

Jolanta Fiszbak

Metoda analizy heurystycznej a "metody aktywizujące" : (głos w obronie tradycji)

Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica 8, 505-519

2006

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

DYDAKTYKA LITERATURY

Jolanta Fiszbak

METODA ANALIZY HEURYSTYCZNEJ A „METODY AKTYWIZUJĄCE” (głos w obronie tradycji)

Zmiany we współczesnej dydaktyce szkolnej i polonistycznej prowadzą niewątpliwie ku przekształceniom w tradycyjnym pojmowaniu funkcji szkoły w życiu ucznia i roli nauczyciela w kształtowaniu jego osobowości. Wprowadzają jednak równocześnie chaos, który nie sprzyja nauczycielowi w podjęciu nowych zadań, utrudnia także pracę, mającą na celu przewartościowanie własnych poglądów na nauczanie oraz na pracę ucznia i własną (nauczyciela) w szkole. Problem ten dotyczy wielu aspektów życia szkolnego (choćby wypracowania koncepcji pracy w gimnazjum, zrozumienia specyfiki pracy w szkole tego typu), także zagadnień merytorycznych (jak np. rozumieć sformułowanie: uczeń posługuje się pojęciem bez potrzeby jego definiowania¹?) i metodycznych. Tu problemów jest najwięcej; często wynikają one z niepotrzebnych naddatków terminologicznych (np.: nauczyciel – edukator – instruktor, lekcja – zajęcia edukacyjne) oraz z braku precyzyjnych definicji.

Największy bodaj chaos panuje w metodach nauczania. Już nie tylko nie wiadomo, co jest metodą, a co techniką (każde właściwie działanie nazywane jest metodą), ale trudno nawet stwierdzić, jakie właściwie mamy metody. Głębsze wniknięcie w ich omówienia (propozycji na rynku księgarskim nie brakuje) prowadzi do wniosku, że obracamy się w kręgu kilku wariantów metod od dawna znanych dydaktyce polskiej lub też, że ta sama metoda występuje pod różnymi nazwami albo jest błędnie opracowana. Warto też

¹ Chciałabym się tu powołać na zdanie nauczycielki, E. Pełzowskiej, z którą współpracuję w ramach szkoły ćwiczeń. Stwierdziła (co również zauważyłam, obserwując przez wiele lat pracę jej uczniów), że wprowadzanie pojęć teoretycznych bez potrzeby ich definiowania przez uczniów powoduje, że wiedza ucznia jest ogólnikowa i pozostaje jedynie w sferze pewnych odczuć – pozornej znajomości. Znajomość definicji (bez potrzeby reprodukcji definicji wypracowanej przez teoretyków!) porządkuje wiedzę ucznia i czyni ją bardziej stabilną, umożliwiając jej wykorzystanie i odwołanie się do niej (do wiedzy, nie do definicji!) podczas pracy na lekcjach różnego typu, biorąc pod uwagę treści nauczania.

przy okazji zwrócić uwagę na kwestie terminologiczne. Coraz częściej pojawiają się nazwy typu: „szkielet rybi”, „rybki w akwarium”, „śnieżna kula”, „bańka mydlana”, „poker kryterialny”, co, w moim odczuciu, prowadzi do infantylizacji i procesu dydaktycznego, i nauki w ogóle.

Ta wielość działań (słusznie lub błędnie zwanych metodami), tak potrzebna uczniowi, by wszechstronnie rozwijać jego osobowość poprzez wykorzystanie różnorodnych bodźców, w przypadku nauczyciela prowadzi często do niepotrzebnego mnożenia bytów lub błędnych przewartościowań. Od kilku lat w dydaktyce polskiej istnieje pojęcie „metod aktywizujących”. Ponieważ brakuje jego precyzyjnej definicji (i chyba trudno ją zbudować, bo któraż z metod nie aktywizuje, odwołując się do określonego rodzaju aktywności ucznia?), przeciwstawia się metody aktywizujące tradycyjnemu nauczaniu i tradycyjnym, zadomowionym na gruncie polskim metodom. Powstała w ten sposób – jeśli nie opracowana naukowo, to istniejąca w świadomości nauczycieli – błędna opozycja: wszystko, co nowe (powie-działabym nowinkarskie), nieznanne, to aktywizujące, wszystko, co stare, choćby i sprawdzone – błędne, nieaktywizujące. Wyjątek czyni się jedynie dla metody problemowej².

Metodą, którą dziś szczególnie się piętnuje, jest heureka. Nie pierwszy to atak. Krytykowana była już w okresie dwudziestolecia międzywojennego, a więc wtedy, gdy na lekcjach poświęconych literaturze uznawana była za jedynie słuszną metodę „rozbioru”³ dzieła literackiego. Krytyce poddano wszakże nie heurkę, służącą sproblematyzowanej analizie omawianego utworu, lecz pseudoheurkę – drobiazgowy łańcuch pytań, służący odtworzeniu jego treści⁴, o czym dziś się nie pamięta, a wówczas nie do końca zdawano sobie z tego sprawę. Dzisiejszy atak na tę metodę jest spowodowany zapewne tym, że przez całe dziesięciolecie, mimo istnienia wielu innych metod nauczania, była nie tyle „jedynie słuszną”, ile jedynie istniejącą w szkole, wykorzystywaną zresztą nie tylko w pracy nad utworem literackim metodą (wygodną, łatwą dzięki dokładnemu jej opracowaniu i dobremu rozumieniu, sprawdzoną). Nadużywanie heurezy doprowadziło pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX w. do negacji lekcji heurystycznych przez szkolnych metody-

² Warto przypomnieć, że na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, a także później, metoda problemowa była uznawana za „jedynie słuszną” metodę pracy z uczniem. Ponieważ trudno przypuszczać, by wszyscy nauczyciele, mimo tylu nacisków z różnych stron, nie byli w stanie sprostać jej wymaganiom, można domniemywać, że to raczej sama metoda z jakichś powodów nie sprawdziła się w pracy z uczniem. Być może stosowano ją w sytuacjach zgoła nieproblemowych lub w zespołach uczniowskich zbyt młodych?

³ K. Ratajska, *Metody kształcenia literackiego w szkole*, [w:] *Z dydaktyki literatury i kultury w szkole*, red. E. Cyniak, Łódź 1994, s. 59.

