

Nowocześnie i tradycja w kształceniu Interaktywne

BARBARA MYRZIK

MODELE LEKCJI — STRUKTURA I TRANSFORMACJE

Model jest pojęciem złożonym, funkcjonującym w wielu dziedzinach naukowych.¹ W dydaktyce bywa definiowany jako wzór, obiekt realny bądź nominalny konstruowany dla potrzeb nauczania lub popularyzacji z punktu widzenia zrozumiałości, przejrzystości, przyswajalności, a więc charakteryzujący się prostotą ograniczoną do najważniejszych elementów.² W odniesieniu do lekcji model zawsze łączy się z projektowaniem uwzględniającym kryterium efektywności (tzn. w danych warunkach i w określonej sytuacji dydaktycznej dąży do największej skuteczności).

Na temat modelowania lekcji i jej struktury istnieje bogata literatura. Czas i dokonujące się w pedagogice zmiany przyniosły transformacje zarówno w samej definicji lekcji, jak i w jej strukturze. Z licznych eksplikacji lekcji wybierzmy najbardziej charakterystyczne określenia, stanowiące podstawę pojęcia. Zwracają one uwagę na następujące cechy lekcji:

— jest swoistym aktem nauczania i uczenia się, stanowiącym całość zamkniętą, dobrze zbudowaną, celową, uwieńczoną określonym i pożądanym wynikiem kształtująco-wychowawczym;³

— jest formą nauczania zbiorowego, zamkniętego w określonych granicach czasowych (zazwyczaj 40–45 minut, ale zdarzają się lekcje trwające 60 lub 90 minut);⁴

— jest sekwencją interakcyjną, w której uczący się uczniowie i nauczyciel związani są wzajemnym przekazywaniem i odbiorem informacji;⁵ podstawą

¹ *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, oprac. A. Podsiad, Z. Więckowski, Warszawa 1983, s. 221; I. Dąbska, *Dwa studia z teorii naukowego poznania*, Toruń 1962; J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983, i inni.

² *Mały słownik terminów...*

³ Z. Klemensiewicz, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Warszawa 1959, s. 30–31; J. Półturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, Warszawa 1985.

⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 2, Warszawa 1981, s. 157–158, także Klemensiewicz, *op. cit.*, i inni.

⁵ Z. Uryga, *Godziny polskiego*, Warszawa-Kraków 1996, s. 83.

prawidłowego przebiegu interakcji jest właściwy układ ról uczniów i nauczyciela,⁶ każde działanie, pytanie, wypowiedź powinny mieć swoje uzasadnienie w określonej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej danej lekcji;

— każda lekcja powinna być konstrukcją nie tylko celową, zorganizowaną z myślą o osiągnięciu zamierzonych efektów,⁷ ale także strukturą przejrzystą; dydaktycy wyróżniają najczęściej trzy części, stanowiące podstawę jej struktury: przygotowawczą, podstawową i końcową;⁸

— o jej strukturze przesądzają każdorazowo następujące uwarunkowania: model (teoria) nauczania,⁹ osobowość nauczyciela, działania nauczyciela i uczniów uwzględniające cele i treści lekcji, metody i formy pracy oraz planowane ich efekty;

— lekcja powinna być aktem twórczym, szczególnie w sytuacji kontaktu ucznia z dziełem literackim lub innym tekstem kultury (poznanie i przeżycie, doświadczenie wartości).¹⁰

„Lekcja jest epizodem w procesie kształcenia literackiego młodego człowieka” — pisze Zenon Uryga w *Godzinach polskiego*,¹¹ zwracając uwagę na inne elementy tego procesu, takie jak: motywacja, doświadczenia czytelnice ucznia, a w tym przyswojone dotychczas przekonania aksjologiczne i estetyczne czy sprawności komunikacyjne i językowe. To wszystko decyduje w końcowym efekcie o powodzeniu pracy polonisty w szkole. Tutaj chciałabym przedstawić tylko wybrane modele lekcji i ich transformacje, które pozwolą zorientować się w kierunku zachodzących przemian.

Wśród wielu zachodnich teorii kształcenia, poznawanych z pewnym opóźnieniem i wszystkie równocześnie, zagubiliśmy gdzieś własną tradycję nowoczesnej szkoły, której wizja była trochę niepełna z powodu nie tylko ograniczenia horyzontów wychowawczych (ideologizacja), ale także innych standardów niż standardy obecne nauk wspomagających (np. psychologii, językoznawstwa). Dlatego sądzę, że warto ponownie przyjrzeć się koncepcji

⁶ *Ibid.*, s. 84.

⁷ *Ibid.*, s. 86.

⁸ Zob. Z. Klemensiewicz, *op. cit.*; J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 109, a także W. Okoń, *Proces nauczania*, Warszawa 1966; Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 3, Warszawa 1976.

⁹ Przez model nauczania B. Joyce rozumie ogólne podejście do nauczania, który znamionują: spójna podstawa teoretyczna, ukierunkowanie na to, czego uczniowie powinni się nauczyć oraz określenie sposobu i struktury nauczania — B. Joyce, M. Weil, *Models teaching*, 3rd ed., Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall 1986, podaję za: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1995, s. 503.

¹⁰ Z. Uryga, *op. cit.*, s. 87.

¹¹ *Ibid.*, s. 81.

kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia i nowym jej interpretacjom i na jej tle zarysować propozycje zachodnich dydaktyków.

Jej autor zwrócił przeciw uwagę na to, że w procesie nauczania — uczenia się powinien być brany przede wszystkim (upraszczając wywody autora) uczeń jako podmiot poznania, a następnie złożoność poznawanej rzeczywistości. Okoń w swojej koncepcji świadomie wykorzystał teorie mające związek z aktywnymi sposobami poznawania świata i zaangażowaniem emocjonalnym podmiotu (np. koncepcje i teorie Herbartha, Deweya, Spasowskiego, Rowida, Freineta).¹² Akcentował podobieństwa zachodzące między dwoma procesami: nauczania i badania, podkreślając ich charakter przedmiotowo-podmiotowy. Wielostronność rozumiał jako przeciwstawianie się jednostronności, wpisanej w oddzielne strategie. Dopuszczał nie tylko możliwość uczenia się przez przeżywanie, lecz podkreślał szczególną rolę emocji w poznawaniu i uczeniu się. W koncepcji tej wskazał na to, że cele kształcenia nie mogą być wytworem tylko programotwórców, lecz muszą się stać zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia wartością pozytywną.¹³ Poznawanie należy połączyć z kształtowaniem „sposobu widzenia świata”, czyli — jak to dzisiaj można powiedzieć — z kształtowaniem świata wartości ucznia, rozwijaniem jego samodzielności myślenia i wartościowania. Okoń akcentował także związek między emocją a efektywnością działania uczniów (zagadnienie to pojawia się współcześnie jako jeden z głównych postulatów dydaktyki medyrektywnej), przełamując tym samym jednostronność intelektualizmu naszej dydaktyki. Teoria wielostronnego kształcenia to między innymi „uczenie się wielostronnie zaangażowanego podmiotu poznającego, który jest aktywny w procesie uczenia się tak intelektualnie, jak i emocjonalnie”.¹⁴ Jej twórca zwrócił uwagę na — jak to nazywał (lecz nie definiował precyzyjnie) — „drogi” lub „strategie” wiążące się z działaniami nauczyciela i ucznia na lekcji.¹⁵

