

Model dydaktyczny w teorii i praktyce nauczania literatury

(Próba zarysowania problemu)

URSZULA KRAUZE

Pojęcie modelu, należące pierwotnie do dziedziny sztuki i rzemiosła, odczytywane z łaciny jako miara, norma, wzór, przeszło do języka nauki, gdzie funkcjonuje od dziesięcioleci obarczone rozległą wieloznacznością. Nazwa pojawia się w rozprawach metateoretycznych, zakotwiczyła się w naukach dedukcyjnych jak matematyka i logika formalna, w cybernetyce funkcjonuje na prawach terminu, gdzie — zdaje się — najpełniej została zrelatywizowana do zbioru twierdzeń tej dziedziny badawczej. Z czasem nazwę model i modelowanie przyjęły nauki społeczne, takie jak ekonomia, socjologia, psychologia, lingwistyka, pedagogika.¹

Każda z tych dyscyplin, zapożyczwszy nazwę i istotny sens, podejmuje próbę zdefiniowania jej adekwatnie do przedmiotu i celu własnych badań, równocześnie modyfikuje i uściśla podstawowe cechy pojęciowe, wspólne dla zjawiska, jakim jest wszelki model.

Wycinkowa nawet analiza wybranej bibliografii na temat modelu prowadzi do stwierdzenia, że już w latach sześćdziesiątych b.w. spotyka się w polskich opracowaniach kilkadziesiąt definicji terminu oraz stosuje różne kryteria klasyfikacyjne, a więc i rodzaje czy typy modeli.

Wczesne próby uściślenia pojęcia modelu wiązały go blisko z sensem takich nazw jak pierwowzór, idealny wzorzec, wizja, a nawet struktura i organizacja, z określonym typem przedmiotów, zjawisk, działań, inne zawężyły jego znaczenie do imitacji lub miniaturyzacji. Z drugiej strony spotyka się próby nadmiernego rozszerzenia pojęcia. Są to te przypadki, gdy modelem nazywa się teorię lub zbiór zasad teoretycznych,² wreszcie gdy mowa jest o tzw. „koncepcji teorii-modelu” w nauce.³

Dokonuje się też w literaturze próby klasyfikacji i typologicznego uporządkowania modeli według ich postaci, funkcji czy dziedziny, do której się odnoszą. Do najczęściej wymienianych należą dwa ich typy: mo-

¹ S. Pietruszko, *W sprawie pojęcia modelu*, „Nowa Szkoła” 1966, nr 5.

² E. Nikitin, *Wyjaśnianie jako funkcja nauki*, Warszawa 1975, PWN.

³ I. Dąbwska, *O metodzie analogii*, w: *Dwa studia z teorii naukowego poznania*, Toruń 1962, Toruńskie Towarzystwo Naukowe.

dele przedmiotowe, materialne oraz modele teoretyczne w odmianach nominalnej, symbolicznej, znakowej. Inny podział prowadzi do wyodrębnienia modeli realnych na fizyczne, chemiczne, logiczne, ekonomiczne, pedagogiczne itp.⁴ Jeszcze inny opisuje modele abstrakcyjne, semantyczne, statyczne i dynamiczne, deterministyczne i stochastyczne.⁵

Zależnie od rodzaju opisywanego modelu, materialnego czy teoretycznego, który zajmować nas będzie tu przede wszystkim, ten ostatni jest definiowany w kategoriach metodologii ogólnej następująco: „Mianem modelu teoretycznego określa się zwykle model nominalny zbudowany jako hipotetyczna konstrukcja myślowa, będąca uproszczonym obrazem badanego fragmentu rzeczywistości, opartym na eliminacji myślowej jego elementów (cech, relacji) nieistotnych dla danego celu lub w danym etapie badań”.⁶

Definicja taka jest w naukach szczegółowych modyfikowana w prawie każdym przypadku jej użycia w zależności od dziedziny, do której jest odnoszona. I tak ekonomista powie, że model to „konstrukcja myślowa stosowana w celu uchwycenia i odzwierciedlenia najbardziej istotnych cech i zależności występujących w danym procesie ekonomicznym, ...abstrakcyjny obraz zależności”.⁷