⁴ Por. T. Czapczyński, *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*, Warszawa-Kraków 1920.

ków⁵, co spowodowało ostatecznie, że w ogólnym odczuciu omawiana tu metoda została błędnie pozbawiona wartości aktywizujących, a ponadto zaczęto ją zaliczać do metod służących jedynie zdobywaniu i przyswajaniu wiedzy przez ucznia, co również jest nieporozumieniem. Nauczyciele, broniąc się przed zarzutami o brak pracy nad własnym warsztatem metodycznym, w konspektach lub scenariuszach lekcji zamiast heurezy zapisują... rozmowę dydaktyczną lub rozmowę nauczającą⁶ albo też posiłkują się technikami, którym podporządkowane są zaledwie elementy działań lekcyjnych.

Poniższe rozważania są wynikiem protestu wobec niezdrowej atmosfery, jaka wytworzyła się wokół heurezy w praktyce szkolnej. Ich zadaniem jest zwrócenie uwagi (a właściwie przypomnienie), że heureza należy do metod aktywizujących, służąc, tak jak inne metody oraz wespół z nimi, wszechstronnemu rozwojowi osobowości ucznia⁷. Celem artykułu jest również podkreślenie potrzeby istnienia heurezy w szkole bez wstydlwego tłumaczenia się z jej wykorzystania na lekcji oraz wykazanie, że mimo stosowania różnych metod nauczania w wielu przypadkach heurezy uniknąć się nie da – jest stałym elementem rozważań lekcyjnych.

Zacznijmy od porównania trzech różnych typów lekcji – lekcji heurystycznej, przeprowadzonej metodą problemową i kreatorskiej – poświęconych opowiadaniu Z. Kossak-Szczuckiej *Hold pruski*. Zadaniem pracy ucznia będzie odpowiedź na pytanie, czy utwór historyczny (biorąc pod uwagę jego przynależność gatunkową) może zastąpić lekcję historii lub strony z podręcznika do historii, na których autor przedstawia złożenie w 1525 r. holdu królowi Zygmuntovi Staremu przez Albrechta Hohenzollerna.

⁵ Na tę sytuację wielokrotnie skarżyli się pod koniec lat dziewięćdziesiątych nauczyciele studiów podyplomowych. Stwierdzali, że choćby lekcja była doskonale przygotowana, a uczniowie wykazywali żywe zainteresowanie poruszaną na niej problematyką, to jednak, jeśli prowadzona była metodą heurezy, metodyk oceniał ją negatywnie. Można przypuszczać, że takie podejście do heurezy było spowodowane chęcią zmuszenia nauczycieli do pracy innymi metodami. Sytuacja ta jednak przedłuża się, czym można już się niepokoić. Nauczyciele, starający się o stopnie awansu zawodowego, mają świadomość, że lekcje heurystyczne są źle widziane przez komisję kwalifikacyjną, a dyrektorzy szkół niechętnie się odnoszą do tego typu lekcji („To wy jeszcze nauczacie heurezą?” – ocena pohospitacyjna dyrektora, przytoczona przez jedną z nauczycielek). W takiej sytuacji omawianie na zajęciach ze studentami heurezy jako metody nauczania wydaje się błędne, ponieważ przyszłych nauczycieli może narazić na kłopoty, a nauczyciele czynni zawodowo zwracają uwagę na rozdzźwięk między teorią i praktyką!

⁶ Rozmowa dydaktyczna i rozmowa nauczająca jako metody coraz częściej pojawiają się w konspektach lekcji studenckich, przeprowadzonych podczas praktyk pedagogicznych ciągłych. Podczas rozmowy, mającej na celu omówienie przebiegu praktyk, studenci informują, że taką metodę podał im nauczyciel – opiekun praktyk. Niektórzy dodają, że nauczyciel wyjaśnił im również, że kiedyś te metody nazywało się... heurezą.

⁷ Omówienie metody analizy heurystycznej zob. K. Ratajska, *op. cit.*, s. 59–63.

Lekcję heurystyczną⁸ można zacząć od prostego wprowadzenia – przypomnienia pracy domowej (zapoznanie się z opowiadaniem Zofii Kossak-Szczuckiej *Hold pruski*) i ustalenia, co uczniowie wiedzą na temat życia i twórczości autorki opowiadania (istotne w tej części lekcji, poza niewątpliwie ciekawą biografią pisarki i informacją, że pisała również utwory dla dzieci i młodzieży, jest uzmysłowienie, że żyła czterysta lat po przedstawionych w utworze wydarzeniach, opowiadanie jest więc utworem historycznym). Ostatnim elementem wprowadzenia będzie postawienie przez nauczyciela problemu naczelnego rozważań i zapisanie tematu lekcji: **Fikcja literacka a fakty historyczne – czy *Hold pruski* Z. Kossak-Szczuckiej może zastąpić lekcję historii?**⁹ Rozważania lekcyjne należy zacząć od wypowiedzi uczniów na ten temat, by odpowiednio wprowadzić pytania – problemy naprowadzające: **Skąd autorka czerpała wiedzę na temat wydarzeń przedstawionych w utworze?** (ważne jest tu przypomnienie, że autorzy utworów historycznych studiują dokumenty z epoki i/lub opierają się na znanych z badań historycznych i udokumentowanych faktach), **Co w utworze możemy uznać za zgodne z wiedzą historyczną, a co należy uznać za fikcję literacką?** (analiza utworu – wybór postaci i wydarzeń, które można uznać za autentyczne lub fikcyjne; uzasadnianie wyboru), **Czym opowiadanie różni się od wykładu podręcznikowego?** (wprowadzamy odpowiedni fragment tekstu i porównujemy go z opowiadaniem). **Rozważania podsumowujące**, będące odpowiedzią na pytanie zawarte w temacie, powinny koncentrować się wokół stwierdzenia, że opowiadanie tylko w pewnym stopniu może zastąpić lekcję historii lub odpowiedni fragment podręcznika. Utwór literacki jest niewątpliwie barwniejszy i ciekawszy niż wykład podręcznikowy, dlatego też jest bliższy i bardziej przystępny niż suche fakty historyczne, bardziej też oddziałuje na wyobraźnię. W opowiadaniu mamy jednak do czynienia z fikcją literacką, w związku z tym nie wszystko, co związane nawet z udokumentowanymi historycznie postaciami i wydarzeniami, można uznać za prawdziwe. Utwory historyczne mogą więc jedynie przybliżyć odległe wydarzenia, zainteresować

⁸ Zmodyfikowana lekcja studencka, przeprowadzona w ramach szkoły ćwiczeń w połowie lat dziewięćdziesiątych. W prezentowanych lekcjach podaje się jedynie ogólny zarys działań, bez szczegółowego opisu czynności ucznia, pytań do niego kierowanych i notatki z lekcji. Kolejne lekcje na ten temat zostały opracowane na użytek rozważań niniejszego artykułu.