W interpretacjach tych pojęć „strategię dydaktyczną” rozumiano bardzo różnie, m.in. jako dominantę metod nauczania — uczenia się według modelu właściwego dla każdej z czterech wyodrębnionych strategii lub jako „strukturę czynności metodycznych postulowanych przez ustalony związek wartości z przeżyciem emocjonalnym”.¹⁶

¹² W. Okoń, *Wielostronne uczenie się a problem aktywności uczniów*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7-8; *id.*, *Elementy dydaktyki szkoły wyższej*, Warszawa 1971; *id.*, *U podstaw problemowego uczenia się*, Warszawa 1964 (i dalsze wyd.).

¹³ W. P. Zaczynski, *Uczenie się przez przeżywanie*, Warszawa 1990, s. 45.

¹⁴ *Ibid.*, s. 45.

¹⁵ W. Okoń, *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Warszawa 1967, s. 79.

¹⁶ W. P. Zaczynski, *op. cit.*, s. 47-48.

Okoń w koncepcji kształcenia wielostromnego wyróżnia następujące strategie uczenia się: **Strategia A** (asocjacyjna); **Strategia P** (poszukiwająca); **Strategia E** (eksponująca); **Strategia O** (operacyjna). A oto modele lekcji według poszczególnych strategii.

MODEL LEKCJI PODAJĄCEJ (WEDŁUG STRATEGII A)

W omówieniu modeli lekcji w koncepcji kształcenia wielostromnego, a szczególnie lekcji podającej, liczni autorzy zwracają uwagę na zbytnie ciążenie autora ku tradycji. Zdaniem Józefa Półturzyckiego, „przygotowanie interesującej i wartościowej propozycji, jaką jest teoria kształcenia wielostromnego nauczania i uczenia się, nie zostało połączone z odnowieniem idei i struktury lekcji [...]”.¹⁷ Można w tym miejscu dodać, iż współczesnie rozwinięły się również inne dziedziny wiedzy, np. psychologia, dydaktyki szczegółowe, co zmienia sposób ujmowania niektórych zagadnień naszkicowanych tylko przez Okonia. W ich świetle nauczanie podające, polegające na przekazywaniu i objaśnianiu nowych informacji znaczących, nie może obyć się bez znajomości psychologii uczenia się (uruchomienia wiedzy uprzedniej, pamięci, procesów rozumienia nowych treści, strukturyzacji i apikacji) i znajomości możliwości intelektualnych wychowanków. W tym modelu nauczania ważne są również emocje, gdyż uczucia są uwikłane wielorako w procesy poznawcze człowieka.¹⁸

Oto fazy lekcji podającej i jej transformacje według wybranych autorów.

W. Okonia	J. Półturzyckiego	R. I. Arends
Ogniwa lekcyjne	Faza	Czynności nauczyciela
1. Część wstępna.	1. Czynności przygotowawcze:	N. omawia cele i przygotowuje uczniów do nauki.
2. Sprawdzenie pracy domowej.	1. Wstępna organizacja i przygotowanie do lekcji.	N. przedstawia uporządkowane wstępne i upewnia się, że stanowi ono podstawę uczenia się przewidzianego materiału i wiąże się z wiedzą uprzednią uczniów.
3. Pogadanka wstępna.	2. Sprawdzenie pracy domowej.	
	3. Powtórzenie materiału i nawiązanie do nowego tematu.	

¹⁷ J. Półturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, s. 103.

¹⁸ K. Obuchowski, *Psychologia działań ludzkich*, Warszawa 1965.

4. Opracowanie nowego materiału.	II. Część podstawowa:	3. Przedstawienie materiału nauczania.	N. przedstawia materiał, starając się nadać mu logiczny porządek i uczynić znaczącym dla uczniów.
5. Usystematyzowanie i utrwalenie nowych wiadomości.	4. Podanie nowych treści.		
	5. Zrozumienie.		
	6. Opracowanie i zebranie.		
6. Zastosowanie nowych wiadomości.	III. Część końcowa:	4. Wzbogacenie i intensyfikacja procesu myślenia.	N. zadaje uczniom pytania i wykorzystuje ich myślowe reakcje na podawane wiadomości w celu wzbogacenia myślenia oraz kształtowania myślenia precyzyjnego i krytycznego. ²⁰
7. Objasnienie pracy domowej. ²⁰	7. Powtórzenie, utrwalenie.		
	8. Omówienie zadania domowego.		
	9. Wykorzystanie i wzbogacenie poznanych zagadnień. ²¹		

Zaprezentowane modele lekcji, związane z modelem nauczania podającego, mają wiele ze sobą wspólnego, mimo indywidualnych różnic. Nowsze propozycje wyraźniej wiążą poszczególne ogniwa bądź fazy lekcji ze znajomością procesów rozumienia ucznia i koniecznością budowania czy wywalania pozytywnej motywacji uczenia się. Wszystkie zakładają, że istnieją obszary wiedzy znaczącej, które należy uczniom zaprezentować i objaśnić tak, by mogli je przyswoić i zhierarchizować, a następnie powiązać w struktury poznawcze swojej wiedzy uprzedniej (np. informacje faktograficzne, charakterystyka ważnych dla epoki literackiej zjawisk kulturowych, programów artystycznych). Stąd tak ważne wstępne rozeznanie w wiadomościach, które już uczniowie posiadają na dany temat «wiedza uprzednia» i stworzenie sytuacji motywującej do dalszego wysiłku intelektualnego.

Efekty nauczania podającego zależą w dużym stopniu od **nauczyciela**: od doboru przez niego celów i treści, umiejętności przekazania nowych treści (przejrzystość, logiczność, ekonomiczność, unikanie dygresji, poglądowność), od osobistego zaangażowania (zapal) zarówno w treści, jak i sposób przekazu wiedzy, a także od **ucznia**: jego wiedzy uprzedniej, rozwoju intelek-

²⁰ W. Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego*, [w:] *System dydaktyczny*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1971, s. 48–49.

²¹ J. Półturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, s. 109.

²² R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 21.

tuálnego, umiejętności komunikacyjnych i językowych, również nastawienia emocjonalno-wolitionalnego.

Kiedy polonista powinien korzystać z modelu lekcji według nauczania podającego?

