

Projekt lekcji jako gatunek dydaktyczny

Wprowadzenie

Projekty lekcji, rozumiane jako swoiste plany przebiegu zajęć dydaktycznych, stanowią niezwykle istotny element procesu przygotowywania się nauczyciela do pracy. Nie zostały one co prawda dotychczas dostatecznie opisane czy sklasyfikowane, jednak ich analiza pozwala stwierdzić, iż wykazują pewną spójność w zakresie struktury i środków formalnojęzykowych, a także uwikłań komunikacyjnych oraz funkcjonalnych. Można zatem uznać, iż projekt lekcji jest gatunkiem funkcjonującym w określonych sytuacjach dydaktycznych i charakteryzującym się określoną formą. Jednocześnie trzeba podkreślić, że jest to gatunek, który nie został jeszcze w pełni skodyfikowany. Posługując się typologią gatunków ze względu na stopień konwencjonalizacji Aleksandra Wilkonia, należy uznać, że jest to wzorzec skonwencjonalizowany na skutek uzusu i swych właściwości strukturalnych oraz semantyczno-funkcjonalnych¹.

Aspekt funkcjonalny wzorca gatunkowego projektu lekcji

Projekt lekcji szkolnej jako pewien typ tekstu dydaktycznego stanowi nieodłączny element szkolnej sytuacji dydaktycznej. Chociaż nie jest on bezpośrednio znany wszystkim uczestnikom danej lekcji, to wpływa zasadniczo na jej przebieg i formę. Autor projektu przewiduje w nim tematykę zajęć, realizowane

¹ Aleksander Wilkoń wyróżnia sześć typów gatunków ze względu na stopień skonwencjonalizowania: 1. gatunki skodyfikowane, 2. gatunki utrwalone, 3. gatunki skonwencjonalizowane na skutek uzusu i swych właściwości semantycznych i formalnych, 4. gatunki częściowo skonwencjonalizowane/swobodne, 5. gatunki nieskonwencjonalizowane, 6. gatunki nowe. Zob. A. Wilkoń: *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*. Kraków 2001.

cele, zamierzone efekty czy też metody, jakimi będzie pracował. Najczęściej twórcą tego typu tekstów jest więc sam nauczyciel prowadzący zajęcia. To on, znając uczniów i ich predyspozycje, a także korzystając z programów nauczania, tworzy plan pracy, swojej i uczniowskiej, na konkretne 45 minut zajęć. Zdaje się jednak, i to współcześnie stosunkowo często, że nauczyciele korzystają z gotowych propozycji projektów publikowanych w różnych książkach czy czasopismach². Niezależnie jednak od tego, skąd czerpane są pomysły na realizację lekcji, zawsze coś na kształt projektu zajęć powstaje przed lekcją w umyśle nauczyciela i/lub na piśmie.

Samo tworzenie projektu lekcji, będące ostatnim etapem organizacji i planowania edukacji na poziomie konkretnych zajęć, jest zatem świadectwem przygotowywania się nauczyciela do nauczania. W tym aspekcie projekt pełni przede wszystkim funkcję pomocniczą. Podczas lekcji nauczyciel implicytnie bądź eksplicytnie nawiązuje do projektu i wykorzystuje jego fragmenty. To, co staje się przedmiotem nawiązań pośrednich, a co bezpośrednich, wynika natomiast poniekąd z budowy tego dokumentu.

Aspekt strukturalny wzorca gatunkowego projektu lekcji

Sposób ukształtowania treści i sama struktura projektu lekcyjnego może przybierać różne formy. Studenci, a następnie absolwenci uczelni, wykorzystują podczas przygotowywania się do pracy lekcyjnej te sugestie oraz tendencje, z którymi zapoznano ich w toku edukacji w szkołach wyższych. O budowie projektu, w szczególności zaś stopniu jego ogólności czy stronie wizualnej, decydują także indywidualne cechy osobowościowe nauczyciela oraz jego doświadczenie zawodowe.

Wydaje się jednak, że pewne komponenty strukturalne projektu są powtarzalne. Na ten fakt zwrócono już zresztą uwagę, na przestrzeni lat pojawiło się bowiem kilka modeli budowy projektów lekcyjnych. Swoje zdanie na ten temat wyrazili m.in.: Stanisław Bortnowski³, Anna Zientalska⁴ i Maria Nagajowa⁵ — zob. tabela 1.

² Różnego typu propozycje metodyczne publikowane są m.in. w czasopismach: „Wszystko dla Szkoły”, „Język Polski w Liceum”, „Język Polski w Gimnazjum”, „Język Polski w Szkole dla Klas IV—VI”.

³ Zob. S. Bortnowski: *O rozsządek przy sprawdzaniu konspektów*. „Polonistyka” 1983, z. 4, s. 319.

⁴ Zob. A. Zientalska: *Jak prawidłowo skonstruować konspekt lekcji?* „Wszystko dla Szkoły. Miesięcznik z pokoju nauczycielskiego” 2003, nr 2, s. 2.

⁵ Zob. M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa 1995, s. 56.

Tabela 1

Komponenty projektu lekcji — różne stanowiska

Lp.	Elementy składowe projektu lekcyjnego — stanowiska badawcze		
	Stanisław Bortnowski	Anna Zientalska	Maria Nagajowa
1.	data lekcji, klasa, prowadzący	informacje wstępne (przedmiot, klasa, data, nauczyciel)	—
2.	temat lekcji	temat lekcji	temat lekcji
3.	hasła z programu nauczania	temat globalny*/hasło z programu	—
4.	cele lekcji (z podziałem na cele: poznawcze, kształceniowe oraz wychowawcze)	cele lekcji z podziałem na cele ogólne i operacyjne	cele lekcji
5.	typ lekcji	—	—
6.	metody nauczania	metody nauczania	metody nauczania
7.	środki dydaktyczne	środki dydaktyczne	pomoce naukowe
8.	—	formy organizacji pracy	—
9.	lektura/literatura	—	—
10.	przebieg lekcji z podziałem na czynności ucznia i czynności nauczyciela	tok/przebieg lekcji	przebieg lekcji z podaniem czasu przeznaczanego na poszczególne etapy pracy
11.	—	praca domowa	—
12.	—	notatka stworzona po lekcji	—

* Ze względu na fakt, iż termin „temat globalny” ma w lingwistyce odrębne znaczenie, w dalszej części artykułu będę się posługiwała jedynie sformulowaniem „treści kształcenia”.

Przytoczone modele Zientalskiej i Bortnowskiego, mimo że różnią się w kilku punktach, uwzględniają niemalże wszystkie możliwe komponenty strukturalne projektów lekcji⁶. Można zatem uznać je za wzorce na swój sposób komplementarne. Propozycja Nagajowej natomiast reprezentuje wzorzec minimalny, okrojony do tych komponentów, które zdaniem badaczki powinny zostać bezwzględnie ujęte w każdym projekcie lekcji.

Co jednak w rzeczywistości uwzględnia się w projektach zajęć? W celu sprawdzenia, które z wymienionych komponentów strukturalnych projektu lekcji pojawiają się w konkretnych realizacjach, a które istnieją jedynie w założeniach teoretycznych, przeanalizowałam dwadzieścia projektów lekcji języka polskiego autorstwa studentów, dziesięć wybiórczo wybranych tekstów zamieszczonych w czasopiśmie „Wszystko dla Szkoły” oraz dziesięć tekstów opublikowanych na łamach czasopisma „Język Polski w Liceum”.