⁹ Temat lekcji można ograniczyć do samego pytania: Czy opowiadanie Z. Kossak-Szczuckiej *Hold pruski* może zastąpić lekcję historii? Według teorii K. Ajdukiewiczza (zob. K. Ajdukiewicz, *Zdanie pytajne*, [w:] *Język i poznanie*, t. 1), jest to pytanie o rozstrzygnięcie, na które mogą być dwie odpowiedzi właściwe, nawzajem sprzeczne. W praktyce szkolnej ten typ pytań zalicza się do pytań prostych. W przeciwieństwie do pytań problemowych, nie wymagają one skomplikowanego myślenia, prowadzą jednak do wykrycia i sformułowania w odpowiedzi wiedzy na podstawie obserwacji i analizy materiału. Stosuje się je głównie w pracy z uczniem młodszym, ponieważ jednak uznaje się, że ich funkcja edukacyjna jest ograniczona, nie należy tego typu pytań nadużywać.

nimi i ogólnie zapoznać z epoką, w której osadzony jest czas akcji, nie mogą jednak stanowić podstawy poznania. W końcowej fazie podsumowania powinno również nastąpić uogólnienie zdobytej wiedzy. Odwołując się do literatury czytanej przez uczniów, należy podkreślić, że i inne utwory historyczne należy traktować podobnie, jak opowiadanie Z. Kossak-Szczuckiej.

Przyjrzymy się teraz lekcji na ten sam temat, ale przeprowadzonej **metodą problemową** (jak wcześniej wspomniano, tej metodzie nie odmawia się wartości aktywizujących). Wprowadzenie do tego typu lekcji nie może być tak proste, jak do zajęć zaprezentowanych wcześniej, wymaga bowiem na tyle silnego pobudzenia emocjonalnego, by wywołać w uczniach uwagę mimowolną i samorzutną chęć rozwiązania problemu. Poza przypomnieniem zadania domowego i przybliżeniem postaci autorki opowiadania (**działania nauczyciela są, jak widać, takie same, jak przedstawione wyżej**), należy wprowadzić sytuację, która będzie oddziaływać na emocje, sprzyjając uczeniu się przez przeżycia. Ponieważ uczniowie bardzo zwracają uwagę na respektowanie ich praw uczniowskich, można im np. zaproponować rozważenie problemu, zawartego w liście ich rówieśnika do ukochanego wujka-historyka (studenta historii) lub do kolegi, którego pasją jest historia. List ten, nie wdając się już w ujęcia stylistyczne, powinien zawierać informację o tym, że oto po dłuższej nieobecności w szkole autor listu wywołany do odpowiedzi przez nauczyciela historii na lekcji powtórzeniowej, na pytanie o hold pruski, nie znając faktów historycznych, posiłkował się opowiadaniem Zofii Kossak-Szczuckiej. Nauczyciel, niezadowolony z odpowiedzi, wystawił mu ocenę niedostateczną. By uniknąć koncentracji uwagi uczniów wokół postawy nauczyciela, należy precyzyjnie określić sytuację – uczeń miał wystarczająco dużo czasu, by nadrobić zaległości. Natomiast, by pomóc uczniom w sformułowaniu problemu rozważań lekcyjnych, w liście należy podkreślić zbyt silne skoncentrowanie się odpowiadającego na postaciach fikcyjnych, np. na Stašku i Maćku, lub wydarzeniach fikcyjnych, np. na rozmowie królewicza Augusta z wojewodą sieradzkim, Jarosławem Łaskim.

Temat lekcji może być tak samo prowokacyjny, jak list: „Subiektywna czy obiektywna? Rozważ ocenę wystawioną przez nauczyciela” lub: „Czy nauczyciel historii był sprawiedliwy?”. Po zapisaniu tematu lekcji nauczyciel przestaje pełnić funkcję dominującą. Uczniowie, po analizie listu, pracując jeszcze zbiorowo lub już w grupach, powinni odrzucić problem respektowania (lub nierespektowania) praw uczniowskich jako główny i sformułować inny **problem rozważań**, by odpowiedzieć na pytanie zawarte w temacie. **Brzmień on powinien podobnie, jak temat przedstawionej wyżej lekcji heurystycznej: „Czy opowiadanie Zofii Kossak-Szczuckiej *Hold pruski* może zastąpić lekcję historii?”**. Podkreślić należy, że problem ten muszą sformułować sami uczniowie (nauczyciel może co najwyżej pomóc w jego ujęciu stylistycznym). Jakakolwiek ingerencja nauczyciela w postawienie problemu spowoduje, że

zamiast lekcji przeprowadzonej metodą problemową, będziemy mieć lekcję przeprowadzoną metodą heurystyki (!) – uczniowie, zamiast samodzielnie pracować nad rozwiązaniem problemu, będą go rozwiązywać pod kierunkiem nauczyciela.

W kolejnej fazie lekcji uczniowie, otrzymawszy dodatkowe pomoce (biogramy autorki i fragmenty wykładu podręcznikowego, dotyczące hołdu pruskiego), pracują w grupach. Ich zadaniem jest postawienie hipotez: utwór historyczny (opowiadanie Z. Kossak-Szczuckiej) może zastąpić lekcję historii lub: nie może zastąpić lekcji historii albo też: może zastąpić lekcję historii w pewnym stopniu, a następnie formułowanie problemów, których rozwiązanie pomoże sprawdzić hipotezy i odpowiedzieć na problem główny (a ostatecznie odpowiedzieć również na problem zawarty w temacie lekcji). **Wyodrębnione przez uczniów problemy powinny brzmieć podobnie, jak pytania naprowadzające w przedstawionej lekcji heurystycznej:** „Skąd autorka czerpała wiedzę na temat wydarzeń przedstawionych w utworze?”, „Co w utworze możemy uznać za zgodne z wiedzą historyczną, a co należy uznać za fikcję literacką?”, „Czym opowiadanie różni się od wykładu podręcznikowego?”. Nauczyciel, choć nie ingeruje w pracę uczniów, powinien jednak, służąc pomocą, czuwać nad sformułowaniem hipotez i wyodrębnieniem problemów pomocniczych, w przeciwnym wypadku może nie zrealizować założonych celów lekcyjnych. I tu jednak, podobnie jak wcześniej, wolno mu jedynie pomagać (sugerować, naprowadzać, zwracać uwagę na określone problemy), nie zaś wyręczać uczniów.

