

# Renata Makarewicz

---

## Kilka uwag o konspekcie lekcyjnym

---

Prace Językoznawcze 15/3, 43-52

---

2013

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Renata Makarewicz  
Olsztyn

## Kilka uwag o konspekcie lekcyjnym

### Some remarks on the lesson synopsis

In the paper the author discusses different ways of preparing a lesson synopsis and their changes in the latest time as well as the benefits of using mind-maps as a form of a lesson synopsis.

**Słowa kluczowe:** edukacja, lekcja, planowanie, mapa mentalna  
**Key words:** education, lesson, planning a lesson, mind-map

Konspekt lekcyjny przyjmuje różną formę zapisu. Warto zastanowić się, co wynika z owej różnorodności i jakie są jej konsekwencje. Zapewne konspekt zajęć, którym posłuży się w procesie planowania swojej pracy doświadczony nauczyciel, różnić się będzie od projektu, który zredagowany został przez adepta w zawodzie. Różnica ta dotyczyć będzie nie tyle wymaganych elementów zapisu, co stopnia ich uszczegółowienia. Komu potrzebny jest konspekt lekcyjny? Jaką powinien przyjąć formę redakcji, aby spełniać zadania notatki, przewodnika, przyjaznego podpowiadacza? Ile w publikowanych konspektach nowoczesności, a co nosi znamiona nowinkarstwa? Jakich konspektów lekcyjnych uczą metodycy, a czego potrzebują adepci w zawodzie? Na postawione pytania warto znajdować odpowiedzi, ponieważ szkoła ciągle się zmienia, a wzory konspektów nie.

W pracy nauczyciela planowanie jest koniecznością. Przyjmuje się, że w roku szkolnym każdy nauczyciel powinien stworzyć plan kierunkowy, wynikowy i metodyczny (Niemierko 1991: 142–151).

Plan kierunkowy obejmuje rok bądź semestr i ma charakter długofalowy. Redagowany jest w celu ukierunkowania działań nauczyciela w zakresie wszystkich wymaganych obszarów aktywności dydaktycznej i wychowawczej.

Planowanie wynikowe obejmuje krótszy czas, np. miesiąc, a jeśli przyjąć za podstawę planowania treści nauczania w podziale na tematycznie uporządkowane

działy, to obejmuje rozdział bądź dwa. Plan wynikowy opiera się na wymaganiach programowych. Gdyby jednak była to jedyna zmienna wpływająca na redakcję tego typu planu, to można by, jak to bywało w latach poprzednich, zredagować ogólnopolski plan wynikowy i uczynić go podstawą wszelkich działań nauczycielskich. Jednak szczęśliwie jest inaczej, bowiem plan wynikowy redagowany jest dla konkretnego zespołu uczniów i uwzględnia ich potrzeby wynikające z uwarunkowań socjologicznych, intelektualnych, a nawet indywidualnych, jeśli w klasie znajdują się uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W klasach starszych, poczynając od gimnazjum, plan wynikowy może być udostępniony także uczniom. Zapoznanie wychowanków z celami podejmowanych działań wpływa korzystnie na ich motywację. Postulowane w literaturze dydaktycznej powiązanie planowania z ocenianiem, w tym ujawnienie szczegółowych wymagań na poszczególne stopnie szkolne, powoduje, iż uczniowie podejmują odpowiedzialności za osiągnięte wyniki. Przydatność planów wynikowych w procesie nauczania pozostaje bezdyskusyjna.

Plan metodyczny, nazywany także konspektem lub scenariuszem lekcyjnym, jest zapisem projektu jednej lekcji. Przyjąć należy, że lekcja tradycyjnie trwa 45 minut. W prowadzonych tu rozważaniach dopuszczam, że lekcja może trwać 90 minut, jeśli dotyczy dwóch jednostek kolejno po sobie następujących i tematycznie powiązanych.

Tradycyjnie przyjmuje się, że konspekt zbudowany jest z trzech zasadniczych części, które służą przekazaniu różnych informacji. Pierwsza zawiera informacje faktograficzne, druga stanowi wykaz wykorzystanych technik i narzędzi nauczania, zaś w trzeciej znajduje się plan kolejnych czynności nauczyciela i uczniów. Powróćmy do części pierwszej konspektu lekcji. Zapisać w niej należy przede wszystkim nazwę szkoły, w której planowana lekcja się odbędzie. Prawidłowo zredagowany konspekt powinien zawierać także datę lekcji i konkretne wskazanie klasy, dla której jest przeznaczony, oraz nazwisko osoby prowadzącej zajęcia, a także nazwisko metodyka, który kieruje przygotowaniem zawodowym praktykanta. Zwykle podaje się także nazwisko nauczyciela – opiekuna praktyki.