⁶ Zientalska nie wspomina tylko o konieczności określenia typu lekcji i o literaturze. Bortnowski natomiast pomija kwestię zadania domowego oraz form organizacji pracy podczas zajęć. Nie porusza także sprawy notatek tworzonych przez nauczyciela po realizacji samego projektu.

Ograniczenie materiału badawczego do czterdziestu przykładów nie daje zapewne obiektywnego obrazu wzorca tekstowego projektu lekcji. Pozwala jednak na zauważenie pewnych tendencji i wyłonienie tych „składników”, które w konkretyzacjach gatunkowych składają się na większą całość.

Wyniki swoich wstępnych obserwacji oraz procentowy udział poszczególnych komponentów projektu lekcyjnego w badanych realizacjach przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2

**Udział poszczególnych elementów budujących plany, konspekty i scenariusze
w badanych projektach lekcji**

Element projektu lekcyjnego	Liczba projektów, w których element występuje	Częstotliwość występowania danego elementu (%)
Informacje wstępne	34	85,0
Temat lekcji	40	100,0
Treści kształcenia	11	27,5
Typ lekcji	15	37,5
Cele główne	28	70,0
Cele szczegółowe/operacyjne	36	90,0
Strategie, metody, techniki	30	75,0
Środki dydaktyczne	27	67,5
Formy pracy	20	50,0
Przebieg lekcji	40	100,0
Zadanie domowe	14	35,0
Aneksy i załączniki	18	45,0
Literatura	7	17,5
Notatka	0	0

Już pobieżne przyjrzenie się wynikom obserwacji przedstawionym w tabeli 2 pozwala na wysunięcie kilku ogólnych wniosków. Wszystkie analizowane projekty lekcji zawierały dwa komponenty: tok planowanych zajęć i ich temat. Większość uwzględniała także różnego typu informacje wstępne, cele operacyjne, cel główny, stosowane strategie, metody i techniki, a także wykorzystywane środki dydaktyczne i materiały pomocnicze. W więcej niż 35% projektów pojawiały się ponadto wyodrębnione informacje o formach organizacji pracy i typie planowanej lekcji. Dodatkowo, do niemalże połowy projektów dołączono aneksy bądź załączniki. Czasem pojawiały się ponadto informacje bibliograficzne, zadania domowe oraz informacje o realizowanych treściach z podstawy programowej lub z planu nauczania. W żadnym projekcie nie było natomiast wzmianki

o sporządzonej przez nauczyciela notatce z realizacji projektu, uwzględniającej ocenę przebiegu lekcji i zdobyte przez uczniów umiejętności.

Powyższe obserwacje stanowią pewną bazę. Bliższe spojrzenie na kolejne komponenty strukturalne projektu pozwala na sformułowanie kolejnych, bardziej szczegółowych, spostrzeżeń oraz tez⁷.

Informacje wstępne

Mianem informacji wstępnych określam wszelkie wzmianki zanotowane w projekcie lekcji, dotyczące: nazwy przedmiotu, etapu nauczania, klasy, w której projekt będzie realizowany, daty przeprowadzenia lekcji, nazwiska nauczyciela prowadzącego czy liczby godzin przeznaczonych na realizację tematu. Tego typu informacje pojawiły się w aż 34 z 40 analizowanych projektów, czyli w 85% przykładów⁸.

Co ciekawe, mimo pewnej powszechności uwzględniania informacji wstępnych w projektach lekcyjnych, w żadnym badanym przykładzie tego typu wiadomości nie zostały jednoznacznie wyodrębnione i nazwane. Każdy z analizowanych projektów uwzględniał ponadto różne, subiektywnie dobrane, informacje o charakterze wprowadzającym. W największej liczbie analizowanych prac, bo aż w 33 projektach, podano imię i nazwisko jego autora. Często uwzględniano także: typ szkoły, do której przeznaczony jest projekt (30⁹), klasę, w której będzie on realizowany (27), przedmiot, którego projekt dotyczy (21) oraz czas konieczny do realizacji zagadnienia (18). Sporadycznie w tym komponencie projektu wpisywano: datę i godzinę prowadzenia zajęć (1), wymogi przestrzenne (1), opis tematyki i uzasadnienie jej wyboru (7) oraz uwagi o sposobach realizacji lekcji (6). Ponadto, w dwóch badanych projektach w informacjach wstępnych zasygnalizowano główne cele lekcji.

⁷ W analizie pominę tylko ostatni ze wskazanych elementów lekcji, czyli tak zwaną ewaluację. Wymieniony bowiem przez Zientalską komponent projektu nie dotyczy samego planu realizacji lekcji, ale już refleksji po przeprowadzeniu zajęć. Nie jest on zatem częścią zasadniczą samego projektu.

⁸ Informacje wstępne uwzględniono we wszystkich projektach czasopiśmienniczych i w 14 propozycjach studenckich. Prawdopodobnie przyczyną mniejszej częstotliwości występowania informacji wstępnych w projektach studentów jest swoistość sytuacji, w jakiej zostali oni postawieni. Wszyscy bowiem uczestnicy praktyk śródrocznych przygotowywali konspekty umożliwiające przeprowadzenie lekcji w określonym typie szkoły — technikum. Czas na późniejszą realizację projektu zawsze wynosił jedynie czterdzieści pięć minut, a grupa uczniów, z którą student miał prowadzić zajęcia, została odgórnie wyznaczona na wiele tygodni wcześniej. Oczywiście było także to, że projekty lekcji dotyczyły języka polskiego. Można zatem przypuszczać, że część studentów uznała informacje wstępne za zbędne ze względu na ich dostępność i postanowiła ich nie uwzględniać w swoich projektach. Nie zmienia to jednak faktu, iż tego typu wiadomości mają swoje miejsce w planach lekcji i odgrywają tam znaczącą rolę.

⁹ W nawiasie podaję liczbę projektów, których dotyczy uwaga.

Chociaż dobór informacji związanych z techniczną stroną planowania i prowadzenia zajęć cechuje duża różnorodność, częstotliwość zamieszczania pewnych informacji w projektach czasopiśmienniczych i studenckich, sugeruje, że decyzja o uwzględnieniu lub nieuwzględnieniu jakiejś informacji może zależeć nie tylko od twórcy projektu, ale także od osób trzecich (np. redaktora czasopisma, opiekuna praktyk) oraz miejsca, gdzie ów projekt ma zostać wykorzystany. Analiza przykładów pokazuje także, że osoby trzecie nie pozostają bez wpływu na sposób zapisu informacji o charakterze wstępnym. O ile bowiem w projektach studenckich i w dużej części tekstów zaczerpniętych z czasopisma „Wszystko dla Szkoły” preferuje się zapis punktowy tego typu treści, o tyle w czasopiśmie „Język Polski w Liceum” zastosowano wyłącznie formę opisową.

Temat lekcji

Temat lekcji jest niezbędnym elementem każdych prowadzonych w szkole zajęć, a także ważnym komponentem projektów lekcyjnych. Może on sygnalizować zagadnienia będące przedmiotem zajęć, informować o nadrzędnych treściach czy metodzie, którą uczniowie będą pracować, a także sugerować cele, jakie mają zostać zrealizowane podczas planowanej lekcji. Nadrzędną zatem funkcją tematu jest informowanie o tym, co będzie się działo na zajęciach. Ponadto temat może spełniać także inne funkcje, np. wychowawczą, jeśli niesie ze sobą przesłanie moralne, lub estetyczną, jeśli jego forma jest oryginalna i niepowtarzalna. Małgorzata Latoch-Zielińska podkreśla także, iż istotne jest to, aby temat zachęcał ucznia do pracy, intrygował, zaciekawiał, wprowadzał w niezwykły świat nowych zagadnień¹⁰.