W ostatniej fazie lekcji uczniowie prezentują wyniki swoich dociekań. **Konkluzja rozważań powinna mieć podobny charakter, jak podsumowanie w przedstawionej lekcji heurystycznej, podobnie również powinno przebiegać uogólnienie zdobytej wiedzy.** Dla wzmocnienia efektu pracy uczniów warto przytoczyć odpowiedź adresata cytowanego na początku lekcji listu do skarżącego się chłopca. Przedstawione w liście argumenty powinny być podobne do wypracowanych przez uczniów. W przypadku, gdy wyniki prac uczniowskich odbiegałyby od założonych przez nauczyciela (uczniowie stwierdziliby, że opowiadanie może zastąpić lekcję historii), list może posłużyć jako kontrargument lub element korygujący pracę uczniów. Porównanie efektu pracy własnej (uczniów) i argumentów z listu może być przedmiotem pracy domowej.

Wzorów aktywizujących, podobnie jak metodzie problemowej, nie odmawia się również reklamowanej od kilku lat **lekcji kreatorskiej**. Porównajmy więc i ten typ lekcji z wcześniej przedstawionymi. Przedmiot jej rozważań będzie, rzecz jasna, ten sam.

Pierwszą fazą lekcji kreatorskiej jest „zaangażowanie”. Na tym etapie nauczyciel powinien w sposób jasny i aktywizujący wprowadzić temat lekcji, jasno i precyzyjnie określić jej cele. **Można więc wykorzystać wariant przed-**

stawiony wcześniej w **lekcji przeprowadzonej metodą problemową**, z tematem takim, jaki występuje w tejże lekcji. **Błędem nie będzie jednak i zastosowanie prostego wprowadzenia do prezentowanej lekcji heurystycznej**, ponieważ w drugiej fazie lekcji, którą jest „badanie”, uczniowie samodzielnie (w grupach) analizują otrzymane zadanie (dyskutuują, negocjują, odnoszą się do wcześniejszych doświadczeń i posiadanych już wiadomości), stawiają hipotezy i wypowiadają wątpliwości. Łatwiej im więc poszukiwać rozwiązań jednego, jasno sprecyzowanego tematu, niż rozwiązywać problem bardziej skomplikowany, o dwustopniowej strukturze, tym bardziej że w dalszych etapach pracy czeka ich najtrudniejsze zadanie (faza „refleksji”). Można wszakże wykorzystać oba warianty: najpierw (po krótkim wprowadzeniu, takim, jakie zaproponowano w obu typach lekcji) przeczytać list i po krótkiej wymianie zdań zaproponować temat badań: „Fikcja literacka a fakty historyczne – czy *Hold pruski* Zofii Kossak-Szczuckiej może zastąpić lekcję historii?”.

W drugiej fazie, którą jest, jak wspomniano, „badanie”, uczniowie otrzymują dodatkowe pomoce (takie, jak w lekcji, przeprowadzonej metodą problemową) i pracują już samodzielnie. Nauczyciel, zgodnie z założeniami programu *Kreator*, podobnie jak w lekcji prowadzonej metodą problemową, staje się obserwatorem i słuchaczem – sprawdza, ile wiadomości i doświadczeń uczniowie wnoszą do lekcji. Zadaniem uczniów w tej fazie jest przede wszystkim postawienie hipotez. Powinny one brzmieć podobnie jak te, znane nam już z prezentowanej lekcji, prowadzonej metodą problemową.

W fazie trzeciej, w ramach „przekształcania”, uczniowie, wykorzystując doświadczenia zdobyte w fazie poprzedniej, przedstawiają propozycje rozwiązania problemu. Powinni więc sformułować **problemy**, służące rozwiązaniu zadania (**znane nam i z lekcji przeprowadzonej metodą problemową**, i z lekcji heurystycznej), rozstrzygnąć je, zweryfikować hipotezy i, by wykorzystać zdobytą wiedzę w sposób twórczy, przygotować np. zalecenia i ostrzeżenia dla osób pasjonujących się literaturą historyczną. Jeśli we wstępnej fazie lekcji wykorzystano omawiany wcześniej list, zadaniem uczniów może być napisanie listu do chłopca, w którym uczniowie uzasadnią wystawioną mu przez nauczyciela ocenę.

W fazie „prezentacji” uczniowie, poprzez przedstawienie wyników pracy poszczególnych grup, mają możliwość porównania sposobów rozwiązania problemu i rezultatów osiągniętych przez inne zespoły. Zauważamy więc **zbieżność działań z pracą uczniów na lekcji prowadzonej metodą problemową**. Pomijając już warianty rozwiązań poszczególnych zespołów (choć nauczyciel powinien starać się przewidzieć wszystkie możliwości, by odpowiednio pokierować pracą uczniów w ostatniej fazie), efekty pracy powinny być zbieżne z tymi, które zostały zaprezentowane wcześniej, podczas prezentacji lekcji heurystycznej i lekcji prowadzonej metodą problemową.

W fazie „refleksji”, bardzo trudnej, jak podkreślają twórcy Kreatora, i dla ucznia, i dla nauczyciela, uczniowie dokonują samooceny, określają, czego i jak się nauczyli, czemu służyły przyjęte metody pracy oraz jak dalej pracować i wykorzystywać zdobyte doświadczenia. Jednym z owych zdobytych doświadczeń, poza określeniem etapów pracy i sposobu rozwiązania zadania, jest niewątpliwie wniosek, znany nam już z dwu prezentowanych wcześniej typów lekcji: utwory historyczne nie mogą zwolnić z poznawania historii, mogą natomiast przybliżyć odległe wydarzenia, epokę, w której miały miejsce i rozbudzić zainteresowania historią; można więc, czytając utwory klasyfikowane gatunkowo jako literatura historyczna, oddawać się nie tylko przyjemności czytania, lecz także, choć ostrożnie, czerpać z nich wiedzę. Tę wszakże należałoby zawsze weryfikować, odwołując się do opracowań naukowych.