Część druga konspektu lekcyjnego to wyrażony językiem metodyki nauczania i uporządkowany według przyjętego schematu rejestr planowanych celów i sposób ich osiągnięcia. W tej części znajdują się także nazwy wykorzystanych metod nauczania. Powinny one być wymieniane zgodnie z wagą użycia, a zatem jako pierwszą wymienia się metodę wiodącą, w następnej kolejności metody wspierające. Warto w tym miejscu podkreślić, że nie istnieją lekcje prowadzone w całości z wykorzystaniem jednej metody nauczania, zatem uporządkowany rejestr zastosowanych w danej jednostce lekcyjnej sposobów nauczania pozwala określić typ lekcji i wstępnie rozpoznać jej strukturę. Elementem wspierającym proces planowania lekcji jest wskazanie form pracy. W części drugiej konspektu

znajdzie się także miejsce na temat lekcji i, co szczególnie ważne, cele planowanych czynności. Wiadomo, że lekcja jest strukturą wieloetapową, która „wiedzie drogą od niewiedzy do wiedzy” (Kowalikowa 2006: 171). Planując ją, można sformułować cele ogólne i cele szczegółowe. Można je także pogrupować w zależności od tego, jaki obszar obowiązkowej aktywności uczniowskiej będzie w związku z nimi podejmowany. Będą to zatem cele w poziomie wiedzy, umiejętności i postaw. Wszystkie one służą ostatecznie temu, by uczeń nabył nowych kompetencji. Zastosowany podział ma charakter pomocniczy i pozwala nauczycielowi wprost nazwać to, jakich rezultatów oczekuje. Jest też pomocny w umieszczeniu danej lekcji w szerszej perspektywie kształcenia, a więc w planie czasowym, np. miesiąca lub semestru.

Wokół tego, jaką formę językową nadać celom lekcji, powstało wiele zamieszania. Warto uporządkować rozważania na ten temat.

Wraz z początkiem lat dziewięćdziesiątych XX w. pojawiły się w literaturze metodycznej postulaty dotyczące ukierunkowania działalności nauczyciela na planowanie osiągnięć uczniów, a więc wyniki lekcji. Tak zrodziła się idea planów wynikowych. Planowanie osiągnięć powiązано z nauczaniem operacyjnym, które wynika z fundamentalnej dla reformy przemiany w myśleniu o lekcji. W edukacji polonistycznej myślenie przedmiotowe zastąpiono podmiotowym (Jędrychowska 1998). Zaprzestano planowania treści nauczania na rzecz czynności, które uczniowie powinni podczas lekcji podjąć, aby nabyć wiedzy i umiejętności. Cele lekcji powinny być sprawdzalne, co oznacza, że w części końcowej uczniowie będą mogli potwierdzić kształcone na lekcji umiejętności, a więc określić skuteczność podejmowanych działań, czyli wynik pracy. Zmiana formy językowej, w jakiej redagowano cele lekcji, polegająca na zamianie rzeczowników odczasownikowych, np.: *redagowanie, pisanie, czytanie*, na czasowniki osobowe, np.: *redaguje, pisze, czyta* ma oczywiste znaczenie dla podstawowych rozstrzygnięć dydaktycznych. Uwaga redagującego konspekt skierowana zostaje w ten sposób na operacje, które powinny zostać podjęte przez uczniów. Wymiar podmiotowy i czynnościowy projektowanych zajęć ujawnia się poprzez planowanie osiągnięć uczniów, ich sprawności w zakresie poziomu wiedzy, umiejętności i postaw.