Analiza 40 projektów lekcji pozwala na wysunięcie tezy, iż nie istnieje jeden, odgórnie przyjęty, sposób ujmowania tematu lekcji. Różnorodność wydaje się zresztą w tym przypadku uzasadniona. Strukturę tematu determinować mogą bowiem bardzo różne czynniki, m.in.: wiek i predyspozycje nauczyciela, specyfika uczniów biorących udział w zajęciach czy też samo zagadnienie będące przedmiotem danej lekcji. Nie bez znaczenia dla kształtu tematu pozostaje też to, jaką funkcję ma on pełnić przede wszystkim.

Bliższe przyjrzenie się propozycjom zaczerpniętym z projektów studenckich oraz nauczycielskich umożliwia wysunięcie bardziej szczegółowych wniosków dotyczących samej formy tematu lekcyjnego. Zróżnicowanie widać przede wszystkim na poziomie budowy składniowej tematów. Niektóre analizowane

¹⁰ Szerzej o funkcjach tematu lekcji por. M. Latoch-Zielińska: *Cel i temat lekcji. O sposobach formułowania podstawowych elementów lekcji kształcenia kulturalno-literackiego*. W: *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim. Podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego*. Red. B. Myrdzik. Lublin 2000.

projekty mają bowiem postać zwieszłych i zazwyczaj precyzyjnie sformułowanych równoważników zdań (np. *Dialog z tradycją literacką w „Tangu” Sławomira Mrożka*; „*W rzece Heraklita*” Wisławy Szymborskiej na lekcjach języka polskiego i filozofii; *Dwór w Soplicowie jako centrum polskości* czy *Koncertowa lekcja dziejów narodowych w wykonaniu Jankiela*), a inne przybierają formę zdania pojedynczego oznajmującego (np. *Dzisiaj „pogadamy” sobie o stylizacji językowej i jej funkcjach*; *Poznajemy dwa obrazy młodzieży — dawny we fragmentach „Odprawy posłów greckich” J. Kochanowskiego i współczesny w piosence Elektrycznych Gitar pt. „Dzieci”*; *Uczymy się na błędach*) lub pytającego (np. *Jakim językiem opisywać postawę buntu wobec świata?*). Wyodrębnić należy także grupę tematów mających strukturę bardziej złożoną. Stosunkowo często pojawiają się tutaj tematy dwu-, a nawet trójczłonowe (np. *Naga prawda o człowieku — rozważania o postawie moralnej Zenona Ziembiewicza*; *Czy słowa tworzą rzeczywistość? Elementy teorii aktów mowy — pragmatyngwistyka*; *Człowiek wobec natury w oczach romantycznego poety i malarza — „Stepy Akemańskie” czytane w kontekście obrazu „Wędrowiec nad morzem mgieł”*), niejednokrotnie z czasownikiem operacyjnym w jednej z części sformułowania (np. *Epoka licznych antynomii — poznajemy podstawowe informacje o baroku*; *Burzliwe były jego dzieje i tak wielkie przemiany wewnętrzne — rekonstruujemy tajemniczą biografię Jacka Soplicy* czy też *Język polski w użyciu — rozmawiamy o stylach współczesnej polszczyzny*).

Wśród badanego materiału odnaleźć można także tematy „nieinformacyjne” w postaci sformułowań intrygujących (np. *Pomiędzy mitologią a kosmosem, czyli lekcja o lustrze*) lub enigmatycznych (np. *Skandal w naszym mieście*). Ponadto dwóch nauczycieli zastosowało ciekawą strategię i nie zapisało w projekcie ostatecznej wersji tematu, pozostawiając kwestię jego wyboru lub sformułowania uczniom.

Wykaz treści kształcenia

Mianem treści kształcenia określa się zazwyczaj hasła bądź zagadnienia zaczerpnięte z podstawy programowej, programu nauczania czy też podręcznika, powiązane, jak podkreśla Bolesław Niemierko, z czynnościami przewidzianymi do opanowania przez ucznia. Są one uwarunkowane kontekstowo, m.in. celami lekcji, materiałem i wymaganiami stawianymi uczniom na danym etapie nauczania¹¹.

Tak szeroko rozumiane treści kształcenia bywają uwzględniane w konkretnych projektach lekcji¹², jednak forma informowania o nich bywa różna. Bez-

¹¹ Zob. B. Niemierko: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Red. K. Kruszewski. Warszawa 2004, s. 48.

¹² Ten element struktury projektu lekcji pojawił się w 27,5% badanych propozycji.

pośrednio pod nazwą „treści” bądź „treści kształcenia” informacje tego typu pojawiły się tylko w 3 projektach studenckich. W dwóch przypadkach za treść uznano tytuł konkretnego dzieła literackiego, natomiast w trzecim — zagadnienie językowe. Ponadto, w jednym projekcie studenckim treść kształcenia została wyszczególniona pod nazwą „analizowane teksty”. Tutaj, podobnie jak w omówionych wyżej przykładach, za treść uznano konkretne dzieło literackie. W innym projekcie studenckim treści sformułowane zostały w postaci pojęć i terminów, jakie uczeń ma znać po wyjściu z zajęć.

Nieco inaczej przedstawia się sprawa uwzględniania treści kształcenia w projektach zaczerpniętych z czasopism. W badanych propozycjach metodycznych opublikowanych na łamach czasopisma „Wszystko dla Szkoły” ten komponent projektu lekcji został utożsamiony z tematem. Z tego też względu uznaję, że treści nauczania *sensu stricto* nie zostały w tych propozycjach wyeksplikowane. Tylko w jednym konspekcie pochodzącym z tego czasopisma pojawiły się informacje o pojęciach i terminach, jakie zostaną wprowadzone podczas zajęć. W projektach zaczerpniętych natomiast z czasopisma „Język Polski w Liceum” informacje, które można by uznać za treści kształcenia, pojawiały się jedynie w postaci nagłówków umieszczonych tuż nad projektem lekcji. Nagłówki te informowały o nadrzędnym zagadnieniu lub tekście literackim, któremu poświęcony jest projekt. Także tu odnalazłam liczne przykłady utożsamiania treści kształcenia z tematem lekcji.

Typ lekcji

Planowanie lekcji szkolnej wiąże się z koniecznością uzmysłowienia sobie przez nauczyciela, jakiego typu zajęcia pragnie on przeprowadzić. Określenie typu lekcji wpływa bowiem bezpośrednio zarówno na przebieg zajęć, jak i na dobór celów kształcenia. Zagadnienie typu lekcji powiązane jest z tak zwanymi momentami procesu dydaktycznego. Wincenty Okoń wymienia cztery takie momenty: poznawanie nowych faktów i formułowanie pewnych ogólnych tez na ich temat, utrwalanie wiedzy i umiejętności, wykorzystywanie poznanych zagadnień w działaniu, kontrola i ocena osiągnięć¹³.

Momentom procesu dydaktycznego odpowiadają w dydaktyce konkretne typy lekcji. Zasadniczo wyróżnia się lekcje poświęcone: wprowadzeniu oraz opracowaniu nowego materiału, powiązaniu teorii z praktyką (tzw. lekcje ćwiczeniowe), utrwaleniu i powtórzeniu zdobytych wiadomości oraz kontroli i ocenie¹⁴.