Pora na podsumowanie tej części rozważań. Pierwsze, co niewątpliwie daje się zauważyć, to zbieżność między prezentowanymi typami lekcji: rezydentury pracy lekcyjnej ucznia (wiedza wyniesiona z lekcji) są takie same, przede wszystkim jednak, co należy podkreślić, takie same są etapy dochodzenia do wiedzy – poprzez rozwiązywanie problemów. W każdym typie lekcji występuje, biorąc pod uwagę jej trójdzielną budowę: wprowadzenie, mające na celu stworzenie sytuacji problemowej, postawienie problemu i dochodzenie (za pomocą różnych form organizacyjnych pracy na lekcji) do jego rozwiązania oraz uogólnienie nowo zdobytej wiedzy. Jest to zbieżność nieprzypadkowa, wszystkie te metody bowiem są metodami nauczania problemowego i wszystkie wywodzą się z tego samego pnia – metody stosowanej już przez Sokratesa¹⁰. Uściślając – heureka wywodzi się wprost z tej metody, metoda problemowa tkwi korzeniami w heurazie, na co uwagę zwrócił M. Łojek¹¹, metoda kreatorska ma z heurazą również wiele wspólnego (zwróćmy uwagę na pierwszą fazę prezentowanej lekcji), a poza tym jest niewątpliwie zmodyfikowaną, rozwiniętą formą metody problemowej.

Widoczne są także różnice, co też pozwala stwierdzić, że mamy do czynienia nie z wariantami jednej metody, lecz z metodami różnymi. Przede wszystkim już przy pierwszym oglądzie daje się zauważyć wyraźna dominacja werbalna nauczyciela w lekcji heurystycznej. To on kieruje tokiem rozważań i tokiem myślenia ucznia, to on, zadając pytania, prowadzi do rozwiązania problemu, narzucając tym samym swoją interpretację utworu, swój tok myślenia i swoje rozwiązanie. W lekcji kreatorskiej i lekcji prowadzonej metodą problemową jego dominująca pozycja kończy się wraz ze sformułowaniem tematu lekcji. Zgodnie z założeniami obu metod, rola nau-

¹⁰ Por. K. Ratajska, *op. cit.*, s. 59.

¹¹ M. Łojek, *Rodowód i wartości metody problemowej w nauczaniu literatury*, Zielona Góra 1976.

uczyciela powinna polegać na zwiększeniu samodzielności ucznia poprzez organizację jego pracy. W lekcji prowadzonej metodą problemową działania nauczyciela zmierzają do wyłonienia silnie aktywizującej sytuacji problemowej, w wyniku której uczeń formułuje problem, stanowiący przedmiot jego badań i działań lekcyjnych. W lekcji kreatorskiej natomiast nauczyciel precyzyjnie określa cele i problem rozważań, uczniowie natomiast uświadamiają sobie w trakcie pracy cel własnego uczenia się, przebieg i charakter tego procesu. Wzmocnieniu działań i wiedzy ucznia ma również służyć faza „refleksji”.

Z tego porównania zdaje się wynikać, że heureka jest metodą mniej aktywizującą, przez co gorszą, narzuca bowiem uczniowi i tok myślenia, i interpretację, i rozwiązanie postawionego problemu. Wniosek ten jest błędny. Stosowanie tej metody, tak jak każdej innej, powoduje, że uczeń intuicyjnie uczy się pracy tą metodą, a więc uczy się myślenia problemowego, umiejętności stawiania i rozwiązywania problemów. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę i z tego, że heureka jako metoda dociekań intelektualnych aktywizuje przede wszystkim uczniów sprawnych werbalnie, intelektualnie i recepcyjnie – to oni głównie biorą udział w lekcji. I ten zarzut można i należy odeprzeć. Nauczyciel przecież pracuje tak, by zaktywizować wszystkich, a przynajmniej większość uczniów. Poza tym nie ma pewności, że w pracy grupowej, typowej dla lekcji problemowej i kreatorskiej, uczniowie aktywni nie zdominują mniej aktywnych, że uczniowie mniej aktywni zechcą nagle, sami z siebie, efektywnie uczestniczyć w pracy grupy. Nawet proponowane przez Kreatora role lidera, sekretarza i sprawozdawcy w grupie cztero-, pięcioosobowej, nie spowodują rozwiązania tego problemu.

Lekcja przeprowadzona metodą problemową oraz lekcja kreatorska zdają się być dla współczesnej dydaktyki bardziej atrakcyjne niż heurystyczna, ponieważ zakładają, jak już wspomniano, maksymalną aktywizację uczniów i minimalną aktywność nauczyciela. Chyba nic bardziej złudnego. Każdy doświadczony nauczyciel wie, że pozostawienie uczniów podczas pracy samym sobie, mimo doskonałego wstępu, może spowodować działania lekcyjne na manowce. Nawet zdolni uczniowie mogą mieć problemy z rozwiązaniem zadania, nawet oni mogą mieć wątpliwości i potrzebować, a nawet żądać pomocy. W takich sytuacjach nauczyciel ingeruje w pracę grupy; ingeruje również wtedy, gdy grupa w ogóle nie radzi sobie z problemem. Pomoc ta posiada charakter wskazówek, sugestii, propozycji, udzielając jej jednak, nauczyciel narzuca równocześnie własny tok myślenia i sposób rozumowania. A jest to wszak zarzut stawiany heurystyce.

Autorzy programu Kreator, podkreślając jego znaczenie, zwracają uwagę na to, że w lekcji kreatorskiej, dzięki świadomej rezygnacji nauczyciela z funkcji dominującej, powstaje nowa relacja między nim a uczniem: dzięki ograniczeniu roli nauczyciela większość wypowiedzi uczniów kierowana jest

do samych uczniów, a nie do prowadzącego lekcję. Tym samym, niezależnie od wieku uczniów, zwiększa się ich samodzielność, aktywność, umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Niewątpliwie jest to prawda. Zwróćmy jednak uwagę, że nawet człowiek dorosły, a tym bardziej dziecko, rozwiązując jakiś problem, czując jego wagę i znaczenie potrzebuje oceny własnej pracy i akceptacji swojego działania. Tej oceny i akceptacji uczeń oczekuje od kolegów, ale przede wszystkim od nauczyciela i do niego głównie, choćby nieświadomie, kieruje swoje wypowiedzi, bo tylko on jest w stanie należycie ocenić jego pracę. Tak więc i tu ograniczenie dominującej roli nauczyciela na lekcji nie jest stanem faktycznym, a jedynie umiejętną „manipulacją” nauczyciela.