Cele lekcji mogą być redagowane bardzo różnie. Często spotyka się poprzedzenie zamierzeń szczegółowych wskazaniem bardziej ogólnym, który pozwala lokować lekcję w wybranym obszarze zadań programowych. Takie określenie dominanty lekcyjnej bywa przydatne w przypadku projektu integrującego zadania z różnych działów programowych. Cele szczegółowe dotyczą zadań rozpisanym na konkretne sprawności uczniowskie. Ponieważ projektowaniu poddawana jest czynność, jaką uczeń powinien wykonać, to wykorzystanie czasowników osobowych znajduje swoje uzasadnienie. Cele operacyjne wpisane być mogą w poziomach planowanych osiągnięć zgodnie z tradycyjnie obecnym w polskiej

dydaktyce przedmiotowej podziałem na zadania w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Poziom wiedzy zawiera w sobie projektowane osiągnięcia uczniów w zakresie podstawowej wiedzy, którą uczeń powinien podczas lekcji opanować. Deklarowane w tekstach dydaktycznych, a nawet w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego*<sup>1</sup>, odejście od encyklopedyzmu nie oznacza, że podczas lekcji nie należy wprowadzać ucznia w świat wiedzy. Oczywiście lekcja służy także temu, aby przyswajając wiedzę. Ten fakt wydaje się czasem umykać uwadze publikujących swoje projekty nauczycieli. Różnica między konspektami i lekcjami dawnymi a współczesnymi polega głównie na metodzie, jaką wykorzystuje nauczyciel podczas podawania nowych informacji. Odkrywanie praw, jakimi rządzi się język, i formułowanie uogólnień wynikających z samodzielnych obserwacji jest przecież zdobywaniem wiedzy, ale nie wiąże się z podawaniem i mechanicznym odtwarzaniem. Pisałam o tym już wcześniej, odwołując się do wybitnych dydaktyków języka (Makarewicz 2009, 2010). Wskazana różnica dotyczy także sposobów uruchomienia tej wiedzy w procesie nabywania kompetencji językowych i badania tekstów literackich. Poziom umiejętności zawiera najistotniejsze dla ucznia sprawności językowe i czytelnicze. Trzeci z wskazanych wyżej poziomów, w jakie wpisywane są cele zajęć, dotyczy zadań aksjologicznych i dawniej nazywany był celami wychowawczymi lekcji. Także w tym przypadku wskazane jest użycie czasowników osobowych, które nazywać będą pożądane postawy uczniowskie.

Na fali działań reformatorskich tradycyjna budowa lekcji poddana została modyfikacji, w wyniku której powstał schemat zajęć o pięciu etapach (Rusek 2004). Wprowadzenie do zajęć, rozwinięcie i zakończenie lekcji zostały zastąpione następującymi elementami budującymi zajęcia:

- zaangażowanie,
- badanie tekstu,
- przekształcanie,
- prezentacja,
- refleksja powiązana z ewaluacją.

Nietrudno zauważyć, iż taka struktura bardziej przydatna jest w projektowaniu lekcji, w której dominują zadania związane z kształceniem literackim.

Spór o to, z ilu formalnych części powinna być zbudowana lekcja, wydaje mi się drugorzędny (Rusek 2004: 27–54). Uważam, że istotniejsze jest wypełnienie zadań, jakie stawiamy uczniom. W części wstępnej uczeń powinien zostać poinformowany o celach lekcji i zmotywowany do aktywnego w niej uczestniczenia. W części właściwej należy podjąć zaplanowaną działalność skierowaną

---

<sup>1</sup> Niezależnie od tego, do której wersji *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* się odwołujemy, bowiem wszystkie one akcentują odejście od encyklopedyzmu na rzecz kształcenia kompetencji opartych na szeroko pojętych umiejętnościach.

na analizę tekstu literackiego lub obserwację zjawisk językowych oraz twórczą aktywność uczniów. Ostatnie ogniwo musi prowokować do uogólnień i badać stopień realizacji założonych celów.

Tradycyjnie redagowany konspekt przyjmuje zapis ciągły lub tabelaryczny, ale jego adresat pozostaje nieujawniony. Pora postawić pytanie, dla kogo pisane są konspekty? Odpowiedź najprostsza wskazuje na prowadzącego lekcję. Inaczej jednak należy redagować plan lekcji, którą prowadzić będzie autor konspektu, inaczej zaś przygotować projekt przeznaczony do publikacji (Kwiatkowska-Ratajczak 2002: 157–178). Zajmijmy się najpierw konspektami studenckimi, których przeznaczeniem jest pomoc podczas prowadzenia lekcji próbnych, ćwiczeniowych.