¹³ Zob. W. Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1968, s. 207.

¹⁴ Szerzej o poszczególnych typach lekcji pisze zarówno W. Okoń, jak i M. Nagajowa. Zob. W. Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej...*, s. 209—214 oraz M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego...*, s. 242—244.

Tak sformułowane informacje o typie lekcji uwzględnia się czasem w projektach zajęć. Pojawiły się one w 15 analizowanych propozycjach metodycznych, czyli w 37,5% przykładów. Co ciekawe, zabrakło ich zupełnie w propozycjach zaczerpniętych z czasopism. Nie bez znaczenia pozostaje też fakt, iż tylko w 8 przypadkach podane informacje o typie lekcji nawiązywały do powszechnie znanej, przytoczonej za Okoniem, typologii. W pozostałych 7 przypadkach wskazano raczej na obszary przedmiotu język polski, wymieniając literacki, kulturowy bądź językowy wymiar zajęć.

Analiza komponentu „typ lekcji” w badanych projektach wskazuje zatem, że da się wyróżnić co najmniej dwa możliwe sposoby rozumienia tego terminu: ogólnodydaktyczny i specyficzny — w tym przypadku polonistyczny. W wyniku uzusu w projektach lekcji języka polskiego uaktywnił się przede wszystkim drugi sposób określania typu zajęć. Tutaj wyróżnia się nie tylko lekcje literackie, kulturowe i językowe, a także liczne typy mieszane, np. literacko-kulturowe lub literacko-językowe.

Cele lekcji

Określenie celów kształcenia, czyli informacji o zmianach mających dokonać się w uczniu w wyniku procesu nauczania — uczenia się, stanowi niezwykle istotny element procesu przygotowywania się nauczyciela do zajęć. Cele wyznaczają bowiem kierunek pracy nauczyciela i ucznia, organizują przebieg lekcji (funkcja organizacyjna), mobilizują obie strony do pracy (funkcja motywacyjna) i umożliwiają nauczycielowi późniejszą kontrolę osiągnięć uczniów (funkcja kontrolna)¹⁵.

Samo pojęcie celów kształcenia czy też celów lekcji nie jest jednak jednolite. Zasadniczo dzieli się je na ogólne oraz szczegółowe. Mianem celów ogólnych (głównych) określa się informacje wskazujące na ogólne kierunki zmian w zakresie wiedzy i umiejętności uczniowskich. Ten typ celów formułowany jest zazwyczaj bezosobowo. Cele szczegółowe (operacyjne) natomiast określają konkretnie wyniki, jakie mają zostać osiągnięte przez uczniów. Stanowią one niejako zoperacjonalizowany oraz uszczegółowiony model celów ogólnych lekcji i podawane są zazwyczaj w formie osobowej¹⁶.

Tak rozumiane cele kształcenia znajdują swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w toku lekcji, a więc w momencie, gdy poprzez zadania dydaktyczne dąży się do ich zrealizowania. Wcześniej jednak, już na etapie

¹⁵ Zob. M. Latoch-Zielińska: *Cel i temat lekcji. O sposobach formułowania podstawowych elementów lekcji...*, s. 40.

¹⁶ Szerszej o celach ogólnych i szczegółowych, a także o procesie operacjonalizacji celów pisał m.in. Bolesław Niemierko. Zob. Idem: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Red. K. Kruszewski. Warszawa 2004, s. 21—27.

planowania zajęć, uwzględnia się je także w projektach dydaktycznych. Przyjrzyjmy się najpierw nieco bliżej celom ogólnym. Ich obecność zaobserwowałam w 28 badanych projektach lekcji, co stanowi 70% analizowanych tekstów. Najczęściej ten komponent sygnalizowany był nagłówkiem typu: „cele ogólne”, „cele główne”, „umiejętności ogólne” bądź samym słowem: „cele”.

Co ciekawe, w części analizowanych przypadków cele ogólne lekcji zostały już w pewnym stopniu zoperacjonalizowane. Autorzy 6 projektów dokonali bowiem upodmiotowienia celów i zapisali je w formie osobowej, np. *Uczeń rozumie zjawisko romantycznej nostalgii na przykładzie wierszy J. Słowackiego oraz C.K. Norwida* czy *Uczeń rozumie zasadę kontekstowej analizy tekstu literackiego*. W zdecydowanej większości projektów zachowana została natomiast tradycyjna — niezoperacjonalizowana, forma celów ogólnych lekcji, np. *zaznajomienie uczniów z odmianami stylizacji językowych czy pogłębianie wiadomości o jednostkach i podsystemach języka*.

Warto zwrócić uwagę także na fakt, iż tylko w jednym scenariuszu lekcyjnym dokonano dodatkowego podziału celów ogólnych na dydaktyczne, wychowawcze oraz kształceniowe¹⁷. Zdarzały się ponadto cele ogólne nieprecyzyjnie sformułowane lub trudne w interpretacji, typu: *1. kreatywność, 2. koncentracja uwagi i skupienie*.

Odrębny segment projektu lekcji stanowią cele szczegółowe, które — w przeciwieństwie do celów ogólnych — powinny być ukonkretnione, uszczegółowione oraz upodmiotowione. Analiza projektów lekcyjnych pokazuje jednak, że o ile wszystkie cele szczegółowe zostały upodmiotowione, o tyle stopień ich uszczegółowienia i konkretyzacji bywa bardzo różny. Nauczyciele formułują bowiem zarówno cele bardzo szczegółowe (np. „Uczeń charakteryzuje nadawcę i odbiorcę pieśni Kochanowskiego” czy „Uczeń odnajduje i interpretuje w analizowanym sonecie motyw przepaści, uzasadniając jej znaczenie”¹⁸), jak i bardzo ogólne (np. „Uczeń wie, u kogo szukać pomocy czy uczeń analizuje dzieło”).

Cele operacyjne uwzględniono w 36 projektach, co stanowi 90% badanych propozycji metodycznych. W większości przypadków wymieniano cele bez jasno zaznaczonej hierarchii czy wewnętrznej klasyfikacji, naprzemiennie przytaczając obok siebie cele rozwijające różne umiejętności i sprawdzające rozmaite predyspozycje¹⁹. W kilkunastu przypadkach jednak cele operacyjne lekcji zostały wewnętrznie „posegregowane”. Wskazać można następujące sposoby ich klasyfikowania:

¹⁷ Taki podział celów w projektach lekcyjnych sugerował m.in. S. Bortnowski. Zob. Idem: *O rozsądek przy sprawdzaniu...*

¹⁸ Sformułowanie celów przytaczam za autorami projektów bez jakichkolwiek zmian.

¹⁹ Żadnej typologii celów nie zastosowano w aż 23 z 40 analizowanych projektów.

1. Wyodrębnienie trzech typów celów: wiedza, umiejętności i postawy²⁰:
 - z wtórną klasyfikacją uwzględniającą typ rozwijanej kompetencji — mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie (4 projekty)²¹,
 - z wtórną klasyfikacją ze względu na typ sytuacji, w jakiej kompetencje są zdobywane — sytuacje typowe i nietypowe (1 projekt)²².
 - bez zastosowania klasyfikacji wtórnej (3 projekty),

2. Wyodrębnienie celów ze względu na czasownik operacyjny informujący o kształconej kompetencji, np. *zna, potrafi, rozumie* (5 projektów)²³.