Heureza zdaje się gorsza od metody problemowej i kreatorskiej również dlatego, że, jak zaznaczono we wstępie, w obiegowej opinii została uznana przede wszystkim za metodę dochodzenia do wiedzy i jej porządkowania. Współczesna dydaktyka większy niż na wiedzę nacisk kładzie na rozwijanie samodzielności ucznia, jego aktywności, radzenia sobie w trudnych sytuacjach, czemu służyć ma przede wszystkim odpowiednia organizacja procesu nauczania-uczenia się i ograniczenie dominującej funkcji nauczyciela na lekcji. Wykazano już pewną złudność głoszonych tu teorii, nie będziemy więc tego problemu dalej drażyć, zatrzymajmy się natomiast przy wiedzy.

Zacząć wypada od treści programowych. Już sama analiza podstaw programowych wykazuje, że treści nauczania wcale nie ubyło (raczej przybyło, jeśli poddamy analizie konkretne programy), ubyło natomiast godzin na ich realizację. Wszystkie metody aktywizujące, uznawane przez współczesną dydaktykę za najbardziej pożądane w kształceniu szkolnym, wymagają przynajmniej dwóch jednostek lekcyjnych na zrealizowanie tego, co dawniej realizowano za pomocą krytykowanej heurezy na jednej godzinie. Wynika z tego, że przynajmniej połowa treści nie zostanie zrealizowana. To po pierwsze. Po drugie: za zupełne nieporozumienie uważam pomysł, że można kształcić umiejętności bez podstaw, czyli bez wiedzy na określony temat. Wreszcie – współczesna dydaktyka zwana jest dydaktyką wartości. Wiedza sama w sobie zawsze uznawana była za jedną z wartości naczelnych. Kiedy i dlaczego straciła swoje znaczenie? Na to, że wiedza zdobywana przez ucznia w szkole nie może mieć charakteru wiedzy encyklopedycznej, że szkoła nie jest przedsionkiem uniwersytetu, zwracano uwagę od dawna, wypracowując i określone normy postępowania w procesie nauczania-uczenia się, i kryteria doboru treści nauczania.

Przedstawione wyżej uwagi niewątpliwie w dużym stopniu upraszczają problem (by uniknąć tego zarzutu, należałoby podjąć osobne rozważania). Chodzi mi tu jedynie o to, by podkreślić, że nie można krytykować jakiegokolwiek metody za to, że jest metodą dochodzenia do wiedzy, metodą jej zdobywania i porządkowania. Heureza wszakże, co już wykazano, służy nie tylko tym celom, służy również kształceniu sprawności intelektualnej.

I ostatnia już wątpliwość, dotycząca głoszonej wyższości metody problemowej i kreatorskiej nad heurezą. Zastanówmy się, ile zespołów uczniowskich, ilu uczniów w klasie jest w stanie sprostać pracy metodą problemową lub kreatorską? Niewątpliwie ci, którzy są sprawni intelektualnie, werbalnie i recepcyjnie – a więc ci, których współpracy może być pewien nauczyciel na lekcji heurystycznej. Poza tym uczniowie do pracy tymi metodami muszą być przygotowani. Zwrócił na to uwagę w odniesieniu do metody problemowej M. Łojek¹², sugerując, by nauczyciel nauczył uczniów stawiania pytań, nim zastosuje na lekcji tę metodę. Sądzę jednak, że trudność tkwi nie tylko w nieumiejętności stawiania przez ucznia pytań, lecz także w problemowym toku myślenia oraz w umiejętności rozwiązywania przez ucznia problemów, a do tego, jak na razie, najlepiej przygotowuje heureza. Jej stosowanie, przyczyniając się do rozwoju intelektualnego ucznia, pozwala na stopniowe, ale systematyczne przechodzenie od pytań prostych do coraz bardziej skomplikowanych – problemów, wymagających złożonych operacji myślowych i przyczyniających się do rozwijania samodzielności i aktywności myślowej.

Przedstawione wątpliwości, dotyczące metody problemowej i kreatorskiej, nie mają na celu ich krytykowania lub podawania w wątpliwość ich znaczenia dla rozwoju osobowości ucznia, a tym bardziej przywracania heurezie jej rangi sprzed kilku lat, nieświadomie wprowadzonej przez nauczycieli jako jedynie słusznej i jedynie istniejącej metody lekcyjnej. Służą tylko obronie tej metody jako jednej z metod pracy ucznia i nauczyciela, metody dobrej, sprawdzonej, służącej zdobywaniu i poszerzaniu wiedzy ucznia oraz wszechstronnemu rozwojowi jego osobowości. O tym, jak owa „zwykła” i „prosta” heureza może być skomplikowana, świadczyć może inna jej odmiana, służąca realizacji tego samego, co wcześniej, tematu. Lekcję możemy rozpocząć od znanego nam już wprowadzenia: przypomnienia zadania domowego i zapoznania z autorką, Z. Kossak-Szczucką. Następnie, tak jak w prezentowanej lekcji przeprowadzonej metodą problemową, po zacytowaniu listu, którego autor skarżył się na nauczyciela historii, zapisujemy prowokacyjny temat, np.: „Subiektywna czy obiektywna? Rozważ ocenę wystawioną przez nauczyciela”. Po krótkich rozważaniach na ten temat i odrzuceniu zarzutu nierespektowania przez nauczyciela praw uczniowskich, zapisujemy na tablicy sformułowany przez uczniów pod kierunkiem nauczyciela problem główny rozważań: „Czy opowiadanie Z. Kossak-Szczuckiej może zastąpić lekcję historii?” oraz wyodrębnione w podobny sposób podproblemy, służące rozwiązaniu problemu głównego: „Skąd autorka czerpała wiedzę na temat wydarzeń przedstawionych w utworze?”, „Co w utworze