Teoretyk cybernetyki pedagogicznej, E. Berezowski definiuje model jako „zbiór informacji o systemie, procesie, zjawisku, fakcie lub rzeczy. Informacje te zebrane są w celu ukonkretnienia teorii, aby można było przeprowadzić określone badanie lub działanie” i dodaje: „model niekoniecznie musi przedstawiać coś, co istnieje, (lecz także) projekty będące hipotetycznymi zdarzeniami”.⁸ Prakseolog za model uznaje „przedmiot (obiekt) złożony, także abstrakcyjny, odwzorowujący dla celów poznawczych lub praktycznych bardziej od niego złożony istniejący lub projektowany fragment rzeczywistości”.⁹

Pedagog wskazuje na swoistość modelu dydaktycznego jako na teoretyczne „narzędzie” przekształcania rzeczywistości zgodnie z założeniami, hipotezami i postulatami zawartymi w koncepcji intelektualnej stanowiącej jego rdzeń. Takie określenie modelu według I. Szaniewskiego „zawiera w sobie nie tylko pojęcie konstrukcji teoretycznej, lecz — równocześnie — koncepcję realizacyjną”.¹⁰

⁴ Por. A. A. Bratko i in., *Modelowanie czynności psychicznych*, Warszawa 1973, PWN.

⁵ E. Berezowski, *Modelowanie procesów dydaktycznych*, w: *Problemy modelowania procesów dydaktycznych*, pr. zbior. pod red. E. Berezowskiego, Warszawa 1978, PWN.

⁶ *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 7, s. 394.

⁷ W. Prus, *Wielka Encyklopedia Powszechna PWN*, t. 7, s. 394.

⁸ E. Berezowski, *Modelowanie procesów dydaktycznych*, op. cit., s. 17 i 16.

⁹ T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław—Warszawa 1978, Ossolineum, s. 119.

¹⁰ I. Szaniewski, *Model i metoda*, Warszawa 1965, PWN, s. 14.

W nawiązaniu do pojedynczych autorskich werbalizacji spróbuję wskazać istotne charakterystyki cech koniecznych modelu, bowiem nie każda konstrukcja myślowa spełnia warunki modelu.

Tak więc modelem dydaktycznym nazywa się tylko taki konstrukt myślowy, który wyczerpuje następujące warunki:

warunek 1: jest i z o m o r f i c z n y względem rzeczywistości, co znaczy, że w badaniu modelowym zakłada się występowanie analogii, odpowiedności między fragmentem rzeczywistości a modelem, który ją wyjaśnia (tzw. model wyjaśniania), jak i między modelem a rzeczywistością, jaką model projektuje, (tzw. model projektujący). Model, będąc uproszczonym w drodze abstrakcji obrazem rzeczywistości, wyklucza przypadkowość i dowolność konstrukcji, zawiera bowiem we własnym odzwierciedleniu relacje odpowiedności między rzeczywistością a własną strukturą. Odwzorowuje też w istotny sposób treść twierdzeń teorii, której jest wyrazem. Chociaż jego pojedyncze realizacje (postacie) mogą być różne, każdy model jest zawsze budowany według określonych reguł systemowych, a warunki jego konstrukcji są ustalone i utrwalone w jego elementach składowych oraz relacjach między nimi.

Warunek 2: model jest i n t e r p r e t a c y j n y m wyrazem określonej teorii dydaktycznej, co znaczy, że konkretyzuje, przybliża na konkretnym materiale nauczania założenia danej teorii dydaktycznej w całości lub jej wybranych fragmentach. W stosunku do teorii model jest opisem konkretyzacyjnym, rodzajem aproksymacji.

Warunek 3: model jest d y r e k t y w n y względem praktyki edukacyjnej; co znaczy, że dostarcza praktyce optymalne projekty i wzorce działania. W stosunku do praktyki (realizacji teorii) każdy model jest wariantem idealizacyjnym, ponieważ nie uwzględnia konkretnych warunków każdej pojedynczej praktyki realizacyjnej.

Warunek 4: model jest w e r y f i k o w a l n y, tj. poddaje się sprawdzianom i eksperymentom, teoretycznej i praktycznej kontroli, pozwala wywoływać i kształtować fakty, procesy i zjawiska praktyki szkolnej, ulepszać ją, poznawać jej elementy stałe i przemijające, rozstrzygać optymalne rozwiązania, jeśli tylko zachowane zostają warunki konieczne skuteczności modelu.