Różnorodność sposobów formułowania i klasyfikacji celów ogólnych i szczegółowych lekcji jako komponentu projektu lekcyjnego sugeruje, że podobnie jak w przypadku omówionych wcześniej komponentów strukturalnych, trudno mówić o istnieniu jednej narzuconej formy komunikowania o celach. Jednocześnie analiza tekstów pozwala na postawienie tezy, że istnieje kilka możliwych sposobów zapisu tego komponentu w projektach lekcji.

Strategie, metody, techniki dydaktyczne

W strukturze projektu lekcyjnego odrębne miejsce zajmują także strategie, metody i techniki dydaktyczne. W. Okoń, tworząc koncepcję kształcenia wielostronnego, zaproponował wyodrębnienie czterech strategii nauczania i uczenia się: asocjacyjnej (opartej na przyswajaniu przez uczniów gotowej już wiedzy), poszukującej (wymagającej od uczniów samodzielnego dochodzenia do wiedzy), eksponującej (bazującej na kształceniu przez przeżywanie i wartościowanie) oraz operacyjnej (zakładającej zdobywanie wiedzy i umiejętności w toku wykonywania działań praktycznych)²⁴. Każdej z owych strategii podporządkował określony sposób prowadzenia zajęć i konkretny model lekcji. Propozycję

²⁰ Taką taksonomię planowanych osiągnięć w nauczaniu zagadnień literackich przed laty proponował m.in. Tadeusz Patrzalek. Tutaj znalazła ona swoje odzwierciedlenie nie tylko w projektach typowo literackich, ale także kulturowych i językowych. Zob. T. Patrzalek: *Zarys taksonomii osiągnięć w nauczaniu literatury*. W: *Problematyka nauczania języka i literatury polskiej*. Cz. 1. Red. M. Inglot. Wrocław 1977, s. 89—124.

²¹ Wtórą klasyfikację zastosowano tylko w analizowanych projektach studentów Uniwersytetu Opolskiego.

²² Taką klasyfikację dodatkową zastosowano w jednym projekcie zaczerpniętym z czasopisma „Wszystko dla Szkoły”. Prawdopodobnie autor wspomnianego projektu lekcyjnego wykorzystał tutaj pierwszą stworzoną w Polsce taksonomię celów kształcenia Bolesława Niemierki. Niemierko wyodrębnił dwa poziomy celów (poziom wiedzy i poziom umiejętności), a następnie na każdym poziomie wprowadził dwie kategorie. Na poziomie wiadomości były to kategorie: zapamiętanie i zrozumienie, zaś na poziomie umiejętności — stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych oraz w sytuacjach problemowych.

²³ Klasyfikacja zastosowana w kilku projektach pochodzących z czasopisma „Wszystko dla Szkoły”. Wyodrębniano cele pod nagłówkami: *uczeń wie, zna, rozumie, potrafi, pamięta*.

²⁴ Szerzej o koncepcji kształcenia wielostronnego i strategiach nauczania-uczenia się w tekstach Okonia, np. W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996.

W. Okonia wykorzystało potem wielu innych metodyków i dydaktyków. Na jej podstawie dokonywano także podziału metod kształcenia.

Metodą nauczania nazywam natomiast, za M. Nagajową, „systematycznie i świadomie stosowany sposób postępowania nauczyciela z uczniem, prowadzący do urzeczywistnienia postawionych celów nauczania”²⁵. Dziś dysponujemy niezwykle szerokim wachlarzem bardzo różnorodnych metod kształcenia stosowanych w realiach szkolnych podczas zajęć z różnych przedmiotów. Nie sposób wymienić ich wszystkich; zasadniczo jednak dzieli się te metody na: słowne (wszelkie metody podające i poszukujące), oglądowe (oparte na obserwacji) oraz metody zajęć praktycznych. Często także klasyfikuje się je na te oparte na: słowie, obserwacji, działaniu i przeżywaniu²⁶.

Poza pojęciem metody kształcenia w dydaktyce funkcjonują także określenia: „technika nauczania” i „gra dydaktyczna”. Jasne rozgraniczenie tych pojęć jest jednak trudne. Określenie „technika nauczania” odnosi się raczej do pewnych stosowanych doraźnie sposobów urozmaicania zajęć czy też wpływania na efektywność nauczania w danym momencie. Techniki pełnią zatem funkcję pomocniczą w stosunku do nadrzędnych metod nauczania wykorzystywanych na zajęciach. Bardziej skomplikowana wydaje się natomiast sprawa tak zwanych gier dydaktycznych. W zależności bowiem od koncepcji, gry traktowane są albo jako odrębne metody kształcenia funkcjonujące obok metod oglądowych, słownych i praktycznych²⁷, albo jedynie jako sposoby aktywizacji uczniów.

Strategie, metody i techniki dydaktyczne uwzględniono jako komponent projektu lekcji w aż 30 badanych propozycjach. W 11 przypadkach (wszystkie autorstwa studentów) element ten sygnowano tytułem: **Strategie, metody, techniki** lub **Strategie, metody, chwyt**y, natomiast w 19 — (głównie czasopiśmienniczych) używano jedynie tytułu **Metody**. Sam sposób tytułowania czy wyszczególniania zagadnień związanych z metodyczną stroną lekcji wskazuje już na pewną różnorodność, np. w zakresie szczegółowości opisu strategii, metod i technik. Potwierdza to także wnikliwsza analiza przykładów. W projektach czasopiśmienniczych zazwyczaj ograniczano się bowiem tylko do przytoczenia kilku dominujących metod nauczania, gdy tymczasem w propozycjach studenckich uwzględniano także metody czy techniki stosowane dodatkowo.

²⁵ M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego...*, s. 81.

²⁶ Szerzej o metodach w różnych pracach metodycznych i dydaktycznych, np. 1) M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego...*, 2) K. Kruszewski: *Metody nauczania*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela...*, s. 186—220, 3) S. Bortnowski: *Jak uczyć poezji?* Warszawa 1991, 4) A. Zabrotowicz: *O metodach ogólnodydaktycznych w nauczaniu języka polskiego (kształcenie literackie)*. W: *Nowoczesność i tradycja...*, s. 83—93, 5) C. Kupisiewicz: *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000, s. 134—156.

²⁷ O grach dydaktycznych jako czwartym typie metod (po metodach oglądowych, słownych i zajęć praktycznych) pisał m.in. Krzysztof Kruszewski. Zob. Idem: *Gry dydaktyczne*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela...*, s. 221—239.

W 7 projektach studenckich pojawiła się ponadto informacja o wykorzystywanych strategiach nauczania.

Co ciekawe, w ani jednym projekcie nie dokonano wewnętrznego podziału na metody, strategie, techniki i chwytły oraz gry dydaktyczne. Obok siebie wypisywano różne kategorie²⁸. Analiza przykładów ukazuje ponadto nie tylko pewien brak precyzji w nazywaniu metod, ale także unaocznia fakt mylnego rozumienia tych kategorii metodycznych. Za metody czy techniki uznano bowiem niejednokrotnie formy organizacji pracy, a nawet typy lekcji.

Środki dydaktyczne

Środki dydaktyczne to wszelkie materiały lub przedmioty wykorzystywane podczas zajęć jako pomoc edukacyjna. Właściwie dobrane mogą nie tylko urozmaicić lekcję i zmotywować uczniów do pracy, ale też ułatwić proces przyswajania nowych wiadomości i zdobywania umiejętności przez uczniów.