1. Kiedy na przykład wprowadza słuchaczy w rozległą dziedzinę wiedzy i musi dostarczyć z jej zakresu podstawowych terminów i pojęć, przedstawić rozwój danej gałęzi nauki bądź wybranej fazy jej rozwoju (najczęściej w szkole wyższej, czasami w gimnazjum i liceum, rzadko w szkole podstawowej). Zdaniem Denisa Lewtona: „Jedną z funkcji kształcenia jest wysuwanie wobec dzieci wymagań, których one same nie wysunęłyby wobec siebie”.²³ Chodzi o dostarczenie wiedzy nowej, której zadaniem jest motywowanie do dalszego wysiłku intelektualnego i krytycznego namysłu nad tym, co do tychczas stanowiło tzw. wiedzę pewną ucznia.

2. Kiedy chce uczniów nauczyć pewnych sprawności koniecznych do pracy umysłowej i do samokształcenia, np. korzystania z **wykładu**: słuchania i słyszenia treści istotnych; notowania, strukturalizowania treści, korzystania z notatek, bibliografii.

3. Kiedy chce zaprezentować przekaz wzorcowy, np. eksplikację krótkiego tekstu literackiego.²⁴

MODEL LEKCJI POSZUKUJĄCEJ (STRATEGIA P)

Model nauczania — uczenia się inspirowany strukturą tego typu lekcji zakłada rozbudzanie ciekawości i dociekliwości uczniów, wspomaganie ich w dostrzeganiu problemów i umiejętności stawiania pytań, poszukiwania odpowiedzi i rozwiązań. Za prekursora nauczania poszukującego uważa się J. Deweya, amerykańskiego filozofa, psychologa i pedagoga.²⁵ Proponował on, by nauczyciel organizował lekcję w taki sposób, aby mógł rozwinąć się pełny proces **myślenia ucznia**. Według **psychologii poznawczej**, myślenie jest procesem umysłowym złożonym, w którym tworzywem są wiadomości. A. A. Hyde i M. Bizar²⁶ wyróżniają w nim sześć procesów:

²³ D. Lawton, *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, University of London Press 1973, cyt. za: D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, tłum. J. Radzicki, Warszawa 1988, s. 273.

²⁴ Zob. *Lekcje czytania. Eksplikacje literackie*, cz. 1, pod red. W. Dynaka i A. Wita Labudy, Warszawa 1991, s. 12-42.

²⁵ J. Dewey, *Jak myślimy*, Warszawa 1957.

²⁶ A. A. Hyde, M. Bizar, *Thinking in context: Teaching cognitive processes across the elementary school curriculum*, New York 1989, Longman, podaje za: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, s. 353-354.

1. **Schematy**. Postępowanie się wiedzą uprzednią, często utajoną, indywidualizowanie informacji (odnoszenie ich do doświadczenia), integrowanie wiedzy posiadanej z nową, interpretowanie, analiza krytyczna, ocenianie.

2. **Ukierunkowanie aktywności wiedzy**: analizowanie, kodowanie, reprezentowanie, zbieranie, utrwalanie.

3. **Wzorce**: dotrzymywanie wzorców, dopasowywanie, klasyfikowanie, syntetyzowanie, wnioskowanie, stawianie hipotez, formowanie pojęć.

4. **Przenoszenie**: postępowanie się wiedzą w celu rozumienia problemów o rosnącej złożoności, projektowanie działań — prowadzenie badań, rozwiązywanie problemów, decydowanie.

5. **Projekcja**: dywergencyjne wykorzystanie wiedzy — wyobrażanie, wyrażanie, tworzenie, odkrywanie, projektowanie.

6. **Metapoznanie**: postępowanie się procesami wykonawczo-kontrolnymi (myślenie o własnym myśleniu) — planowanie, sprawdzanie, namysł, kwestionowanie, kontrolny przegląd całości.²⁷

Cytowani autorzy zwracają uwagę na to, że myślenia nie można utożsamiać z prostymi umiejętnościami, gdyż jest ono procesem nie tylko złożonym, ale różniącym się ze względu na przedmiot myślenia. Inaczej myślimy o matematyce czy chemii, inaczej o poezji. Jednakże procesy myślenia podlegają kształceniu, można je zatem „wykorzystać” w procesie nauczania — uczenia się. A ponieważ „większa część nauczania zachodzi za pośrednictwem mowy”,²⁸ język mówiony służy nie tylko za narzędzie komunikacji, ale także jako środek tworzenia znaczeń. **Rozmowa i dyskusja** (mowa eksploracyjna) najlepiej służą włączeniu wiedzy uprzedniej ucznia w proces asymilacji i akomodacji wiedzy nowej do starej.²⁹ Dyskusję (dyskurs) traktuje się jako eksternalizację myślenia — uzewnętrżenie niewidocznych myśli. Można dostrzec w czasie jej trwania luki i braki w myśleniu, poddać ocenie i korekcie. Zdaniem D. Bernesa, „im większy wpływ ma uczący się na wybór własnych strategii językowych, im więcej ma możliwości głosnego myślenia, w tym większym stopniu może on przyjmować odpowiedzialność za formułowanie hipotez wyjaśniających i ocenianie ich”.³⁰ Oczywiście, że rozmowa i dyskusja mogą pojawiać się w różnych modelach nauczania, połączone jednak z **pracą w małych zespołach uczniowskich** dają dobre

²⁷ Oto wybrane polskie prace z zakresu psychologii poznawczej: Cz. Nosal, *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa 1990; *Psychologia i poznanie*, pod red. M. Materskiej i T. Tyskiej, Warszawa 1992.

²⁸ C. Cazden, *Classroom discourse*, Portsmouth 1986, s. 432.

²⁹ Zob. D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie*.

³⁰ *Ibid.*, s. 31.

(i sprawdzone) rezultaty w rozwiązywaniu problemów i powstawaniu refleksji o własnym myśleniu.

Dla pełnej jasności tego zagadnienia przywołam definicję problemu, która wydaje mi się najbardziej przekonująca: „Problem jest rodzajem zadania (sytuacji), którego podmiot nie może rozwiązać za pomocą posiadanego zasobu wiedzy. Rozwiązanie jego jest możliwe dzięki czynności myślenia produktywnego, która prowadzi do wzbogacenia wiedzy podmiotu”.³¹ Myślenie produktywne polega na wykonywaniu operacji umysłowych, które umożliwiają korektę i wzbogacenie dotychczasowej wiedzy podmiotu (ucznia).

Poniżej zaprezentujemy modele lekcji poszukującej według wybranych autorów. W polskiej dydaktyce model lekcji poszukującej kojarzony jest najczęściej z lekcją problemową.

