem kompetencji czytelniczej. Nie sprzyja to również sięganiu przez młodych ludzi po lektury szkolne, nie mówiąc już o tym, że nie sprzyja kształceniu samodzielności czytania. To nie egzamin maturalny powoduje schematyzm myślenia, tylko wybrane metody dochodzenia do niego stwarzają takie niebezpieczeństwo.

Nauczyciele zostali następnie zapytani o ocenę stopnia znajomości lektur, w tym *Lalki* Bolesława Prusa, wśród swoich uczniów; ci zaś o to, w jakim procencie przeczytali szkolne lektury i czy znalazła się wśród nich *Lalka*.

Tabela 4. Ocena czytelnictwa dokonana przez nauczycieli

Lp.	Uczniowie, którzy przeczytali lektury		Uczniowie, którzy przeczytali <i>Lalkę</i>	
	Wskaźnik	N	Wskaźnik	N
	%		%	
1.	0%	1	0%	0
2.	10%	9	10%	18
3.	25%	31	25%	27
4.	50%	35	50%	27
5.	75%	19	75%	24
6	100%	5	100%	4

Badania wskazały, że tylko 1% nauczycieli uważa, że ich uczniowie nie przeczytali ani jednej lektury, tymczasem aż 5% z nich przyznaje, że tego nie uczyniło. Równocześnie poloniści nie doszacowali liczby osób, które zgłaszają przeczytanie wszystkich obowiązkowych lektur, w ocenie nauczycieli jest ich tylko 5%, wynik ankiety wśród uczniów wskazuje 23%. To bardzo duża i niepokojąca rozbieżność i jeśli nawet uwzględnimy wszystkie czynniki, które mają wpływ na rzetelność wyniku, niesie ona ze sobą jedną ważną informację – uczący nie stosują w dydaktyce takich narzędzi, które pozwalają sprawdzać znajomość omawianych lektur. Jeśli zestawić to z deklarowaną przez ponad 50% nauczycieli potrzebą ciągłej pracy na lekcjach z przykładowymi arkuszami maturalnymi, uzyskujemy pierwsze

wnioski. Preferowanie tej metody nie tylko uczy schematyzmu i ogranicza ucznia, o czym pisałam wcześniej, nie pozwala także na pełny ogląd znajomości przez uczniów omawianej lektury. Jeszcze większym zdumieniem napawa wynik ankiety w zakresie znajomości *Lalki* Bolesława Prusa. Szacowaną przez nauczycieli liczbę uczniów, którzy przeczytali kanoniczne dla kształcenia umiejętności analizy prozy epickiej dzieło, przedstawia również powyższa tabela. Równocześnie o to samo zapytano uczniów. Ci drudzy na pytanie: „Czy przeczytałeś *Lalkę* Bolesława Prusa?” odpowiedzieli w następujący sposób: 46% badanych – „tak”, 12% – „nie” i aż 42% odpowiedziało, że przeczytało powieść we fragmentach. Ten wynik jest jeszcze bardziej niepokojący, kiedy zestawia się go z maturalną rzeczywistością.

Maturalny test lekturowy

Jeden z tegorocznych tematów maturalnych z języka polskiego brzmiał: „Sen jako sposób prezentowania postaci literackiej. Analizując i interpretując podany fragment *Lalki* Bolesława Prusa, wyjaśnij, co marzenie sennie mówi o bohaterce powieści i jej stosunku do ważnych w jej życiu osób – ojca i Wokulskiego.” Temat wybrało 75% tegorocznych maturzystów. Wybór ten jest w części zbieżny z dokonaną przez nauczycieli oceną trudności, jakie uczniowie napotykają w analizie i interpretacji utworów lirycznych, epickich i dramatycznych. Tylko 6% ankietowanych uznało, że najwięcej problemów sprawiają uczniom teksty epickie (odpowiednio 79% wskazało lirykę, a 15% dramat). Należało zatem oczekiwać dobrego wyniku, należało – gdyby nie inne dane, pochodzące z ankiet uczniowskich. Wśród ankietowanych 73,5% wybrało ten właśnie temat na egzaminie – ich liczba potwierdza ogólne dane dotyczące częstości dokonywanych wyborów. Zastanawia jednak inne zestawienie. Spośród piszących analizę i interpretację fragmentu *Lalki* tylko 42% zadeklarowało, że przeczytało powieść w całości, 50% odpowiedziało, że czytało fragmenty, a 8% odpowiedziało, że nie czytało w ogóle! To raczej smutna statystyka. Należy tu odnotować jeszcze jeden fakt, z którym mieliśmy do czynienia bezpośrednio po zakończeniu egzaminu pisemnego. Bardzo wielu maturzystów, pytanym przez dziennikarzy o opinię na temat tegorocznych tematów, oceniało temat dotyczący analizy i interpretacji fragmentu *Lalki* jako łatwy lub średnio trudny i w zasadzie nie wymagający znajomości lektury. Nic bardziej błędnego.