W dydaktyce ogólnej funkcjonuje wiele różnych typologii wspomnianych już środków edukacyjnych²⁹. Każda z propozycji dzieli środki dydaktyczne ze względu na inne kryterium różnicujące; żadna jednak nie wydaje się wystarczająca. Na potrzeby analizy projektu lekcji stworzyłam własną typologię pomocy dydaktycznych. Proponuję zatem oddzielenie środków dydaktycznych merytorycznych, a więc tych, których zadaniem jest niesienie pewnej treści edukacyjnej, od środków dydaktycznych technicznych, których zadaniem jest przede wszystkim ułatwienie przekazu owych treści. Za środki dydaktyczne techniczne uznaję tym samym np. komputer, telewizor, odtwarzacz płyt CD, odtwarzacz DVD czy materiały papiernicze, kredki, mazaki, farby, kleje. Środki dydak-

²⁸ Najczęściej w tym punkcie projektu wymieniano: heurzę (17), pracę z tekstem (16), przykład (10), metodę oglądową (9), metodę zajęć praktycznych (7) oraz burzę mózgów (6). Rzadziej deklarowano wykorzystanie: pracy w grupach (5), analizy porównawczej lub problemowej (3), rozmowy kierowanej (3) lub prezentacji/pokazu (3). Sporadycznie ponadto (w jednym lub dwóch przypadkach) informowano o wykorzystaniu jako metody lub strategii: notatki, żywej rzeźby, metody problemowej, pantomimy, mapy mentalnej, metody indukcyjnej, słuchania muzyki, lekcji zadaniowej, metody poglądowej, dramy, scenki improwizowanej, gry „płaszcz eksperta”, eksperymentu, pracy zespołowej, krzyżówki, swobodnej rozmowy, metody skojarzeniowej, ankiety, inscenizacji, opisu, drzewka decyzyjnego, metody poszukiwania informacji, metody impresyjno-eksponującej i metody tekstu przewodniego.

²⁹ Czesław Kupisiewicz dzieli materiały pomocnicze na pomoce naukowe, czyli przedmioty wykorzystywane przez nauczyciela w celu realizacji celów lekcji, oraz indywidualne wyposażenie uczniów, czyli np.: przybory do pisania czy podręczniki. Według innej klasyfikacji, szerzej opisywanej m.in. także przez Kupisiewicza, środki dydaktyczne dzieli się na: wzrokowe, słuchowe oraz wzrokowo-słuchowe. Tutaj kryterium różnicującym są zmysły, na które dany środek dydaktyczny oddziałuje. Jeszcze inna typologia sugeruje podział materiałów pomocniczych z uwzględnieniem stopnia ich złożoności na środki dydaktyczne proste i złożone. (Zob. C. Kupisiewicz: *Dydaktyka ogólna...*, s. 178—179).

tyczne merytoryczne proponuję natomiast podzielić na: wzrokowe (np. albumy, reprodukcje dzieł, fragmenty tekstów literackich, mapy, plakaty, fotografie, czasopisma), słuchowe (np. płyty z utworami czy dźwiękami), wzrokowo-słuchowe (np. filmy, prezentacje multimedialne) oraz integracyjne (np. karty pracy przygotowane dla uczniów, ankiety czy też komputerowe programy edukacyjne)³⁰.

Wzmiankę o tym, jakie materiały zostaną wykorzystane na zajęciach, odnalazłam w 27 propozycjach metodycznych, a więc w 67,5% badanych prac — w tym w 11 projektach studenckich i 16 konspektach zaczerpniętych z czasopism.

Autorzy analizowanych projektów wymieniali bardzo różne materiały pomocnicze. Wśród technicznych środków dydaktycznych pojawiły się m.in. informacje o: notesie (1)³¹, dużych arkuszach papieru (4), długopisach i flamastrach (3), telewizorze (1), komputerze (1) czy odtwarzaczu płyt CD (1). Szczególnie często wymieniano merytoryczne środki dydaktyczne oddziałujące na wzrok, w tym: fragmenty utworów literackich (14), fiszki z tekstami (2), karty z cytataми (1), słowniki (10), encyklopedie (1), podręczniki (3), czasopisma (2), plany pracy (1), reprodukcje malarskie (5), fotografie (4), ilustracje (4), pocztówki (1), mapy (2), plakaty (1), albumy (1) czy przedmioty/okazy (2). Rzadziej planowano wykorzystanie środków słuchowych, np. płyty z muzyką (5) lub kasyety (1) i wzrokowo-słuchowych, np. płyta z filmem (1) lub prezentacja multimedialna (1). Pojawiły się także wzmianki o środkach dydaktycznych wymagających zwrotnej odpowiedzi pisemnej lub werbalnej uczniów, np. karty pracy (11), krzyżówki (1), edukacyjne programy komputerowe (1), ankiety do wypełnienia (1)³².

Formy organizacji pracy

Przez formę organizacji pracy rozumie się zazwyczaj sposób działania uczniów na zajęciach, wyodrębniony ze względu na liczbę osób pracujących nad danym zagadnieniem. Zasadniczo wydzieliła się zatem trzy formy pracy: jednostkową (zwaną czasem indywidualną), grupową (określaną czasem jako praca zespołowa) oraz zbiorową. Nagajowa odróżnia jednak pracę jednostkową od pracy indywidualnej oraz pracę grupową od pracy zespołowej³³. Z pracą jednostkową mamy do czynienia wówczas, gdy wszyscy uczniowie rozwiązują

³⁰ Mianem środków dydaktycznych integracyjnych określam te materiały merytoryczne, które nie tylko oddziałują na różnego typu zmysły i pobudzają aktywność uczniów, ale i wymagają od nich bezwzględnej zwrotnej odpowiedzi pisemnej lub werbalnej.

³¹ W nawiasie podaję liczbę projektów, w których pojawił się dany środek dydaktyczny.

³² W 4 projektach za środek dydaktyczny uznano literaturę. Zastosowano też zapis bibliograficzny. Uznaję jednak, że literatura stanowi odrębny komponent projektów lekcyjnych.

³³ Zob. M. Nagajowa: *ABC metodyki języka polskiego...*, s. 64.

ten sam problem. W sytuacji, kiedy uczniowie wykonują samodzielnie różne zadania, ich praca nie jest już jednostkowa, ale indywidualna. Podobnego rozgraniczenia M. Nagajowa dokonała także, definiując pracę grupową oraz zespołową. Tę pierwszą wykonują bowiem, jej zdaniem, uczniowie jednorazowo zobligowani do wspólnego działania. Zespołowo pracują natomiast stałe grupy uczniowskie³⁴.

Jednoznacznie rozumiana i interpretowana bywa natomiast trzecia podstawowa forma organizacji pracy, czyli praca zbiorowa uczniów. Tak określa się bowiem wspólną działalność wszystkich uczestników lekcji wykonywaną pod nadzorem nauczyciela lub opiekuna.

Informacje o formach organizacji pracy stosowanych na lekcji znalazły swoje odzwierciedlenie w połowie badanych projektów lekcji z języka polskiego. Najwięcej, bo aż trzynastokrotnie, zadeklarowano, iż uczniowie będą pracować indywidualnie. Ponadto w 11 projektach pojawiła się deklaracja pracy zbiorowej uczniów. Pozostałe formy organizacji pracy uwzględniano już rzadziej. I tak: jednostkową pięciokrotnie, grupową siedmiokrotnie, a zespołową tylko raz.