Wersja W. Okonia	Wersja Cz. Kupisiewicz	Wersja J. Półturzyckiego
Stworzenie sytuacji problemowej. Sformułowanie problemów.	Uświadomienie sobie trudności. Określenie trudności, sformułowanie problemu.	Wstępna organizacja i przystąpienie do lekcji. Sprawdzenie pracy domowej. Powiązanie do materiału i nawiązanie do nowego tematu inicjującego stworzenie sytuacji problemowej. Zetknięcie uczniów z trudnością, jej odczucie i uświadomienie. Określenie trudności i sformułowanie problemów, pytań lub zagadnień.
Wyodrębnienie składników hipotezy, tworzenie cząstkowych hipotez.	Sformułowanie hipotez.	Ustalenie pomysłu rozwiązania, planu wykonania zadania lub hipotez do sprawdzenia.
Weryfikacja hipotezy, porównanie wyników grup.	Weryfikacja hipotez.	Wykonanie zadań, realizacja pomysłów, weryfikacja hipotez przez dobór i analizę danych, ich interpretację, przemyślenie i ocenę.

³¹ J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, s. 16.

Usystematyzowanie i utrwalenie. Zastosowanie.	Usystematyzowanie i utrwalenie. Zastosowanie.	Sprawdzenie poprawności rozwiązań.
		Usystematyzowanie, powtórzenie i utrwalenie materiału.
		Omówienie zadania domowego.
		Zastosowanie, wykorzystanie i wzbogacenie poznanych zadań. ³²

Zaprezentowane modele lekcji problemowych tylko w niewielkim stopniu różnią się między sobą; podobne są w nich etapy tworzenia i rozwiązywania problemów, różnice widoczne są w części końcowej. Jednak tylko propozycja Półturzyckiego uwzględnia budowę dydaktyczną lekcji, jej fazy: przygotowawczą, podstawową i końcową.

W praktycznym wykorzystaniu zaprezentowanego modelu lekcji należy pamiętać, iż zawsze temat, cele i zadania będą decydowały o tym, jakim transformacjom poddamy ów model. Równie ważny jest inny aspekt — to uczniowie powinni w sposób aktywny i samodzielny dochodzić do rozwiązywania problemów.

W pracach R. I. Arendsa³³ na przykład i D. Barnes³⁴ w opisie modelu nauczania poszukującego bardzo wyraźnie akcentuje się rolę dyskusji (u Arendsa jest ona nie tylko metodą, ale modelem kształcenia) w nauczaniu poszukującym. Dyskusja ma głównie rozwijać myślenie uczniów, działać motywująco na proces kształcenia, kształtować umiejętności komunikacyjne i językowe uczniów. Szkolna dyskusja pojawiać się może w różnych wariantach. Oto najważniejsze z nich:

- rozmowa;
- dyskusja poszukująca (zadawanie pytań, tworzenie hipotez — „burza mózgów”, poszukiwanie rozwiązań);
- dyskusja ujawniająca wartości i służąca dzieleniu się osobistym doświadczeniem (może mieć postać „drzewka decyzyjnego”);
- dialog negocjacyjny (poszukiwanie kompromisu).

³² Opracowanie modeli lekcji na podstawie: J. Półturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, s. 119–123.

³³ R. I. Arends, *Uczymy się nauczać...*

³⁴ D. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie...*

Poniziej przedstawiamy fazy lekcji poszukującej z zastosowaniem dyskusji.³⁵

Fazy

Postępowanie nauczyciela

1. Podanie celów i wywołanie nastawienia. N. omawia kolejno cele dyskusji i wywołuje w uczniach gotowość do uczestniczenia w niej.
2. Ukierunkowanie dyskusji. N. podaje podstawowe reguły dyskusji, zadaje wstępne pytania, demonstruje sytuację problemową albo charakteryzuje kwestie stanowiącą przedmiot dyskusji.
3. Prowadzenie dyskusji. N. czuwa nad interakcjami uczniów, zadaje pytania, wysłuchuje wypowiedzi, czuwa nad przestrzeganiem reguł, reje-struje postępek dyskusji, wypowiada własne sądy.
4. Zakończenie dyskusji. N. pomaga w zakończeniu dyskusji, uczestnicząc w jej podsumowaniu, lub przedstawia własny na nią pogląd.
5. Omówienie dyskusji. N. prosi uczniów, aby zastanowili się nad przebiegiem dyskusji i własnymi procesami myślenia.³⁶

Postępowanie nauczyciela w tak zarysowanych działaniach, wbrew poptującemu przekonaniu, nie może opierać się na improwizacji. Ważne jest staranne przygotowanie wypowiedzi, opisu sytuacji — zagadki, zestawu kontrolwersyjnych opinii lub pytań, nadających kierunek dyskusji,³⁷ następnie jej prowadzenie: trzymanie się tematu, mimo dygresji uczniów, słuchanie kolejnych wypowiedzi, podtrzymywanie dyskusji w chwilach słabnięcia jej tempa.

Przedstawiony wyżej model lekcji dyskusyjnej jest jednak **dość tradycyjny**. Można obawiać się, iż autorytet nauczyciela, jego ekspansywność będzie hamowała nie tylko aktywność niektórych uczniów, ale także sam proces przekształcania nabywanej wiedzy. Dlatego też w **dydaktyce interdrektywnej** dużą wagę przywiązuje się do dyskusji grupowych. Jednakże, co podkreśla na przykład D. Barnes, konieczne jest wcześniejsze przygotowanie uczniów do tej metody³⁸ (przez prowadzenie ich w arkana dyskusji z nauczycielem jako organizatorem i prowadzącym). Barnes zwraca również uwagę na inaczej ukształtowaną rolę nauczyciela, stosującego dyskusję w małych zespołach uczniowskich. Jego wpływ na przebieg i charakter pracy uczniów polega wówczas na:

— wypracowaniu otwartego i opartego na współpracy podejścia do zadań;

³⁵ Modyfikuję pomysł zaprezentowany przez Arendsa, *op. cit.*, s. 382.

³⁶ R. I. Arends, *op. cit.*, s. 362.

³⁷ Na temat dyskusji jako metody zob.: Z. Uryga, *Godzinny polskiego...*, s. 167-174.

³⁸ Dydaktycy angielscy czy amerykańscy pracę w małych grupach traktują jako metodę, a nie formę pracy, jak to ma miejsce u nas.

— niernarzucaniu zbyt wczesnie uczniom umiejętności gry słownej, charakterystycznej dla „języka przedmiotu” (stosowanie terminologii naukowej);

— dostarczeniu potrzebnych materiałów, np. tekstów literackich, ilustracji, aparatury (odtworaczy, czytników), filmu, będących wspólną podstawą działań uczniowskich;

— wybraniu obszaru wiedzy i doświadczeń do wspólnego opracowania oraz ról, jakie będą pełnił uczniowie;

— gospodarowaniu czasem potrzebnym do opracowania zagadnienia i reorganizacji myślenia ucznia (tempo pracy dostosowane do możliwości uczniów);

— przygotowaniu do publicznego przedstawienia wyników pracy.³⁹

Oto modelowo zarysowane etapy pracy nad przygotowaniem uczniów do samodzielnej dyskusji w małych grupach.