¹² M. Łojek, *Metoda problemowa w nauczaniu literatury (rys historyczno-teoretyczny)*, Warszawa 1979.

możemy uznać za zgodne z wiedzą historyczną, a co należy uznać za fikcję literacką?”, „Czym opowiadanie różni się od wykładu podręcznikowego?”. Uczniowie, tak jak w lekcji przeprowadzonej metodą problemową i kreatorską, otrzymują pomoce – odpowiednie opracowanie biogramu pisarki oraz odpowiedni fragment wykładu podręcznikowego na temat złożenia hołdu pruskiego – i pracują dalej w niewielkich zespołach; rozwiązując podproblemy, rozstrzygają problem główny. Następnie, podobnie jak w lekcji kreatorskiej, prezentują efekty swoich badań i porównują wyniki swojej pracy (dokąd doszli, a dokąd, porównując efekty pracy innych grup, mogli dojść?). W tej fazie pada odpowiedź na pytanie zawarte w problemie głównym, a następnie na pytanie zawarte w temacie. Dla wzmocnienia efektów pracy uczniów można zacytować omówioną już wcześniej, w związku z lekcją prowadzoną metodą problemową, odpowiedź adresata listu na skargę ucznia. W podsumowaniu lekcji uczniowie przypominają etapy rozwiązywania problemu i ustalają, czemu może służyć zdobyta przez nich wiedza i doświadczenie – przypomnijmy: to uogólnienie, prezentowane we wszystkich, przedstawionych wcześniej typach lekcji.

Ten typ lekcji heurystycznej służy niewątpliwie przygotowaniu ucznia do pracy zarówno metodą problemową, jak i kreatorską. Jest przy tym tak „skomplikowany”, że przedstawiony tu sposób pracy uczniów i nauczyciela w publikacjach scenariuszy lekcji określa się jako metodę problemową¹³. Tymczasem to ani metoda problemowa, ani kreatorska, tylko tak krytykowana lekcja heurystyczna – uczniowie cały czas pracują pod kierunkiem nauczyciela (wyraźnie widoczna jest dominująca funkcja nauczyciela na lekcji).

Powyższe rozważania wykazały, że heureka, tak jak metoda problemowa i kreatorska, jest „metodą aktywizującą”, służy zdobywaniu i porządkowaniu wiedzy ucznia, jego wszechstronnemu rozwojowi (rozвивa aktywność intelektualną, werbalną i recepcyjną), uczy ładu i porządku myślowego, przygotowuje do pracy trudniejszymi metodami. Warto jeszcze zastanowić się nad wzajemnymi relacjami między heurką a innymi „metodami aktywizującymi”. W tym celu odwołajmy się już tylko do zdomowionych na gruncie polskim i mających wiele opracowań metod dramy i przekładu intersemiotycznego.

W grach dramowych, po wyjściu z roli, zawsze następują rozmowy i dyskusje – są one stałym elementem tej metody. Już wtedy nauczyciel może wprowadzić heurystyczny tok rozumowania, by wydobyć to, co założył poprzez wprowadzenie odpowiednich technik. Sama heureka wystąpi niewątp-

¹³ Podobnie skonstruowane lekcje znajdziemy w wielu publikacjach scenariuszy lekcji i wielokrotnie jako metodę pracy podaje się w nich właśnie metodę problemową lub elementy metody problemowej (przy czym trudno dociec, co stanowi ów element – rozwiązywanie problemów, czy też praca w grupach). Por. np. *Scenariusze zajęć kulturowych i językowych „Rozwijając skrzydła”*. *Gimnazjum klasa 1*, Warszawa 2002.

liwie w zebraniu i uporządkowaniu wiedzy po zakończeniu gier dramowych, inaczej w głowie ucznia pozostałby po lekcji jedynie chaos. Drama (gry dramowe) uczy m.in. samodzielności myślenia, działania, aktywności, rozwija wyobraźnię i fantazję, zapewnia, poprzez zatarcie granic między fikcją literacką i rzeczywistością, autentyczny odbiór utworu, służy lepszemu jego rozumieniu i zapamiętaniu. Jest jednak, choć wcale niełatwą, zabawą i zabawą pozostanie¹⁴, jeśli wiedzy zdobytej podczas jej trwania nie uporządkujemy. Uczeń zresztą tego porządku się domaga¹⁵.

Podobnie jest w przypadku stosowania metody przekładu intersemiotycznego w analizie utworów lirycznych w szkole podstawowej. Wszelkim pozawerbalnym konkretyzacjaom uczniowskim, służącym wielu zadaniom, np. udosłownieniu metafory, gdy jej odczytanie przerasta możliwości dziecka¹⁶, „otwarcie” utworu dla ucznia (wprowadzeniu do analizy – przybliżeniu jego treści, przygotowaniu do odbioru), odkryciu uczniowskiej interpretacji i rozumienia tekstu, towarzyszy ostatecznie analiza heurystyczna, choć te działania ucznia i nauczyciela wpisuje się dziś w samą metodę przekładu intersemiotycznego.

¹⁴ Współczesna dydaktyka kładzie duży nacisk, i słusznie, na odwołanie się w procesie lekcyjnym do naturalnej dziecku aktywności i spontaniczności. Nadużywanie jednak tych form lub stosowanie ich dla nich samych jest błędem dydaktycznym. „Lekcja powinna być atrakcyjna, a uczeń powinien się bawić, bawić, bawić” – to zdanie nauczycieli wielokrotnie cytują studenci, kiedy podają w wątpliwość zasadność ich pomysłów lekcyjnych, przeprowadzonych podczas praktyk pedagogicznych ciągłych (zdarzają się jednak w dalszym ciągu głosy negujące potrzebę zabawy na lekcji). Odnoszę wrażenie, że zapomnieliśmy, iż zabawa służy dziecku nie tylko po to, by przyjemnie spędzić czas, ale przede wszystkim jest naturalną dla niego (choć nie uświadamianą przez nie) formą poznawania otaczającego świata, siebie i swoich możliwości. Zabawa dla samej zabawy wcale nie jest dla dziecka atrakcyjna! Gdyby było inaczej, dzieci nie nudziłyby dorosłych prośbami o zajęcie się nimi, wszyscy mężczyźni do dziś graliby, np. w piłkę nożną, a kobiety skakałyby na skakankach. W pewnym momencie te zabawy stały się nudne nie tylko dlatego, że zaczęliśmy przejawiać inne rodzaje aktywności, ale również dlatego, że „powiedzieliśmy” sobie już wszystko, co przez tę formę działalności powiedzieć sobie mogliśmy. Podobnie jest z uczniem w szkole – zabawa dla samej zabawy wcale nie jest dla niego atrakcyjna; nawet, jeśli na początku bawi (bo jest inaczej, niż zawsze), to w końcu zaczyna nudzić. Dziecko, a tym bardziej uczeń starszy, musi widzieć sens i cel swoich działań, bo przecież podejmowane spontanicznie (i w związku z tym atrakcyjniejsze) też jakiś cel, wiadomy tylko „bawiącemu się”, posiadają. Poza tym zabawa dla samej zabawy jest stratą czasu. Podejmując jakiegokolwiek działania, nauczyciel musi wiedzieć, czemu one służą i co będzie przez nie realizować.