Analiza deklarowanych w projektach form organizacji pracy pozwala na sformułowanie kilku spostrzeżeń. Przede wszystkim, niezależnie od tego, czy bada się projekt autorstwa studenta, czy też zaczerpnięty z czasopisma, uwagę zwraca fakt, iż autorzy konspektów bardzo często deklarują wykorzystywanie innych form organizacji pracy niż te wynikające z przedstawionego toku lekcji. Zdarzają się zarówno sytuacje nieuwzględniania w projektach rzeczywiście wykorzystywanych na zajęciach sposobów pracy, jak i podawania „na wyrost” form w praktyce niewykorzystywanych. Właściwie zamiennie stosuje się także określenia „grupowa — zespołowa” oraz „indywidualna — jednostkowa”. Niejednokrotnie deklaruje się na przykład przydzielanie uczniom prac zindywidualizowanych, gdy tymczasem wszyscy uczniowie wykonują to samo zadanie.

Sprawa nazewnictwa określonych form pracy pozostaje zatem chyba nieuregulowana. Jak się wydaje, w praktyce nauczyciele stosują jedynie podstawowy podział na prace: jednostkowe, grupowe i zbiorowe bez uwzględniania dodatkowych rozróżnień.

Tok lekcji

Tok lekcji opisywany jest w każdym projekcie zajęć pod nazwami: plan lekcji, tok lekcji czy też planowany przebieg zajęć. Sposób przedstawiania tego komponentu projektu lekcyjnego bywa jednak różny. Przede wszystkim autorzy projektów stosują bardzo rozmaite formy zapisu.

³⁴ Ibidem.

W zasadzie spotkać się można z kilkoma dominującymi formami ujęcia przebiegu lekcji. Wśród nich wymienić należy:

- wielozdaniowy rozbudowany opis (tekst ciągły),
- zapis punktowy, mniej lub bardziej szczegółowy,
- zapis w formie pytań i poleceń nauczycielskich (oraz — ewentualnie — sugerowanych odpowiedzi uczniowskich),
- zapis mieszany (uwzględniający wszystkie wyżej wymienione formy).

Drugim kryterium różnicującym jest hierarchia informacji uwzględnianych w opisie toku lekcji. Poniekąd wynika ona z wybranej formy zapisu; rzadko zdarza się bowiem, aby w zapisie toku lekcji uwzględniano w równej mierze czynności uczniowskie i nauczycielskie, sprawy techniczne, informacje o realizowanych celach czy tzw. ogniwa lekcji. Zazwyczaj szczególnie podkreśla się tylko wybrany typ informacji. Przykładowo w zdecydowanej większości analizowanych projektów stworzonych przez studentów szczególne miejsce zajmują pytania, polecenia i czynności wykonywane przez nauczyciela. Swego rodzaju uprzywilejowanie w konspektach studenckich zadań, wykonywanych na zajęciach przez osobę prowadzącą lekcję, jest zapewne związane z nową dla praktykantów sytuacją. Jako że tworzą oni projekty, na podstawie których sami prowadzą zajęcia, być może, uwzględniając w nich wszelką swoją aktywność, zabezpieczają się przed ewentualnymi niepowodzeniami na samej lekcji. W propozycjach czasopiśmienniczych sytuacja nie jest już tak jednorodna — uwypuklane bywają bowiem różne informacje.

Wymienione czynniki różnicujące zapisy przebiegu lekcji wpływają także na samą objętość tego komponentu projektów lekcyjnych. Z tego punktu widzenia proponuję wydzielić trzy typy projektów: plany, konspekty i scenariusze. Mianem planów określam tutaj te projekty, które cechuje duży poziom uogólnienia w zakresie opisu przebiegu poszczególnych faz lekcji. Najczęściej przyjmują one postać wypunktowania lub wyszczególnienia głównych elementów lekcji z zastosowaniem porządku chronologicznego. Pomija się natomiast niejednokrotnie informacje o czynnościach wykonywanych przez ucznia oraz przez nauczyciela.

Bardziej szczegółowe w opisie samego przebiegu lekcji są te projekty, które określam mianem konspektów. Zazwyczaj konspekty lekcyjne zawierają już nie tylko pewną uporządkowaną chronologicznie informację o przebiegu samej lekcji, ale także wzmianki o czynnościach uczniów i nauczyciela wykonywanych podczas trwania danej jednostki lekcyjnej. Oczywiście forma zapisu tych czynności, o czym już pisałam, bywa rozmaita. W niektórych konspektach lekcyjnych preferuje się zapis w postaci tekstu ciągłego, w innych — zapis punktowy lub tabelaryczny.

Najwyższym poziomem szczegółowości odznaczają się natomiast scenariusze lekcji. Uwzględniają one bowiem nie tylko chronologicznie uporządkowane czynności wykonywane przez określone osoby podczas zajęć, ale także zawierają

gotowe teksty, sformułowania, pytania czy polecenia do przytoczenia przez nauczyciela i (niejednokrotnie) bardzo konkretnie wyznaczone przewidywane odpowiedzi uczniów. Scenariusze, co uwiadamiają analizowane projekty, częściej tworzone są przez osoby dopiero rozpoczynające pracę w zawodzie nauczyciela.

Zadanie domowe

Uczniowie uczą się nie tylko w szkole, ale także w domu (jeśli zostaną do tego zobligowani). Zadawane prace domowe mają na celu pogłębianie oraz utrwalanie wiedzy i umiejętności zdobytych na zajęciach, a także kształtowanie w uczniach nawyku systematycznej i samodzielnej pracy. Ciekawe zadania domowe mogą ponadto rozwijać pomysłowość i inwencje twórcze osób je wykonujących³⁵.

Informacje o zadaniach domowych bywają czasem uwzględniane w projektach lekcji. Zasadniczo o ich obecności decyduje autor propozycji metodycznej. Niepokojące wydaje się jednak to, że w ani jednym badanym projekcie studentkim nie zasygnalizowano nawet zamiaru zadania jakiegokolwiek pracy domowej. Sugerować to może, że w pewnych sytuacjach istnienie lub nieistnienie zadania do realizacji w domu może być uwarunkowane narzuconymi czynnikami zewnętrznymi. W przypadku studentów nauczyciel bądź opiekun praktyk mógł zdecydować o tym, iż tego typu prace nie będą zadawane przez praktykantów.

Wzmianki o zadaniu domowym pojawiły się natomiast w aż czternastu propozycjach metodycznych zaczerpniętych z czasopism, czyli w 70% projektów publikowanych w „Język Polski w Liceum” i w miesięczniku „Wszystko dla Szkoły”.

Treści sygnalizowane w projektach prac domowych bywały bardzo różne, determinował je bowiem przedmiot zajęć. Różna bywała także ich forma. Najczęściej w badanych propozycjach metodycznych pojawiały się prace domowe w postaci: wypracowań, dłuższych wypowiedzi pisemnych na określony temat, prac wymagających samodzielnego poszukiwania informacji i korzystania ze słowników, a także zadań związanych z lekturą. Twórcy projektów formułowali polecenia umożliwiające rozwijanie rozmaitych umiejętności i kształcenie różnych nowych kompetencji.

Załączniki

Niektóre środki dydaktyczne przeznaczone do wykorzystania na zajęciach są czasem dołączane do projektu lekcyjnego w formie tak zwanych załączni-

³⁵ Szerzej o pracy domowej ucznia i jej funkcjach pisze m.in. Wincenty Okoń: *Zarys dydaktyki ogólnej...*, s. 230—231.

ków³⁶. Różnacie skonstruowane aneksy uwzględnione zostały w 45% analizowanych projektów — w 8 projektach studenckich i 8 czasopiśmienniczych. Na podstawie ich analizy wyodrębnić można cztery podstawowe typy załączników: fragmenty tekstów literackich lub użytkowych przeznaczone do analizy uczniowskiej (9)³⁷, materiały do uzupełnienia lub wykorzystania przez uczniów (13), materiały pomocnicze dla nauczyciela (6) oraz gotowe pomoce do prezentowania na lekcji (3).