Czynności nauczyciela i uczniów

Etapy (fazy) postępowania

1. Omawianie. N. przedstawia temat, określa zagadnienia, zachęca uczniów do sformułowania niezbędnej wiedzy wstępnej; przeprowadza w razie potrzeby pokaz.
2. Eksploracja. Uczniowie dokonują wszelkich niezbędnych operacji na materiałach (np. fragmentach tekstów, ilustracji) i dyskutują nad zagadnieniami, na które skierowano ich uwagę.
3. Reorganizacja. N. ponownie precyzuje temat oraz informuje grupę, w jaki sposób będą składać sprawozdanie i ile mają na to czasu.
4. Publiczne przedstawienie. Grupy przedstawiają nawzajem wyniki i wnioski, a to prowadzi do dalszej dyskusji.⁴⁰

Douglas Barnes uważa, że „dyskusja w małych grupach jest najlepszym przygotowaniem do ogólnoklasowej dyskusji, a ponadto (w korzystnych okolicznościach) sprzyja tym formom uczenia się, które w obecności całej klasy nie funkcjonują dobrze”.⁴¹

W literaturze amerykańskiej pisze się o pracy w małych zespołach uczniowskich jako o „**uczeniu się współpracy**”,⁴² kładzie się przy tym nacisk nie tylko na efekty intelektualne tego sposobu nauczania, ale także wychowawcze (integracja). W badaniach nad efektywnością tej metody zaobser-

³⁹ D. Barnes, *op. cit.*, s. 244-254.

⁴⁰ *Ibid.*, s. 252.

⁴¹ *Ibid.*, s. 254.

⁴² Zob. R. I. Arends, *op. cit.*, s. 325-344 oraz J. Coleman, *The adolescent society*, New York 1961, Free Press; R. Slavin, *Students motivating students to excel: Incentives, cooperative tasks and student achievement*, „The Elementary School Journal” 1984, 85, s. 53-62.

wowano, że wszyscy uczniowie w grupie zyskują: dobru głębiej „wchodzą” w opracowywane zagadnienia, słabsi otrzymują dodatkową, indywidualną porcję nauczenia. Łatwiej też, dzięki uczeniu się we współpracy, przychodzi uczniom akceptacja kolegów o różnym pochodzeniu rasowym, etnicznym, a także niepełnosprawnych.

„Uczenie się we współpracy” charakteryzuje się głównie tym, iż:

- 1) uczniowie pracują nad konkretnym materiałem nauczania;
- 2) zespoły są mieszane, składają się z uczniów dobrych, przeciętnych i słabych;
- 3) system nagród (ocen) ma w zasadzie charakter grupowy (co zapobiega niezdrowej rywalizacji).⁴³

„Uczenie się we współpracy» dostarcza okazji uczniom o różnym pochodzeniu i stanie fizycznym do pracy we wzajemnej zależności i nad wspólnym zadaniem, a zespołowa struktura nagród każe uczniom w zespole cenić się nawzajem”.⁴⁴

Poniżej przedstawiamy model lekcji „uczenia się we współpracy” i jego odmiany.

Model podstawowy (według Slavina)

Faza	Postępowanie nauczyciela
1. Podawanie celów i wywołanie nastawienia.	N. kolejno omawia cele lekcji i wywołuje nastawienie do uczenia się.
2. Podanie wiadomości.	Ustnie lub za pomocą tekstu N. przekazuje wiadomości.
3. Zorganizowanie zespołów.	N. wyjaśnia, jak utworzyć zespoły i pomaga przejść do pracy grupowej.
4. Pomaganie w pracy grupowej.	N. pomaga grupom wykonywać zadania.
5. Sprawdzian.	N. sprawdza opanowanie materiału w grupie lub grupy przedstawiającej rezultaty swojej pracy.
6. Uznanie osiągnięć.	N. wybiera sposób uznania dla pracy i osiągnięć indywidualnych i grupowych.

Odmiana metodą badań zespołowych (według Thelena)

Etapy	Działania
1. Wybór tematu.	N. określa ramy tematu; U. wybierają, pewien temat; organizują się w zespoły o różnych postępkach w nauce.
2. Wspólne planowanie.	U. razem z N. planują cele, zadania i procedury uczenia się.
3. Realizacja.	U. realizują plan oprac. w punkcie 2. Proces uczenia się składa się z rozmaitych czynności; U. korzystają z różnych źródeł i materiałów.

⁴³ R. I. Arends, *op. cit.*, s. 334.

⁴⁴ *Ibid.*, s. 335.

4. Analiza i synteza. U. analizują i oceniają informacje uzyskane na 3. etapie oraz obmyślają formę podsumowania wyników pracy na forum klasy.
5. Przedstawienie opracowania końcowego. Wybrane lub wszystkie grupy przedstawiają rezultaty swojej pracy; N. koordynuje prezentację opracowań końcowych.
6. Ocena. U. razem z N. oceniają wkład każdej grupy w pracę całej klasy.

Taki model uczenia się, zdaniem autorów, ma służyć nie tylko zwiększeniu aktywności w procesach intelektualnych, lecz także kształtować umiejętności komunikacyjne, językowe uczniów i uczestniczenie w procesach społecznych właściwych klasie szkolnej.⁴⁵

Sądzę, iż wariant lekcji opracowany przez Thelena w większym stopniu niż propozycja Slavina akcentuje samodzielność uczniów, ogranicza sterującą rolę nauczyciela, którego inicjatywa bardziej skupia się na funkcji organizatora, inicjatora, mediatora i współoceniającego niż przekazującego informacje i kontrolera.

Interesujący model lekcji, wykorzystujący strategię poszukującą i operacyjną, a także niektóre rozwiązania „uczenia się we współpracy” proponuje zespół nauczycieli skupionych wokół programu SMART.⁴⁶

Oto jeden z wariantów modeli lekcji publikowanych w „Kreatorze”.

Struktura lekcji (etapy, fazy)	Zadanie do wykonania (aktywność)	Kompetencje (umiejętności kluczowe)	Uwagi
1. Zaangażowanie (3-5 min.).	Rozbudzenie w uczniach motywacji do pracy;	Skuteczna komunikacja nauczyciel — uczeń; podział ról w zespole;	W tym modelu lekcji praca w małych grupach należy do 4-6-osobowych grupach należy do metod dydominującej.
	zainteresowanie tematem. Postawienie problemu; zorganizowanie grup;	planowanie i organizowanie	
	przedstawienie indywidualnych pomysłów; ew. uzgadnianie wspólnego projektu.		