Temat wymagał analizy postawy Izabeli w świetle sennych majaków, które stają się jej udziałem, szczegółowo zaś określenia jej charakteru i stosunku do ojca i Wokulskiego. Aby tego dokonać, piszący musiał umiejętnie odczytać treść snu i jego cechy zarówno na poziomie znaczeń dosłownych, jak i przenośnych. Nigdzie bowiem w treści snu nie pojawia się nazwisko Wokulskiego. Skąd zatem wiadomo, że treść owych sennych majaceń jego właśnie dotyczy? Wiadomo z zamieszczonego w arkuszu fragmentu pod warunkiem, że piszący zna całą powieść Bolesława Prusa i potrafi analizować i interpretować tekst na poziomie znaczeń dosłownych i przenośnych.

Poniższa tabela pokazuje te zapisy z zamieszczonego fragmentu *Lalki*, które wymagają znajomości całości dzieła, aby piszący mógł określić, że pojawiająca się w śnie postać mężczyzny może być identyfikowana z Wokulskim.

Tabela 5. Rozdziały powieści stanowiące podstawę rozpoznania Wokulskiego we fragmencie

Lp.	Fragmety z arkusza egzaminacyjnego	Konieczny rozdział w całej powieści	Zapis kryterium oceniania
1.	z głębi jeziora czarnych dymów i białych par wynurza się do pół figury jakiś <u>człowiek</u> . <u>Ma</u> krótko ostrzyżone włosy, <u>śniadą</u> twarz, która przypomina Trostiego, pułkownika strzelców (a może gladiatora z Florencji?), i ogromne czerwone dłonie..	„W jaki sposób nowi ludzie ukazują się nad starymi horyzontami”	człowiek w zasmolonej koszuli - symboliczne przedstawienie Wokulskiego, demonizowanie postaci Wokulskiego (np.: olbrzymia postura, nadludzka moc, wyłonienie się z podziemi)
2.	<u>w lewej ręce, tuż przy piersi, trzyma karty</u> „ <u>Co on robi, ojczyste?</u> ” – pyta się zalekniona panna Izabela. „ <u>Gra ze mną w pikietę?</u> ” – odpowiada ojciec, również trzymając w rękach karty.	„W jaki sposób nowi ludzie ukazują się nad starymi horyzontami”	prowadzi grę o Izabelę (karty), budzi przestrach
3.	Za kilka dni, gdy odbierze <u>pieniądze za swój serwis</u> , sama <u>wręczy ojcu paręset rubli</u> prosząc, <u>ażby je przegrał do tego pana Wokulskiego</u> , <u>ażby wynagrodził go hojniej</u> , niż ona wynagrodzi Mikołaja za zaciągnięte długi.	„Demokratyzacja Pana i marzenia Panny z towarzystwa” „Gołąb wychodzi na spotkanie węża”	duma, poczucie wyższości, niechęć
4.	<u>Pannę Izabelę</u> ogarnia nerwowy niepokój, <u>skupia wszystkie wspomnienia</u> , wszystkie myśli, <u>ażby odgadnąć: co znaczy karta, którą trzyma ten człowiek?.. Czy to są pieniądze, które przegrał do ojca w pikietę?</u>	„W jaki sposób nowi ludzie ukazują się nad starymi horyzontami”	prowadzi grę o Izabelę (karty)
5.	<u>Może ofiara, jaką złożył Towarzystwu Dobroczyńności? I to nie. Może tysiąc rubli, które dał jej ciotce na ochronę, a może to jest kwit na fontannę, ptaszki i dywany do ubrania grobu Pańskiego?...</u> Także nie; to wszystko nie niepokoiłoby jej. Stopniowo pannę Izabelę napęłnia wielka bojaźń. <u>Może to są weksle jej ojca, które ktoś niedawno wykupił?</u>	„Demokratyzacja Pana i marzenia Panny z towarzystwa” „W jaki sposób nowi ludzie ukazują się nad starymi horyzontami” „Kładki, na których spotykają się ludzie różnych światów”	budzi przestrach, wyrachowany, nieodgadniony i tajemniczy
6.	Od dziesięciu dni jej ojciec <u>wygrywa pieniądze w karty...</u> Wygrać można; panowie wygrywają tysiące, ale nie na opędzenie pierwszych potrzeb, i przecież – nie od kupców	„Demokratyzacja Pana i marzenia Panny z towarzystwa” „W jaki sposób nowi ludzie ukazują się nad starymi horyzontami”	przedstawiciel gorszego świata, niechęć

We wskazanych w tabeli rozdziałach pojawiają się informacje, które są kluczowe dla odczytania sensów ukrytych w tekście. To ojciec Łęckiej sugerował, że Wokulski przypomina Trostiego, z wcześniej prowadzonych rozmów dowiadujemy się, że Wokulski ma ogromne czerwone dłonie, bo odmroził je na Syberii, co Izabela komentuje sarkastycznym stwierdzeniem o bohaterstwie, itd. Bez znajomości powieści mężczyzna ze snu pozostaje tylko anonimową postacią, określaną zamkami „ten człowiek”, „ktoś”. Trudno również właściwie ocenić stosunek Izabeli Łęckiej do Stanisława Wokulskiego.