Przyjmuje się, że konspekt powinien odpowiadać ogólnie przyjętemu wzorowi. Jaki jednak jest ten wzór? Wymagania metodyków są tu rozbieżne. Niektórych nauczycieli zawodu satysfakcjonuje skreślony w formie kilku punktów ledwie zarys projektu lekcji, inni natomiast wymagają szczegółowego planu działań wraz z projektowanymi odpowiedziami uczniów. Wydaje się, że oba skrajne stanowiska są niewłaściwe. Upomnieć się należy o dostosowanie formy zapisu do stopnia zaawansowania studenta w przygotowaniu do zawodu nauczyciela. Postulowałabym, aby w fazie początkowej nauki zawodu szczegółowo planować czynności nauczyciela i uczniów (Kowalikowa 2006: 117). Zapis przewidywanej odpowiedzi uczniowskiej pozwala prawidłowo zredagować pytanie. Kształcenie adeptów w zawodzie w zakresie umiejętności formułowania pytań stawianych uczniom podczas lekcji taktować należy niezwykle poważnie. Już starożytni twierdzili „Nie ty źle odpowiadasz, lecz ja źle pytam”. Nie sposób przecenić rangi, jaką należy nadać kształceniu umiejętności redagowania pytań (Nowak 2005). Wydaje się, iż po pierwszej ciągłej praktyce studenckiej w szkole można dopuścić redakcję mniej szczegółową. Jeśli konspekt służy tylko jego autorowi, a więc ma jasno określonego adresata, to dopuścić można redakcję dość swobodną. Jednak student redaguje konspekty także po to, aby przedstawić je metodykowi, który prowadzi przygotowanie do zawodu. Można przyjąć nawet, że praktyki przedmiotowo-metodyczne zaliczane są na podstawie przedstawianej do oceny dokumentacji, a więc sprawozdań z lekcji hospitowanych i konspektów lekcji poprowadzonych. Nawet jeśli metodyk hospituje zajęcia studenta prowadzone w ramach praktyki ciągłej, to widzi jedną lub dwie lekcje, pozostałe zaś ocenia na podstawie dokumentacji. W ten sposób zmienia się adresat redagowanego tekstu. Konspekt nadal jest planem kolejnych czynności praktykanta i uczniów, ale wyposażony być musi w szczegółowe omówienie teoretyczne, bowiem pozwala ono ocenić stopień przygotowania do zadań nauczycielskich.

Dla metodyka istotna jest druga z kompozycyjnych części konspektu. Redakcja z wykorzystaniem swoistego dla metodyki nauczania aparatu pojęciowego pozwala ocenić stopień zaawansowania studenta. Za szczególnie ważny uważam

spójny dobór elementów budujących lekcję. Wybór typu lekcji, podejmowanych strategii dydaktycznych, wynikających z nich metod nauczania musi być dostosowany do celów, jakie stawia się lekcji. Student powinien dostrzegać, że układanka ta nie może być przypadkowa. Jeśli jeszcze uda się wpleść tu świadomie wybrane zasady dydaktyczne i formy pracy, to taka redakcja konspektu powinna satysfakcjonować najbardziej wymagającego metodyka. Początkowo projekty studenckie są schematyczne i nadto szczegółowe. Z czasem dopiero nabierają zwięzłości i lekkości. Swobodny wybór kształtu graficznego, jaki przyjmuje projekt lekcji, na ogół nie dotyczy adeptów w zawodzie. Związane jest to w znacznej mierze z celami dydaktycznymi, jakie stawiają metodycy zadaniu redagowania konspektu.

Inne wymagania stawiane są konspektom przeznaczonym do publikacji<sup>2</sup> (Kwiatkowska-Ratajczak 2002: 157–178). Tu dopuszczona jest znaczna dowolność, z której jednak tworzący projekty lekcji korzystają niezwykle rzadko. Czy łatwo znaleźć w publikatorach metodycznych konspekty lekcji przyjmujące formę mapy mentalnej? Być może są nauczyciele, którzy takie notatki stosują, bowiem ich kształt graficzny odpowiada preferencjom sensorycznym autora projektu lub dominującemu typowi inteligencji, jednak nie są one publikowane. Wielka to szkoda, ponieważ lekcje zostają usztywnione w tradycyjnym schemacie zapisu. Ze względów dydaktycznych rygorystyczny zapisu wymagany jest od adepta w zawodzie, bowiem wielokrotne powtórzenia służą utwaleniu, tym samym są pożądane. Nie stawia się mistrzom w zawodzie (tylko tacy powinni publikować!) wymagań sztywnego przestrzegania wzoru zapisu. Wydaje się jednak, że na żadnym etapie przygotowania, a nawet doskonalenia zawodowego nie podejmuje się zadań zmierzających do odświeżenia formy graficznej konspektu.