⁴⁵ *Ibid.*, s. 334 i dalsze.

⁴⁶ Zob. Materiały Edukacyjne „Kreatora” — z. 1 i z. 4. Język polski.

2. Badanie i przekształcanie (ok. 10 min.) (w niektórych projektach lekcji, prezentowanych w „Kreatorze” oddzielnie traktuje się te dwie fazy).	Czytanie tekstu lub jego fragmentu; zastanawianie się nad możliwymi np. jego transformacjami (stylizacja). Tworzenie nowego tekstu. Badanie może być kierowane przez nauczyciela — wówczas uczniowie otrzymują sformułowane na piśmie przez nauczyciela „Karty pracy” i potrzebne materiały.	Współdziałanie; aktywne słuchanie; rozwiązywanie problemów; porozumiewanie się w grupie (dyskusja, argumentacja, uzgadnianie).	W starszych klasach tworzy się tzw. grupy eksperckie (4-5-zespołowe), które pracują nad różnymi zagadnieniami, wchodzącymi w zakres omawianego problemu.
3. Prezentacja (ok. 10 min.).	Sprawozdawcy grup przedstawiają rezultaty swojej pracy, np. odczytują zredagowane teksty; uzasadniają swoje hipotezy; charakteryzują użyte w tekście środki językowo-stylistyczne.	Publiczne mówienie do większego audytorium; przekonujące przedstawienie stanowiska zespołu; głośne, ekspresyjne mówienie lub czytanie.	
4. Refleksja i ewaluacja.	Zastanowienie się nad pożytkami z lekcji (czego się nauczyłeś? co nowego poznałeś? jak możesz wykorzystać doświadczenia z tej lekcji?). Ocena pracy grupy i jej członków.	Ocena organizowania własnej pracy i pozostałych członków grupy. Ocena metody pracy. Komunikowanie: uczniowie — nauczyciel.	

W zaprezentowanym modelu lekcji **nauczyciel** jest najbardziej aktywny w **I fazie lekcji (zaangażowanie)**: przedstawia w sposób jasny temat zajęć, cele i metody pracy; dba o stworzenie atmosfery sprzyjającej emocjo-

nalnemu i intelektualnemu zaangażowaniu. Często też formułuje lub określa problem, ewentualnie zadania, do pracy samodzielnej uczniów. W kolejnych fazach lekcji jego aktywność maleje, a rola się zmienia — staje się **organizatorem** i **słuchaczem**, **koordynatorem**, **konsultantem** i **współoceniającym pracę zespołów i poszczególnych uczniów**. Pozostałe fazy lekcji są **zdominowane przez uczniów**, którzy **samodzielnie analizują otrzymane zadania**, **dyskutują**, **prowadzą negocjacje**, **formułują hipotezy i wątpliwości**, **porządkują ustalone rozwiązania**, **relacjonują efekty pracy przed audytorium**, **oceniają pracę swoją i kolegów**.

Autorzy tego projektu (ciągle przekształcanego) sądzą, iż „ważniejszym zadaniem, jakie wymusza na szkole rzeczywistość, jest wyposażenie ucznia w umiejętności oczekiwane w społeczeństwie demokratycznym i niezbędne, by poradził sobie z regułami rządzącymi rynkiem pracy”.⁴⁷ Dlatego zwracają uwagę na kształtowanie **umiejętności kluczowych**:

- 1) organizowanie, ocenianie, planowanie własnego uczenia się;
- 2) skuteczne komunikowanie się w sytuacjach życiowych;
- 3) efektywne współdziałanie w zespole;
- 4) rozwiązywanie problemów w sposób twórczy;
- 5) sprawne posługiwanie się komputerem.

W konspektach i scenariuszach lekcyjnych, traktowanych w sposób in-
struktazowy, pokazują, jak to robić skutecznie.

Propozycja „Kreatora” jest interesująca z wielu względów. Do głównych zaliczyłabym następujące zalety:

— umiejętność stosowanie tego modelu nauczania wymaga od nauczyciela zmiany świadomości, dotychczasowych przyzwyczajeń, a co się z tym wiąże bardzo starannego przygotowania się do lekcji (analiza celów, dobór i przygotowanie materiałów, zaprojektowanie zadań dla poszczególnych zespołów); często też zmiany dotychczasowych zachowań, wynikających z roli najbardziej aktywnego uczestnika procesu lekcyjnego (zасыpywanie uczniów drobiazgowymi pytaniami, wyręczenie w wyszukiwaniu informacji itd.);

— ukierunkowanie na kształtowanie w uczniu postawy aktywnej, nastawionej na zdobywanie zarówno umiejętności, jak i wiedzy uwewnętrznionej, prowadzącej do refleksji nie tylko nad tym, co on wie, ale również, jak wie, co umie zrobić;

— wykorzystanie czasu lekcyjnego na pracę, której efekty powinny rodzić poczucie zadowolenia i satysfakcji;

— możliwość włączenia wszystkich uczniów do działań na miarę ich możliwości.

⁴⁷ „Kreator”, z. 1. Język polski, matematyka, s. 2.

Dostrzegam również w tym modelu kształcenia pewne niebezpieczeństwa. Zamieszczone w kolejnych numerach „Kreatora” konspekty lekcyjne razią czasami schematyzmem, wynikającym, jak sądzę, z niezrozumienia fazy I (zangażowanie) i roli w niej nauczyciela. „Zajęcia rozpozczęłam od podziału klasy na grupy. Przedstawiciele grup wylosowali zestaw materiałów prasowych. Rozdałam uczniom instrukcję pracy”⁴⁸ — píše jedna z autorek. Nie sądzę, by opisane działania nauczyciela miały moc „kraczyjną”, wzbudzającą pozytywne emocje w uczniach. Przypominają raczej zachowania majstra w zakładzie produkcyjnym, którego zadaniem jest „stworzenie warsztatu pracy”, rozdanie stosownych narzędzi, zapoznanie z instrukcją i odbiór pracy.

Działania te, czego współtwórcy „Kreatora” nie ukrywają, wywodzą się z jednej strony z wymagań obowiązujących w gospodarce Wspólnoty Europejskiej (na temat przygotowania do nich polskiego społeczeństwa zob. Raport OECD na temat analfabetyzmu funkcjonalnego); mają także swe wzorce w zachodnim modelu „nauczania bezpośredniego” (model szkoleniowy, nauczanie wprost), którego istotą jest posługiwanie się ćwiczeniami praktycznymi, wspomagającymi transfer uczenia się (uczymy się rozwiązywania zadań czy problemów po to, by w świecie rzeczywistym sprostać różnym trudnościom).