¹⁵ Chciałabym tu przywołać jedną z uwag ucznia szkoły średniej po lekcji pokazowej, której autorka ograniczyła się do samych gier dramowych oraz rozmów i dyskusji po wyjściu z roli, pomijając podsumowanie, będące wyprzedzeniem i uogólnieniem wniosków, wynikających z pracy uczniów. Zdezorientowany uczeń zapytał kolegę: „To co my właściwie powinniśmy wiedzieć?”

¹⁶ Zob. A. Bałuch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, Warszawa 1984, s. 40–45.

Warto w tym miejscu przypomnieć zdobycze myśli dydaktycznej szkoły polskiej dwudziestolecia międzywojennego. K. Ratajska, przywołując prace S. Adamczewskiego¹⁷, stanowiącą wzór zastosowania heurezy, przedstawiła zaproponowane przez niego różnorodne działania uczniów na lekcji. W tok analizy utworów S. Adamczewski wprowadzał „wykresy, rysunki, mapy itd. Dzieci miały więc rysować [...] uprawiać «igraszki literackie», które dziś nazwalibyśmy plebiscytami i konkursami literackimi”, pisać prace na interesujące tematy, porównywać utwory różnych autorów. „Każda analiza heurystyczna zaczynała się od impresji własnych bądź rozmowy wstępnej na temat tekstu [...]”, których celem było badanie uczniowskich konkretyzacji „w postawie przedrefleksyjnej, poprzedzającej gruntowną analizę. W celu wzbogacenia wiedzy polecał S. Adamczewski samokształcenie pod kierunkiem” (proponował przestudiować wskazaną przez siebie rozprawę i odpowiedzieć na kilka pytań, mających charakter heurystyczny). „Obecnie w tych działaniach wyróżnilibyśmy kilkanaście metod – poza heurazą: ekspresję ikoniczną (inaczej wypowiedź pikturalną), metodę impresyjną, pracę z monografią naukową lub mapą, praktykę pisarską, plebiscyt bądź konkurs literacki. Tymczasem S. Adamczewski traktował metodę jako strukturę złożoną z wielu celowych czynności nauczyciela i ucznia. Pełnią one jednak funkcję pomocniczą. Najistotniejsze było heurystyczne roztrząsanie, którego cel stanowiła gruntowna analiza i interpretacja tekstu. Wszystkie pozostałe czynności były tylko działaniami ułatwiającymi odbiór, wyzwalającymi wyobraźnię i twórczą inwencję, przygotowującymi lub pogłębiającymi heurystyczną analizę [...]”¹⁸.

I dziś przecież takie same cele stawiamy pracy nad utworem literackim, tak samo pojmujemy różnorodne działania uczniów na lekcji. Wielu poza-werbalnym i werbalnym czynnościom ucznia, określanym za pomocą nazw różnych metod i technik, towarzyszy ostatecznie analiza heurystyczna. Różnica zaś polega jedynie (?) na tym, że dydaktyka dwudziestolecia międzywojennego uznawała metodę za strukturę złożoną, system celowych czynności ucznia i nauczyciela, przyznając pierwszeństwo heurystycznemu roztrząsaniu, współczesna zaś to miano nadaje każdej właściwie formie działań lekcyjnych, zapominając lub nie chcąc pamiętać, że towarzyszy im zwykle analiza heurystyczna. Jeśli, tak jak w przypadku dramy i przekładu intersemiotycznego, metoda posiada ugruntowaną już pozycję, wystarczy tylko mieć świadomość współwystępowania heurezy. Jeśli jednak metoda, a tym bardziej

¹⁷ S. Adamczewski, *Zbiór zadań i pytań z literatury polskiej dla uczniów szkoły średniej*, cz. 1: *Wiek XVI i XVII*, Lwów–Warszawa 1922.

¹⁸ K. Ratajska, *Metody kształcenia literackiego. Kilka uwag i wątpliwości*, [w:] „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 13, Katowice 1995, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 1437, s. 20.

technika, istnieje głównie w sferze propozycji, nie została należycie sprawdzona i udokumentowana, pierwszeństwo należy przyznać metodzie analizy heurystycznej, uznając inne formy działań lekcyjnych za pomocnicze¹⁹.

Jolanta Fiszbak

**THE METHOD OF HEURISTIC ANALYSIS VERSUS “ACTIVATING METHODS”
(voice in favour of tradition)**

(Summary)

The following article deals with one of the methods of teaching through problems present in Polish teaching tradition for years though recently criticized.

My analytical approach aims at its defence as the method developing independent thinking and pupil's inquisition, the way of acquiring and systematizing knowledge and preparing for working by means of more complicated methods (learning through problem solving and creative methods). Heureka also occurs as the constant element of pupils work during the lessons carried out with the use of other methods, for example: drama or intersemiotic translation.

¹⁹ K. Ratajska, podobnie jak dydaktycy dwudziestolecia międzywojennego, również uznaje metodę za strukturę złożoną i przestrzega przed dalszą atomizacją metod, która prowadzi do anarchii i chaosu pojęciowego (*op. cit.*, s. 21). Trudno się z tym zdaniem nie zgodzić. Dziś mianem metody określa się, np. pracę w grupach (przy czym nigdzie nie wyjaśniono, dlaczego praca w grupach raz jest uznawana za metodę, innym razem za formę organizacyjną pracy ucznia na lekcji). Niedługo i pracy domowej przypisze się tę funkcję, bo przecież jakieś określone zadania i cele spełnia.