Wyszczególnione typy aneksów nie stanowią oczywiście grup jednolitych i zamkniętych. O ile określenie: „fragmenty tekstów literackich i użytkowych przeznaczonych do analizy” ze względu na swą jednoznaczność nie wymaga żadnych uściśleń, o tyle pozostałe sformułowania sugerować mogą różnorodność przytaczanych materiałów. Tak też jest w rzeczywistości. Mianem materiałów dla uczniów określiłam bowiem co najmniej kilka różnych form załącznikowych, w tym: gotowe karty pracy dla uczniów (najpopularniejsze, bo obecne aż w 6 badanych propozycjach metodycznych), tabele, schematy i grafy do uzupełnienia, krzyżówki, a także mapy, zestawy pytań i poleceń czy wskazówki do pracy w określonej grupie.

Rozgraniczenia form można także dokonać wśród materiałów pomocniczych skierowanych wyłącznie do nauczycieli. W badanych projektach w funkcji takiej wystąpiły: treści zadań do realizacji przez poszczególne grupy, gotowe teksty do odczytania przez nauczyciela (w tym np. treść wykładu), a także przykładowe odpowiedzi uczniowskie. Jednakże te ostatnie w większości badanych projektów umieszczane były zupełnie gdzie indziej, a mianowicie w opisie przebiegu lekcji. W 3 badanych przypadkach ten element przeniesiono jednak poza tok zajęć.

Sporadycznie w funkcji załączników pojawiały się także gotowe do wykorzystania pomoce dydaktyczne. Tutaj wymienić można: prezentację multimedialną (a w zasadzie propozycję wizualizacji konkretnych slajdów), graf czy też schemat.

Literatura

Pojęcia „literatura” zwykło się używać na określenie bibliografii uwzględniającej i wyodrębniającej dwa typy tekstów: literaturę podmiotu, czyli bezpośrednio analizowane teksty kultury, oraz literaturę przedmiotu opisującą i analizującą interesujące nas teksty. Ze względu jednak na fakt, iż literatura podmiotu stanowi podczas lekcji języka polskiego często materiał czy też treść

³⁶ W załącznikach umieszczane mogą być jednak tylko materiały pewnego typu — zwykle graficzne lub pisane. Wszelkiego rodzaju środki multimedialne, duże reprodukcje dzieł czy też bardzo obszerne teksty z powodów czysto technicznych nie bywają umieszczane w aneksach.

³⁷ W nawiasie podaję liczbę projektów, w których pojawił się ten typ załącznika.

kształcenia, w projektach zajęć zazwyczaj bywa ona uwzględniana w komponentach: *środki dydaktyczne* lub *treści*. Za literaturę uznaje się natomiast teksty należące do literatury przedmiotu.

Informacje o pomocnej literaturze przedmiotu zostały wyszczególnione tylko w 7 analizowanych projektach, w tym w 2 przypadkach — w segmencie dotyczącym środków dydaktycznych. Tak niska frekwencja występowania tego elementu świadczyć może o tym, że dla twórców projektów lekcyjnych podawanie pomocnej literatury w planie lekcji stanowi raczej sprawę drugorzędną, a przynajmniej — mniej istotną.

Zakończenie

Dokonajmy zwięzłego podsumowania spostrzeżeń. Analiza 40 projektów lekcji języka polskiego przeznaczonych do realizacji w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych uwidacznia, iż twórcy planów, konspektów czy scenariuszy zajęć w różny sposób aktualizują wzorzec gatunkowy projektu lekcji. Różnorodność uwzględnianych w projektach komponentów i rozmaity sposób ich konstruowania świadczą o braku jednolitego, przyjętego w środowisku nauczycieli praktyków, a także dydaktyków uniwersyteckich, wzorca gatunkowego projektu lekcyjnego. Mówić należy tutaj raczej o licznych wariantach gatunkowych, uwarunkowanych przede wszystkim indywidualnie. Ponadto, na ostateczny kształt projektu lekcji wpływ mają także i inne czynniki, takie jak na przykład: przedmiot szkolny czy też miejsce publikacji.

Ze względu na szczególnie częste pojawianie się pewnych komponentów w projektach lekcyjnych i jedynie sporadyczne uwzględnianie innych, a także w związku z istotnym znaczeniem dydaktycznym niektórych komponentów strukturalnych projektu, proponuję wyodrębnienie wzorca minimalnego projektu lekcyjnego. Wzorzec taki zawierać mógłby zatem jedynie te elementy składowe planów, konspektów i scenariuszy, które uwzględnia się właściwie zawsze. Sugeruję tym samym, by za obligatoryjnie występujące komponenty wzorca gatunkowego projektu lekcji uznać: temat lekcji, cele kształcenia (ogólne i/lub operacyjne) oraz przebieg/tok zajęć. Pozostałe komponenty, to jest: informacje wstępne, wykaz treści kształcenia, strategie, metody i techniki, środki dydaktyczne, formy organizacji pracy, treść zadania domowego, aneksy czy też literaturę pomocniczą proponuję potraktować jako elementy dodatkowe, wykorzystywane z różną częstotliwością przez twórców projektów lekcji. Sprawa uwzględniania wymienionych w artykule komponentów w konkretnych projektach wydaje się bowiem nadal nieujednolicona.

Izabela Zeman

THE LESSON PROJECT AS A DIDACTIC GENRE

Summary

The article was devoted to the characteristic of the lesson project as an individual, though entangled into a series of contexts, didactic genre. The author, using the already-existing works by well-known educators, and her own observations deriving from the analysis of forty student and periodical press projects, discussed the specificity, functionality and structure of this type of texts. On the basis of it, she claimed that a model genre of a lesson project has not been either unified or codified so far. Its various variants function next to one another. However, because of the frequency of appearing certain components in projects, the author suggested differentiating a minimal model of a lesson project that would consist of the lesson topic, general and operational educational aims, as well as the course of the lesson. She also pointed to the additional components of projects used with different frequency by its authors. Among these she enumerated introductory information, the list of educational contents, strategies, methods and techniques, didactic means, forms of work organization, the homework contents, appendices and supplementary literature.

Изабела Земан

ПРОЕКТ УРОКА КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЖАНР

Резюме

Статья посвящена характеристике проекта урока как самостоятельного, но вовлеченного в ряд контекстов дидактического жанра. Автор, используя работы известных дидактиков, а также собственные наблюдения, вытекающие из анализа сорока студенческих проектов и проектов, появившихся в периодических изданиях, описывает специфику, функциональность и структуру текстов этого типа. На этом основании автор приходит к выводу о том, что жанровый образец проекта урока не был до сих пор унифицирован и кодифицирован. Это обусловлено сосуществованием его разных вариантов. Однако с точки зрения появления определенных компонентов в проектах автор предлагает выделить образец минимального проекта урока. В его состав входили бы следующие элементы: тема урока, цели обучения (общие и оперативные), а также описание хода занятий. Кроме того, указывается на дополнительные компоненты проекта, используемые их создателями с разной частотностью. К ним относятся: вступительная информация, перечень содержания обучения, стратегии, методы и техники, дидактические меры, формы организации работы, содержание домашнего задания, приложения и дополнительная литература.