W koncepcji kształcenia wielostronnego jest to „strategia „O”, w dydaktyce zachodniej „nauczanie bezpośrednie”. Istotą modelu lekcji w tym systemie jest posługiwanie się pokazem i ćwiczeniami praktycznymi, zwłaszcza takimi, które wspomagają transfer. Warunki jego powodzenia są następujące:

- pokaz nauczyciela powinien być poprawny i dokładny;
- warunki, w jakich odbywa się pokaz, mają uczniowi uswiadomić, że ludzie uczą się także, obserwując działania innych;
- objaśnienia i dyskusja w trakcie pokazu korzystnie wpływają na osiągnięcia uczniów.⁴⁹

Oto wybrane modele lekcji ćwiczeniowych.

Struktura lekcji M. Jaworskiego ⁵⁰	Propozycja J. Półturzyckiego ⁵¹	Model nauczania bezpośredniego ⁵²	Fazy	Czynności nauczyciela
Ogniwa lekcyjne	Ogniwa lekcyjne			
1. Sprawdzenie pracy domowej.	1. Czynności organizacyjne.	1. Podawanie celów i wywołanie nastawienia.	1. Podawanie celów i wywołanie nastawienia.	N. omawia cele lekcji, dostarcza informacji wstępnych, wyjaśnia, dlaczego lekcja będzie ważna. Wywołuje gotowość uczniów do nauki.
2. Powtórzenie materiału.	2. Sprawdzenie pracy domowej.	2. Sprawdzenie nowego materiału, omówienie zasad i reguł.	2. Pokaz wiedzy lub umiejętności.	N. demonstruje w poprawnej postaci umiejętności lub podaje tworzące ich małe porcje wiadomości.
3. Pogadanka wstępna.	3. Powtórzenie materiału.	3. Pokaz czynności z objaśnieniem.	3. Ćwiczenia pod kierunkiem.	N. ustala dokładną strukturę początkowych ćwiczeń.
4. Obserwacja faktów.	4. Uświadomienie uczniom zadania i podanie tematu.	4. Uświadomienie uczniom zadania i podanie tematu.	4. Sprawdzenie opanowania umiejętności i wiadomości; sprzężenie zwrotne.	N. kontroluje prawidłowość wykonania czynności i dostarcza informacji zwrotnych.
5. Analiza i uogólnienie.	5. Wprowadzenie nowego materiału, omówienie zasad i reguł.	5. Wprowadzenie nowego materiału, omówienie zasad i reguł.	5. Rozbudowanie ćwiczenia: transfer.	N. ustala warunki rozbiudowanych ćwiczeń; zwraca uwagę na przeniesienie (transfer) umiejętności na bardziej złożone sytuacje.
6. Utrwalenie.	6. Pokaz czynności z objaśnieniem.	6. Pokaz czynności z objaśnieniem.		
7. Ćwiczenia systematyzujące.	7. Próbne ćwiczenia uczniów.	7. Próbne ćwiczenia uczniów.		
8. Ćwiczenia w nowych sytuacjach.	8. Korekta i dodatkowe objaśnienia.	8. Korekta i dodatkowe objaśnienia.		
9. Zadanie pracy domowej.	9. Ćwiczenia wdrażające.	9. Ćwiczenia wdrażające.		
	10. Kontrola i korekta wykonywanych ćwiczeń.	10. Kontrola i korekta wykonywanych ćwiczeń.		
	11. Podsumowanie tematu, omówienie uzyskanych rezultatów.	11. Podsumowanie tematu, omówienie uzyskanych rezultatów.		
	12. Zadanie tematu pracy domowej i jej objaśnienie.	12. Zadanie tematu pracy domowej i jej objaśnienie.		
	13. Uporządkowanie stanowisk i zakończenie lekcji.	13. Uporządkowanie stanowisk i zakończenie lekcji.		

⁵⁰ M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978, s. 93 i nast.

⁵¹ J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 134–136.

⁵² R. I. Arends, *op. cit.*, s. 312.

⁴⁸ „Kreator” z. 4, *ibid.*, s. 2.

⁴⁹ R. I. Arends, *op. cit.*, s. 310.

Prezentowane modele lekcji (poza propozycją M. Jaworskiego) obejmują organizację zajęć różnych przedmiotów i specjalności zawodowych, stąd np. u Półturzyckiego ogniwą odnoszące się do działań porządkowo-organizacyjnych, koniecznych w warunkach warsztatu. Nadają się również do projektowania zajęć, których istotą są na przykład umiejętności językowe (pisanie i czytanie) oraz inne umiejętności. Nie są odpowiednie do nauczania myślenia twórczego i wyżej zorganizowanych umiejętności poznawczych, abstrakcyjnych pojęć itd. Na zajęciach języka polskiego model ten (przetworzony przez nauczyciela) sprawdza się choćby w ćwiczeniu poprawności ortograficznej; w różnorodnych ćwiczeniach językowych, jego elementy pojawiają się także na lekcjach poświęconych czytaniu tekstów kultury.

Najmniej rozpoznany i dlatego budzący najwięcej kontrowersji jest **model lekcji ekspozycyjnej**, który w pierwotnej wersji Okonia miał być przeznaczony do wygłaszania i interpretowania prostych tekstów literackich.⁵³

W okresie wzmoczonego nacisku na intelektualizację procesu poznawania dzieła literackiego w szkole sądzono, iż lekcja ekspozycyjna może być jedynie poświęcona odbiorowi potocznemu, czyli prezentacji uczniowskich odczuć i wrażeń z lektury.⁵⁴ Dopiero znacznie później sięgnięto do innych zasadnień, m.in. do wypowiedzi Kazimierza Wyki, który pod koniec lat 50. sugerował — jak to dzisiaj ujęlibyśmy — podmiotowy i aksjologiczny sposób kształtowania wrażliwości wychowanka na wartości nobecione w poezji. Uczony ten uważał, iż sąd o dziele literackim powstaje jako zdolność uformowania osobistego przeżycia estetycznego w ujęciu intelektualnym. Zwracał też uwagę na fazy kształtowania tej umiejętności:

- zrozumienie tekstu;
- przeżycie osobiste dzieła;

— ujęcie intelektualne aktu zrozumienia i aktu przeżycia.⁵⁵

Oto struktura **lekcji ekspozycyjnej** po transformacjach dokonanych przez J. Półturzyckiego:

1. Organizacja klasy i przygotowanie do pracy na lekcji.
2. Przygotowanie do odbioru utworu.
3. Ekspozowanie utworu.
4. Analiza i zrozumienie utworu w wyniku wspólnych poszukiwań odpowiedzi, dyskusji czy przedstawienia indywidualnych odczuć.

⁵³ W Okoń, *Podstawy systemu dydaktycznego*, [w:] W. Okoń (red.), *System dydaktyczny*, Warszawa 1971.

⁵⁴ B. Chrzastowska, *Teoria literatury w szkole. Z badań nad recepcją liryki*, Wrocław 1979, s. 65.

⁵⁵ K. Wyka, *O czytaniu i rozumieniu współczesnej poezji*, „Polonistyka” 1958, nr 6.