Warunek 5: model jest m o d y f i k o w a l n y, podatny na przekształcenia w obrębie twierdzeń danej teorii, poddaje się myślowym manipulacjom w zakresie mniej istotnych składników. Według Berezowskiego (por. przypis 8) model to zbiór informacji zebranych celem ukonkretnienia teorii, zaś rodzaj informacji jest określony przez cel badania. Stąd dla wielu systemów, w tym również systemów dydaktycznych, nie istnieje ten jeden jedyny model. Tworzy się różne zależnie od rozstrzyganego problemu, ale nigdy dowolne. Ta sama teoria dydaktyczna może pro-

wadzić do dużej liczby modeli-wariantów i ich zastosowań. Nie wszystkie są wówczas w jednakowym stopniu adekwatne lub ekonomiczne względem postawionego celu, choć wszystkie konkretyzują w jakimś stopniu teorię. Skuteczność modeli-wariantów modyfikuje praktyka.

Warunek 6: model jest optymalizacyjny, to znaczy w danych warunkach społecznych, materialnych, czasowych projektuje rozwiązania najlepsze z określonego punktu patrzenia: model jest ekonomiczny, jeśli jego realizacja dokonuje się przy najmniejszych nakładach; jest skuteczny, gdy pozwala osiągać założone cele; jest elektywnym, jeżeli prowadzi do uzyskania najwyższej walorów.

Wymienione warunki decydują o poprawnej metodologicznie konstrukcji i efektywności poznawczej modelu. Nad zagadnieniem m.in. efektywności zastanawia się J. Topolski pisząc: „Najważniejszym warunkiem sukcesu w analizie modelowej jest przyjęcie adekwatnych założeń ogólnych modelu”. I dalej wyjaśnia: „Założenia ogólne badania, czyli cała konstrukcja intelektualna (z wbudowanymi w nią elementami wartościowania), w której warstwa teoretyczna generująca bezpośrednio pytania jest najbliższa właściwej procedurze badawczej (i konstrukcji modelu), stanowią zarazem najważniejsze ramy i granice naukowej okrywczości modeli”.¹¹

Przedstawione charakterystyki nie wyczerpują problematyki modelu dydaktycznego, wydają się jednak wystarczające dla wyrażenia przekonania, że pojęcie model ma dostateczne podstawy, by z powodzeniem funkcjonować w języku dydaktyki literatury. Przykładem mogą w tym względzie być prace W. Pasterniaka.¹²

W dydaktyce model ma zastosowanie do zjawisk o różnej skali. Projektowany może być jako makromodel izomorficzny względem określonej całości, np. systemu edukacji polonistycznej wszystkich szczebli szkolnych, przybrać postać modelu programu kształcenia literackiego i językowego określonej klasy, modelu procesów nauczania i uczenia się określonego programu, modelu podręcznika, modelu drzewa celów itp.

Mikromodelami w przyjętej skali nazwiemy modele lekcji lub ich cykli, modele metod nauczania, modele działań motywujących uczniów do pracy i in. W dydaktyce (choć nie tylko tu), model rozumiany jest w dwóch znaczeniach: 1. jako wzór, obiekt indywidualny, który można naśladować i odtwarzać, „coś jest modelem ze względu na swą funkcję bycia wzorem dla kogoś i do czegoś” i 2. jako obiekt odwzorowywany: „coś jest modelem, jeśli pełni funkcję schematycznego odwzorowywania pewnego typu przedmiotów..., to, co w sposób abstrakcyjny w swoich

¹¹ J. Topolski, *Teoria wiedzy historycznej*, Poznań 1983, Wyd. Poznańskie, s. 330.

¹² W. Pasterniak, *Modele pracy lekcyjnej*, „Nowa Szkoła” 1973, nr 7–8; tenże, red. *Modele poznawania dzieła literackiego w szkole*, Zielona Góra 1988, i inne prace autora.

twierdzeniach opisuje teoria, to odwzorowuje przyporządkowany tej teorii model”, pisze metodolog poznania naukowego, Izydora Dąmbska.¹³ Tzw. model-odwzorowanie jest jednocześnie często wzorem dla nowych konstrukcji. Pierwsze rozumienie modelu-wzoru występuje często w odpowiednio przetworzonej formie w naukach humanistycznych i aksjologicznych. Różne wartości, ideały etyczne, kanony estetyczne można traktować jako modele. Ich konstrukcjom myślowym są podporządkowane w naukach stosowanych i w praktyce działania pewne zespoły reguł projektujących, jak owe wzory realizować... „W naukach normatywnych pewne przedmioty pomyślane (podkr. UK) pełnią właśnie funkcję wzorów”, pisze dalej Dąmbska.