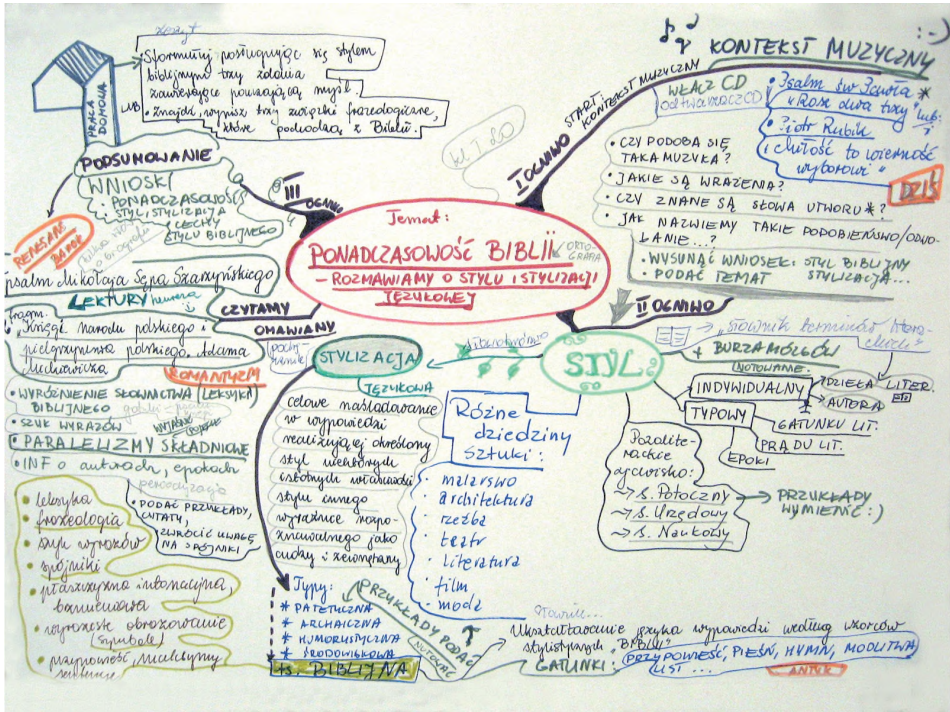
Poniżej umieszczam przykład konspektu lekcji sporządzonego techniką mapy mentalnej, która polega na notowaniu wykorzystującym skojarzenia wywołane schematami poznawczymi notującego. W rozważaniach o konspekcie lekcyjnym uwzględnia taką formę zapisu także Kwiatkowska-Ratajczak (2002: 177). Rysowanie map mentalnych polega na etykietowaniu fragmentów treści za pomocą uprzednio przyswojonych i łatwo rozpoznawalnych symboli (ikon), a następnie reprezentowaniu relacji między nimi (zarówno rzeczowych, jak i przyczynowo-skutkowych). Czytelność mapy jest tutaj priorytetowa. Mapy mentalne rysować można w kilku technikach: pajęczyny, schematu blokowego,

---

<sup>2</sup> Warto prześledzić konspekty lekcyjne umieszczane na stronach internetowych uznanych wydawnictw pedagogicznych, zob. np.: <[www.operon.pl](http://www.operon.pl)>, <[www.wszpwn.com.pl](http://www.wszpwn.com.pl)>. Pomocny jest też dostępny na stronach internetowych program wspierający redakcję konspektu lekcji <[www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4074](http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4074)> dostęp: 23.08.2012, godz. 12:20.

rankingu, łańcucha przyczynowo-skutkowego, diagramu Venna, diagramu Ishikawy (diagramu ryby) lub sieci<sup>3</sup>.

Cytowaną lekcję przygotowała i poprowadziła studentka V roku filologii polskiej UWM, pani Weronika Rudnik.