Analiza prac maturalnych potwierdza braki w znajomości lektury.

Tabela 6. Procentowy wskaźnik łatwości kryteriów oceniania dotyczących stosunku Izabeli do Wokulskiego i sposobu myślenia o nim

Lp.	Zapis kryterium	Analiza i interpretacja
1.	duma, poczucie wyższości	24%
2.	niechęć	29%
3.	człowiek w zasmolonej koszuli - symboliczne przedstawienie Wokulskiego	49%
4.	przedstawiciel gorszego świata	22%
5.	demonizowanie postaci Wokulskiego (np.: olbrzymia postura, nadludzka moc, wyłonienie się z podziemi)	14%
6.	budzi przestrasz	32%
7.	prowadzi grę o Izabelę (karty)	10%
8.	wyrachowany	3%
9.	nieodgadniony i tajemniczy	20%
10.	funkcjonalne wykorzystanie powieści Prusa	26%

Przypomnijmy – w grupie badanych, którzy wybrali ten temat wypracowania, 42% zadeklarowało znajomość całej *Lalki*, 50% lekturę powieści we fragmentach. Przedstawione w Tabeli 6. wskaźniki to wszakże informacja, która dotyczy nie tylko nieznanostwo powieści Prusa. Uzmysławiają one problem znacznie głębszy i poważniejszy – brak umiejętności analizy utworu epickiego. Zdający wybierają temat, którego przedmiotem jest analiza i interpretacja epiki, ponieważ liryka i dramat sprawiają im najwięcej problemów. Tak ocenili to nauczyciele i tegoroczny wybór tematów zdaje się to potwierdzać. Nie współgra on natomiast z przeświadczeniem polonistów, jakoby analiza epiki nie sprawiała większych trudności – tylko 6% nauczycieli oceniło ją jako trudną dla uczniów. Wypracowania dotyczące fragmentu *Lalki* potwierdziły natomiast obserwacje z lat poprzednich – piszący analizować epiki nadal nie potrafią, zastępują analizę streszczaniem fragmentu, opowiadają o sytuacji w nim ukazanej własnymi słowami, a niejednokrotnie przepisują całe partie tekstu. Maturalny test lekturowy nie przynosi zadowalających wyników.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej uwagi dotyczące obecności lektur w dydaktyce szkolnej i na pisemnym egzaminie maturalnym z języka polskiego mogą stanowić zaledwie przyczynek do dalszych rozważań. Trudno na ich podstawie formułować ostateczne wnioski. Warto natomiast podjąć badania dotyczące poszukiwania takich rozwiązań dydaktycznych, które w trudnych czasach medialnej i multimedialnej rzeczywistości zainteresują młodego człowieka książką, jej bohaterami, pozwolą przełamać „przymus lekturowy”, pozwolą mu osiąść te umiejętności, które są niezbędne nie tylko do świadomego czytania literatury pięknej, ale świadomego czytania w ogóle. Ciągła praca z przykładowymi arkuszami egzaminacyjnymi staje się bolączką dydaktyki, nie tylko na lekcjach języka polskiego. Uczeń, któremu proponujemy lekcję w formie dramy, a jej podstawą uczynimy wywiad z Wokulskim jako potencjalnym kandydatem na przedsiębiorcę i biznesmena, będzie musiał dokonać analizy poglądów i zachowań bohatera w sposób, którego nie znajdzie w „streszczeniach lektur” i „przykładowych wypracowaniach maturalnych”. Znajdzie je za to w powieści Prusa, którą może przeczytać na stronach internetowych Uniwersytetu Gdańskiego – żeby było szybciej i nowocześniej. Pytanie: „Czy Stanisław Wokulski ma cechy dobrego przedsiębiorcy?” i forma poszukiwania odpowiedzi na nie stanowią większą gwarancję zainteresowania szkolną lekturą i nauczania analizy i interpretacji tekstu epickiego, niż ciągła praca z arkuszami maturalnymi. Ta bowiem może faktycznie sprzyjać utrwalaniu schematycznego myślenia i ograniczaniu indywidualizmu u młodych ludzi. Aby takie lekcje stały się realne, trzeba jednak polskiej oświacie odrobiny spokoju i stabilizacji, mniej licznych klas, zbudowania dobrego i nowoczesnego systemu doradztwa metodycznego, które uwzględniłoby również wykorzystanie wyników egzaminów w dydaktyce i zapewnienia poczucia podmiotowości zarówno nauczycielom, jak i uczniom.

Bibliografia:

1. Chrzastowska B., *Skutki arbitralnych decyzji*, Polonistyka 2005, nr 7,
2. Niemierko B., *Kształcenie szkolne*, Warszawa 2007.
3. Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, Warszawa 1997.