Model w dydaktyce, jako „pomyślany”, służy do poznawania i projektowania rzeczywistości wychowawczej w sposób pośredni. W wielu przypadkach pełni funkcję zastępczą względem rzeczywistości. Stając się jej uproszczonym imitatorem jest zarazem dogodnym obiektem eksperymentów, dokonywanych na modelu niejako w zastępstwie obiektów rzeczywistych. Zamiast ingerować od razu w działania obiektów rzeczywistych, często bez pewności uzyskania pozytywnych rezultatów tej ingerencji, można eksperymentować na modelu teoretycznym. Przy czym trzeba jednak mieć świadomość ograniczeń takiego zastępczego zabiegu, od jakich wolny jest eksperyment klasyczny. Ograniczenie to jest rekompensowane wnioskowaniem na modelu i ma już szerokie zastosowanie w wielu naukach, np. w socjologii, psychologii, lingwistyce.

Wnioskowanie na modelu teoretycznym jest uproszczonym poznaniem, ponieważ pozwala:

— unieruchomić to, co w rzeczywistości działania jest zmienne, ruchome, płynne, pozwala zatrzymać dynamiczną strukturę procesu, reorganizować jego elementy i wprowadzać je w nowe relacje,

— rozkładać elementy złożone na prostsze, wykryć ogniwa podstawowe procesu,

— uprościć zjawiska i wyeliminować z nich myślowo na czas badania cechy drugorzędne a wydobyć istotne.¹⁴

Osobliwą cechą wyróżniającą model dydaktyczny od innych jest to, że jest on projektem, postulatem pod adresem rzeczywistości, pomysłem do realizacji, planem jeszcze nie urzeczywistnionym. Osobliwość ta bierze się ze specyfiki twierdzeń dydaktycznych jako przynależnych do nauk praktycznych, bowiem, cytując L. Nowaka: „zasadnicza różnica pomiędzy naukami teoretycznymi a praktycznymi polega na tym, iż rozwiązania przyjmowane w pierwszych muszą realizować kryterium empiryczności: mają wyjaśniać fakty stwierdzone w doświadczeniu, nato-

¹³ I. Dąmbska, *O metodzie analogii*, op. cit., s. 22 i 23.

¹⁴ T. Karwat, *Modelowanie programu studiów*, w: *Problemy modelowania...*, op. cit.

miast rozwiązania przyjmowane w drugich muszą realizować kryterium efektywności: mają określać, w jaki sposób urzeczywistnione być mogą w stopniu najwyższym wartości przyjęte w danym społeczeństwie. Procedura wyprowadzania kryteriów empiryczności (wyników obserwacji) to wyjaśnianie. Procedura wyprowadzania kryteriów efektywności (postulatów określających stany najlepsze) to projektowanie”.¹⁵

Pod miano efektywności nauk praktycznych podpadają zarówno wskaźniki jakości jak kryteria celu. Projektowanie zakłada w każdym przypadku wprowadzenie puli wartości. Procedura badawcza nauk praktycznych zmierza do określenia optymalnych sposobów realizacji tej puli wartości, jaką wyjaśniają nauki teoretyczne. Skomplikowana sytuacja nauk praktycznych polega na tym, że istnieją kontrowersje w społecznej ocenie wartości, jakie projekt przedkłada do realizacji, że proponowane wartości lub sposoby ich osiągnięcia wyprzedzają i łamią społecznie ugruntowane nawyki i dlatego są odrzucane.

Również dydaktyka jako nauka praktyczna projektuje modelowe rozwiązania optymalizacyjne. W modelowaniu dydaktycznym dla potrzeb praktyki kształcenia polonistycznego mają zastosowanie oba rodzaje procedur badawczych: a) empiryczna, wyjaśniająca, której przedmiotem są przynajmniej trzy różne rzeczywistości społeczne — literacka, psychologiczna i pedagogiczna oraz b) procedura optymalizacji i instrumentalizacji działań kształcąco-wychowawczych, jaka jest specyficzna tylko dla nauk praktycznych.