Konspekt lekcyjny przygotowany w takiej formie zgodny jest z tokiem przygotowań do zajęć i odpowiada preferencjom prowadzącego. Zwracam uwagę, iż zawiera on wszystkie istotne elementy planu toku zajęć. Studentka wyznaczyła ogniwa lekcyjne i umieściła w nich podejmowane treści. Graficznie wyodrębniła temat zajęć, który umieszczony centralnie i wyróżniony kolorem czerwonym w naturalny sposób przykuwa uwagę. Pierwszy etap lekcji odwołuje się do kontekstu muzycznego zasadniczych rozważań. Zapis opatrzony został symbolami graficznymi (nutki) oraz emotikonami, które ujawniają emocjonalne zaangażowanie przygotowującej lekcję praktykantki. Przywołane utwory muzyczne wybrano celowo i rozważnie. Stanowią one dobre wprowadzenie do tematu. Przejście do drugiej części zajęć wyznaczono w sposób płynny. Zaznaczono przy tym sygnałnie preferowaną metodę pracy. Także i tu znajdujemy symbole graficzne (rysunek otwartej książki), będące czytelnym akcentem przywołującym pomoce dydaktyczne. W całości zapisu drugiego etapu lekcyjnego zwraca uwagę zastosowanie sygnałów kolorystycznych i celowa zmiana kształtu liter.



Wyraźnie wyznaczone linie porządkują kolejność podejmowanych treści. Część końcowa lekcji zawiera podsumowanie i zadanie pracy domowej. Studentka ponownie posłużyła się symbolem graficznym, tym razem domu.

Prezentowana mapa mentalna pozwala dostrzec powiązania kolejnych etapów budujących lekcje. Zapis treści i działań otoczył temat lekcji, który jest najważniejszym elementem planu. Zastosowanie sygnałów kolorystycznych i wyraźne ślady później umieszczanych dopisków świadczą o tym, że proces budowania tego projektu miał charakter wieloetapowy. Najwyraźniej studentka czytała ten zapis wielokrotnie i uzupełniała go o kolejne elementy. Pogrubione linie mogą być odczytane jako potwierdzenia przyjętych rozwiązań. Informacje o stosowanych metodach są niepełne i nie absorbują uwagi czytającego. Na tym etapie przygotowania do zawodu (trzeci semestr ćwiczeń z metodyki nauczania języka polskiego) wydaje mi się to naturalne, ponieważ studenci opanowali już podstawy dydaktyki przedmiotu, w tym biegle operowanie ogólnodydaktyczną klasyfikacją metod nauczania oraz klasyfikacjami metod autonomicznych, typowych dla nauczania języka polskiego<sup>4</sup>. Warto dodać, iż na potrzeby ćwiczeń studentka przygotowała także konspekt zapisany tradycyjnie i przed poprowadzeniem lekcji przedłożyła go metodykowi, jednak, co symptomatyczne, podczas prowadzenia lekcji posługiwała się powyższą mapą mentalną.

W trakcie zajęć z metodyki nauczania języka polskiego dążymy do uświadomienia słuchaczom wagi dostosowania podejmowanych metod do możliwości i preferencji sensorycznych naszych uczniów. Czy jednak ta teoria jest wdrażana w odniesieniu do słuchaczy specjalizacji nauczycielskiej? Czy metodycy unikają monotonii metodycznej? Nauczanie polisensoryczne podejmowane jest tylko podczas realizacji zadań w szkole ćwiczeń, ćwiczenia teoretyczne uruchamiają głównie kanał słuchowy. Wydaje się także, że adepci w zawodzie nie mają świadomości własnych preferencji sensorycznych. Łatwo dostrzec, że narzucają uczniom własny styl uczenia się. Wniosek taki można wysnuć na podstawie leksyki, jaką posługują się w swoich konspektach. Oto wzrokowcy zachęcają do „oglądania, dostrzegania, śledzenia”, natomiast słuchowcy do „słuchania”. Tymczasem nauczyciele powinni mieć świadomość własnych preferencji sensorycznych (Taraszkiewicz 2006), aby nie narzucać własnego stylu uczenia się

---

<sup>3</sup> Strona internetowa poświęcana mapie mentalnej <<http://www.ceo.org.pl/pl/biblioteki/news/mapa-mentalna>> dostęp: 23.08.2013, godz. 13:00. Strona z programem wspierającym tworzenie mapy mentalnej <<http://www.enauczanie.com/authoring/mapy-mysli>> dostęp: 23.08.2013, godz. 13:30.