5. Podsumowanie rezultatów pracy, korekta błędnych odczytań, zwrócenie uwagi na indywidualność przeżyć i zakres rozumienia.

6. Końcowa ekspozycja tekstu lub jego fragmentu.⁵⁶

Józef Półturzycki w swojej interpretacji tego modelu nauczania zwrócił uwagę na konieczność łączenia doznań emocjonalnych z poszukiwaniami intelektualnymi.⁵⁷ Podkreślił też rolę ekspozycji dzieła (nawet dwukrotnej), gdyż ona ukierunkowuje percepcję i wpływa na sposób interpretacji utworu. Od sposobu wykonania głosowego (lub wzrokowo-słuchowego) dzieła zależy w dużym stopniu motywacja lektury, rodzaj porozumiewania się ucznia z tekstem. Recytacja utworu budzi tekst do „życia”, nadaje mu nową, bezpośrednią, jest fazą jego rozumienia. Jest zatem formą jego odtwarzania i interpretacji. Zdaniem Z. Urygi: „Próby czytania tekstu, ich rejestrowanie na taśmie i dyskutowanie, słuchanie wzorów, zbiorowe lub dokonywane w grupach sprawdzanie różnych pomysłów interpretacyjnych — to wszystkie różnicujące faktury interakcji lekcyjnych, wyznaczające nauczycielowi rolę organizatora pracy uczniów, odbiorcy i krytyka ich propozycji twórczych”.⁵⁸

W szkolnej praktyce często ten element lekcji traktowany jest marginalnie, np. nauczyciel poleca nieprzygotowanemu uczniowi przeczytać nowy dla niego tekst, ten, zaskoczony propozycją, wstaje i z ociąganiem „morduje utwór” dukiem. A przecież wykonanie tekstu jest już jego interpretacją. Wykonawca, kierując słowa do słuchaczy, nawiązuje z nimi za jego pośrednictwem **dialog**. Kolejna jego lektura, tym razem cicha lub dokonana w małej grupie, powinna w odbiorcach wzbudzić poczucie, iż utwór jest ważną wypowiedzią jakiegoś „ja” skierowaną do „ty”. Niezbędne jest zatem pogłębienie aktu przeżycia i rozumienia, czyli — jak to powiemy dzisiaj — **dialog interpretacyjny** (rozumieniem przez to pojęcie docieranie do ukrytych sensów wypowiedzi). O tej fazie lekcji decydują w równej mierze: **odbiorcy** (uczniowie i nauczyciel) oraz **dzieło**, czyli te elementy, które za każdym razem będą podlegały indywidualizacji.

W naszej szkolnej polonistyce ten model lekcji wiąże się z dominującą rolą nauczyciela, który tekst opracował, wykorzystując stosowną literaturę merytoryczną, „rozpisał” na pytania mniej lub bardziej szczegółowe i żąda od uczniów, by podawali za jego myśleniem (a w gruncie rzeczy za jakimś profesjonalistą!). Powinno być odwrotnie. To uczniowie (rola metod aktywizujących) powinni zadawać pytania dotyczące utworu, **prować** **dzić** na jego temat rozmowę, **formułować hipotezy interpretacyjne**,

⁵⁶ J. Półturzycki, *op. cit.*, s. 141.

⁵⁷ *Ibid.*, s. 138 i nast.

⁵⁸ Z. Uryga, *Godziny polskiego*, s. 155.

sprawdzać, czy są „lojalne” wobec tekstu, a następnie przedstawić w imieniu własnym lub grupy uzgodnienia. Tylko wtedy lekcja interpretacji ma szansę rozwinać się w rozmowę wszystkich uczniów danej klasy i nauczyciela.

Trzeba też pamiętać, że lekcja poświęcona utworowi literackiemu, szczególnie zaś tekstowi lirycznemu, może mieć bardzo luźną i poddającą się różnym transformacjom strukturę. Jeżeli tekst zawiera na przykład nową propozycję poetyckości, narusza oczekiwania i przyzwyczajenia odbiorców uczniów lub wymaga licznych odniesień kontekstualnych, wówczas w sposób szczególny rozwiniemy 2. i 4. ogniwo lekcyjne. Jeżeli chcemy zakończyć cykl zajęć poświęconych utworom jednego poety, wówczas możemy wyeksponować 3. i 5. ogniwo lekcyjne, a klasę szkolną przemienić w klub dyskusyjny, zebranie miłośników poezji, chcących się z innymi podzielić swoimi zainteresowaniami. Uczniowie wybiorą wówczas do indywidualnej interpretacji teksty poety spoza szkolnej antologii i „zarekomendują je” w krótkiej interpretacji ustnej lub pisemnej.

Samo stosowanie tego modelu lekcji w kształceniu literackim nie gwarantuje jeszcze powodzenia, a więc nie prowadzi do rozumienia i kształtowania zainteresowania uczniów czytaniem tekstów literackich. Szansę taką stwarza dopiero **aktywny ich udział** w każdej fazie lekcji, samodzielne dochodzenie do odczytywania sensów, które często ukryte są pod bardzo skomplikowanymi grami językowymi. Dlatego planując lekcję eksponującą, pamiętajmy o tym, by łączyć w niej rozwijanie wyobraźni i emocji z refleksją oceniającą, działanie z myśleniem.

Na zakończenie tych rozważań chciałabym przypomnieć spostrzeżenie D. Barnes, według którego nauczyciel kształcający nowoczesnie powinien spełnić kilka warunków, m.in.:

1. Jego zadaniem jest organizowanie dialogu, w którym uczeń może przekształcać swą wiedzę przez interakcję z innymi.
2. Ceni zaangażowanie ucznia w interpretowanie rzeczywistości (tutaj tekstu), tak że w równej mierze akceptuje kryteria ucznia, jak i swoje własne.⁵⁹

Zaprezentowane wybrane modele lekcji nie zamykają poszukiwań i nowych rozwiązań (np. w literaturze przedmiotu funkcjonuje ok. 20 takich modeli, dostosowanych do różnych etapów kształcenia ucznia i różnych przedmiotów). Warto jednak pamiętać o tym, iż model lekcyjny jest tylko schematem, ramą, w najlepszym razie projektem, pomysłem do konkretnych

⁵⁹ Wybrane i przetworzone za: D. Barnes, *op. cit.*, s. 182.

działań, które powinny być tworzeniem, czyli nosić indywidualny ślad nauczyciela i uczniów.

Nie należy też ograniczać swojego warsztatu dydaktycznego do „sprawdzonych” tylko i zadomowionych rozwiązań. Różnorodność wiąże się z bogactwem, z otwieraniem uczniów na nowe możliwości poznania i przeżycia, na lepsze przygotowanie do zadań, które niesie życie (wiedza funkcjonalna, umiejętności).