W konstruowanych przez adeptów nauk praktycznych modelach projektujących są wykorzystywane wyniki procedury wyjaśniającej w postaci określonej wiedzy literaturoznawczej, psychologicznej i pedagogicznej w formie teorii naukowej lub jej modeli wyjaśniających. Sami natomiast dokonują, (czego brak w wyjaśnianiu), zabiegu optymalizacji i instrumentalizacji działań dydaktycznych w oparciu o nabyte umiejętności. Powstaje wówczas model projektujący.

Zobrazujmy rzecz na przykładzie. Oto ma powstać mikromodel-konspekt planowanej lekcji literatury. Autor przystępuje do jego konstruowania po uprzednim zaktualizowaniu własnej wiedzy co najmniej w zakresie wskazanych zbiorów informacji. (W tym miejscu świadomie upraszczam proces przygotowania się nauczyciela do prowadzenia lekcji ograniczając się do wskazania jego dwóch aspektów — merytorycznego i metodyczno-organizacyjnego. W rzeczywistości obejmuje on znacznie szerszy zakres zjawisk, przykładowo również świadomość metodologiczną nauczyciela, jego wiedzę o celach kształcenia i wychowania, znajomość programu, orientację w aktualnej sytuacji i in.). Rozpatrzmy dalej hipot-

¹⁵ L. Nowak, *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*, Warszawa 1977, PWN, s. 150.

tetyczny proces przygotowania przez nauczyciela modelu lekcji, który przebiegać może w dwóch wariantach.

Wariant 1. Nauczyciel korzysta z opracowania I. Opackiego interpretującego *Bema pamięci żałobny-rapsod* C. K. Norwida.¹⁶ Stanowi ono wzorcowy model interpretacji tekstu Norwida, wyczerpuje z naddatkiem pożądaną zakres materiału nauczania dla ucznia II klasy liceum, jest przykładem metody postępowania analityczno-interpretacyjnego dla nauczyciela. Ale mimo tych walorów jest dla pracy nauczyciela tylko połowiczną pomocą, bo prezentuje model materiałowy, wyjaśniający. Aby powstał pełny model dydaktyczny, musi on być uzupełniony przez nauczyciela elementami obudowy metodycznej i organizacyjnej. Wyznaczają następujące decyzje konkretnego polonisty: ile lekcji według rozkładu mogą przeznaczyć na rapsod Norwida, w jakim stopniu moi uczniowie są przygotowani merytorycznie, motywacyjnie i sprawnościowo do pracy według przedstawionego przez teoretyka zakresu i porządku analizy, jak i co powinni przygotować na lekcję, jak sformułuję temat lekcji, jakie wyznaczą jej cele poznawcze, kształcące i wychowawcze, jakie dobiore adekwatne do celów i materiału metody nauczania i uczenia się, jak zaplanuję tok postępowania badawczego uczniów, jakie problemy, pytania, zalecenia zaproponuję na lekcji, jakie sposoby kontroli i oceny pracy wychowanków zastosuję, czy i jakie będzie zadanie domowe? Oto przykładowy tylko rejestr problemów metodycznych do samodzielnego rozstrzygnięcia przez nauczyciela, niezależnie od faktu, że ma on do dyspozycji, dany w opracowaniu Opackiego, bogaty i pogłębiony zestaw informacji o Norwidowym tekście oraz pokaz metody jego analizy.

Dany nauczycielowi model materiałowy musi on dopracować metodycznie. Dokonane przez historyka literatury wyjaśnienia teoretyczne odnoszą się do jednego aspektu procesu kształcenia, tj. do treści nauczania. Nadal pozostaje jeszcze nieznaną drugi aspekt — czynnościowy. Aby spełnić wymóg kompletności, musi nauczyciel, zgodnie z podstawowym celem nauk praktycznych, wyjaśnienia teoretyczne zinstrumentalizować, czyli przełożyć na język działań, na metody nauczania, zaprojektować adekwatne czynności kierownicze i wykonawcze, jakie doprowadzą uczniów poprzez ich własną aktywność badawczą nad tekstem Norwida do przyswojenia partii materiału literackiego.