<sup>4</sup> Podczas ćwiczeń z metodyki nauczania języka polskiego stosuję powszechne zasady dydaktyczne, w tym także zasadę stopniowania trudności. Początkowo studenci poznają podstawy metod nauczania w oparciu o dydaktykę ogólną, dopiero później przywołane zostają podstawowe klasyfikacje metod typowo polonistycznych. W zakresie kształcenia językowego, jako najbliższe moim poglądom na te zagadnienia, przywołuję klasyfikacje Anny Dyduchowej, a także w pewnym zakresie Marii Nagajowej, natomiast w zakresie kształcenia literackiego za najtrafniejsze uważam klasyfikacje Zenona Urygi oraz Anieli Książek-Szczepanikowej.

uczniom. Aby lekcja trafiała do uczniów preferujących różne style uczenia się, nauczyciel powinien podejmować różnorodne metody nauczania. Oczywiście większość uczniów posiadała zdolność przełączenia kanału odbioru informacji do aktualnych potrzeb, jednak wymaga to dodatkowego wysiłku i jest skuteczne w krótkich odcinkach czasowych.

W części końcowej uwag o sposobach redagowania konspektów przywołam teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (Suświłło 2004), która wielokrotnie podejmowana w pracach teoretycznych, rzadko znajduje odzwierciedlenie w publikacjach metodycznych bliskich praktyce. Czy ktoś uwzględnia w projekcie lekcji fakt, iż w klasie znajdują się dzieci o bardzo zróżnicowanych profilach inteligencji? To byłoby rzeczywiste nowatorstwo w odróżnieniu od nowinkarstwa, do którego zaliczam przesycenie konspektów metodami z grupy tzw. metod aktywizujących. Zachwianie proporcji w zakresie doboru metod i form pracy związane jest z tendencjami hołdowania wzorom preferowanym przez nadzór pedagogicznych i wymagania ministerialne.

Podsumowując rozważania poświęcone konspektom, stwierdzam, że ich wartość powinna być zróżnicowana zgodnie z kategorią adresata tekstu i podlegać modyfikacjom z tej kategorii wynikającym. Obecny kształt graficzny projektu lekcji nie uwzględnia preferencji sensorycznych i typu inteligencji ich autorów i w żaden sposób nie podejmuje tych zmiennych w odniesieniu do uczniów. Zagadnienia te wymagają szczegółowych rozważań i ustaleń, które pozwoliłyby wypracować nowy schemat notowania projektów lekcyjnych. Sygnalizowana problematyka nie została wyczerpana. Konstatacja wydaje się oczywista: sposoby redagowania konspektów lekcyjnych powinny podlegać zmianom, bowiem nasza wiedza o procesach nauczania jest coraz bogatsza. Zmianom podlega także szkoła, w tym przede wszystkim uczniowie, o sukces których wszyscy zabiegamy.

### Literatura

- Jędrzychowska M. (1998): *Najpierw człowiek. Szkolna edukacja kulturowo-literacka a problem kształcenia dydaktycznego polonistów. Refleksja teleologiczna*. Kraków.
- Kwiatkowska-Ratajczak M. (2002): *Metodyka konkretna. O wybranych problemach zawodowego kształcenia nauczycieli polonistów*. Poznań.
- Makarewicz R. (2009): *O kształceniu językowym w odwołaniu do dawnych mistrzów*. „Prace Językoznawcze” UWM, z. XI, s. 147–154.
- Makarewicz R. (2010): „*Owoce będzie rozumienie języka i poprawne nim władanie*”. *Ponownie o ogólnych i szczegółowych celach kształcenia językowego*. [W:] *Uczeń w świecie języka i tekstów*. Pod red. J. Nocoń i E. Łuckiej-Zajac. Opole, s. 145–153.
- Niemierko B. (1991): *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa.
- Nowak E. (2005): *Sztuka zadawania pytań*. [W:] *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty*. Pod red. A. Janus-Sitarz. Kraków, s. 143–153.
- Suświłło M. (2004): *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*. Olsztyn.

Taraszkiewicz R. (2006): *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*. Cz. 1 [b.m.w.].

<<http://www.ceo.org.pl/pl/biblioteki/news/mapa-mentalna>> dostęp: 23.08.2013.

<<http://www.enauczanie.com/authoring/mapy-mysli>> dostęp: 23.08.2013.

<<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4074>> dostęp 23.08.2013.

### **Summary**

The present paper discusses different ways of preparing a lesson synopsis. The author refers to the patterns traditionally established in methodology and presents the way they can be changed. It considers the student's sensory preferences as well as the theory of multiple intelligences. Moreover, the author discusses the benefits of using mind-maps as a possible form of a lesson synopsis.