Wariant 2. pracy przygotowawczej polonisty do lekcji. W tymże 8. numerze „Polonistyki” z 1983 roku zamieszczona jest typowa dla miesięcznika propozycja lekcji w klasie VII nad innym lirykiem Norwida — *Język ojczysty*, autorstwa W. Woźniaka. Artykuł zawiera wyjaśnienia teoretyczne tekstu, jak i ich instrumentalizację dydaktyczną: jest wzglę-

¹⁶ I. O p a c k i, *Bema pamięci żałobny-rapsod* C. K. Norwida, „Polonistyka” 1983, nr 8.

dnie szczegółowym opisem koncepcji analitycznej lekcji na temat „Jaki sposób obrony polskiego języka proponuje C. K. Norwid w wierszu — Język ojczysty”. Autor sugeruje następujący tok czynności lekcyjnych: ciche czytanie wiersza ze zrozumieniem, fragmentaryczną analizę recytacyjną z rozpoznaniem relacji nadawczo-odbiorczych tekstu, głośne czytanie z podziałem na role. Jako metodę nauczania wskazuje pracę nad tekstem połączoną z pogadanką, do której podsuwa tematy i konkretne pytania. Sugeruje wnioski uczniowskie, jako wynik obserwacji i opisu tekstu.

W drugiej części lekcja przybiera w opisie postać pracy w dwóch zespołach uczniowskich nad analizą słownictwa dwóch bohaterów liryka, przy czym autor daje przykłady treści jak i formy notatek uczniowskich sporządzonych przez zespoły, a prezentujące wyniki obserwacji tekstu i werbalnych zachowań bohaterów, ich charakterystykę porównawczą i ostateczne wnioski o sensie ideowym wiersza. Sam nazywa swoją wypowiedź „schematem lekcji, za ledwie propozycją, którą można zmienić.”¹⁷

Czy ten opis-projekt lekcji można nazwać modelem dydaktycznym? W ogólnym sensie tak, ponieważ spełnia warunki modelu dydaktycznego, ale je nie wyczerpuje. Zintegrowane w nim zostały zarówno procesy wyjaśniania treści (choć nie w całości i nie do końca), jak i projektowania czynności dydaktycznych. Nadto opisowy model Woźniaka nie dorównuje w warstwie interpretującej tekst Norwida precyzji, głębi i rozległości warsztatowej materiałowemu modelowi autorstwa I. Opackiego.

Jest za to wyrażony w języku działań, jakie należy podjąć, by uzyskać finalny efekt: odczytanie sensu ideowego w wyniku kierowania przez nauczyciela uczniowskim procesem uczenia się.

Model Woźniaka jest jednak niepełny, ponieważ — mimo szczegółów jest opisem schematycznym, z lukami i dlatego stanowi jedynie kanwę, którą nasz hipotetyczny nauczyciel języka polskiego, jeśli zechce skorzystać z pomysłów Woźniaka, musi również wypełnić konkretami.

Dotyczyć one mogą w warstwie materiałowej poszerzenie wiedzy o liryku, próby samodzielnej, a już na pewno pogłębionej, analizy sensu ideowego, może innego rozłożenia akcentów ideowych, zmiany tematu lekcyjnego, (bo czy tylko o obronę języka chodzi, a może on charakteryzuje skrajne postawy?), zmiany problemów i pytań pod adresem tekstu itp.

Z całą pewnością będzie musiał nauczyciel uszczegółwić fragmentarycznie opisane instrumentarium metodyczne: sformułować cele lekcji, pominięte w artykule, dokomponować czynności. Autor bowiem pisze:

¹⁷ W. Woźniak, *Norwid w szkole podstawowej*, „Polonistyka” 1983, nr 8, s. 726.

uczniowie wyjaśnią co znaczy słowo Energumen, ...rozpoznają, znajdą morał", ... ale aby nastąpiły te wyjaśnienia, rozpoznania i wnioski trzeba postawić klasie konkretne pytania, naprowadzić na nie, ukierunkować obserwację tekstu, czyli sformułować te pytania i zadania dla uczniów w ewentualnym konspekcie lekcyjnym.

Może nauczyciel dojdzie do wniosku, że propozycja Woźniaka jest za łatwa lub za trudna dla jego uczniów, wyczerpie lub nie czas lekcyjny, może nie zgodzi się ze wszystkimi propozycjami, np. tematami prac domowych. Słowem, świadomie czytający nauczyciel w każdym razie musi podany schemat opracować z uwzględnieniem warunków pracy konkretnej klasy 7. Dopiero wtedy model „obcy” stanie się „swój”, tzn. najlepszy w danych warunkach, czyli optymalny i adekwatny.

Już na przełomie wieków J. Dewey stwierdził: „model nie jest czymś, co należy odtwarzać. Zadanie jego polega na wykazaniu wykonalności zasady i wskazaniu metod, które ją czynią wykonalną oraz na wykazaniu możliwości i konieczności”.¹⁸

O skuteczności praktycznej modelu dydaktycznego jako pomocy czy przeszkody decyduje fakt, czy model-wzór, dany nauczycielowi w opracowaniu autorskim potrafi on przetworzyć, dostosować do systemu własnej pracy i możliwości uczniów. Jak starałam się pokazać na przykładach, każdy gotowy model, nawet jeśli byłby bardzo szczegółowym opisem, pozostaje względnie uniwersalnym wzorcem w stosunku do niepowtarzalnej rzeczywistości innego zespołu uczniowskiego. Sądzić można, że większość publikowanych modeli dydaktycznych adresowanych do środowiska nauczycielskiego relacjonuje zweryfikowane praktycznie doświadczenia indywidualne ich autora-wykonawcy. Model taki został opracowany z myślą o określonym zespole uczniów i zweryfikowany praktycznie w jakimś zespole warunków, które nie są tożsame z warunkami wszystkich pozostałych społeczności uczniowskich. Wszak nie istnieją praktycznie zespoły klasowe jednakowe we wszystkich aspektach.

Czynność modelowania wszelkich działań dydaktycznych jest zawsze działaniem twórczym, czy to w przypadku korzystania ze wzorów, czy też samodzielnego opracowania modelu-projektu przez nauczyciela.

Polega na przetwarzaniu informacji ogólnych, np. dostarczonych przez model-wzór, czy przez teorię, na informacje bardziej skonkretyzowane. Modelowanie jako czynność projektowania jest specyficzną odmianą przekładu ogólnego na szczegółowe, przekładu dyrektywy na program działania, jest procesem konstruowania struktury pełniejszej, bardziej adekwatnej względem warunków, niż może to czynić model-wzór.

Każdy proponowany model jest dla twórczego nauczyciela strukturą

¹⁸ J. Dewey, *Szkola i społeczeństwo*, Lwów—Warszawa bdw. (1924 — I wydanie polskie, 1933 — II wyd. polskie), s. 52.

o niepełnych danych, jest problemem do optymalnego rozwiązania według specyficznych potrzeb i możliwości, nigdy zaś problemem zamkniętym i danym do naśladowania.

Model-wzór, czy to wyjaśniający czy projektujący, będzie szeroko rozumianą pomocą w pracy nauczyciela w takim tylko przypadku, jeżeli wyzwoli a nie ograniczy jego inwencję twórczą, wymusi transformację i potrzebę „wychodzenia poza dostarczone informacje”. Jeżeli natomiast model jest odbierany jako klisza do powielania, staje się sygnałem skostnienia, rutyniarstwa, działań stereotypowych i naśladowczych. Stać się wręcz może przeszkodą i hamulcem pracy własnej i ucznia, bowiem, kalka, wprowadzona bez transformacji w obcy jej system pracy polonisty, rozbija ten system, staje się obcym wtrętem, czymś sztucznie imputowanym tym bardziej, im dalej odbiega od nawyków nauczycielskich. Model nie zastąpi też ani wiedzy, ani umiejętności nauczycielskich. Pozostanie zawsze tylko hipotezą i planem do realizacji.

Jak proces edukacyjny polega nie tyle na jednostronnej transformacji wiedzy nauczyciela do ucznia według ustalonych wzorów, lecz również na samorealizacji osobowości nauczyciela w partnerstwie z uczniami, tak model dydaktyczny, zaprojektowany jako pomoc dla twórczości nauczyciela, stanie się przeszkodą w jego rozwoju, przyjmowany jako kalka do naśladowania.

URSZULA KRAUZE

Streszczenie

artykułu „Model dydaktyczny w teorii i praktyce nauczania literatury”

Autorka podejmuje próbę sprecyzowania znaczenia, treści i zakresu pojęcia model, coraz częściej pojawiającego się w różnych kontekstach w pracach z zakresu dydaktyki literatury, a następnie dokonuje wstępnej typologii modeli. Rozważania typologiczne autorka konkretyzuje na wybranych przykładach wyróżniając w odniesieniu do układu sądów opisowych i wyjaśniających treści nauczania literatury tzw. model materiałowy, zaś w odniesieniu do układu twierdzeń projektujących czynności nauczania i uczenia się literatury — tzw. model dydaktyczny.