

Aleksandra Maj

Metoda projektów jako strategia wcielania w praktykę idei wyłaniającego się programu

Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education 10/2(25), 86-98

2014

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Aleksandra Maj

Uniwersytet Łódzki
a.maj@uni.lodz.pl

Metoda projektów jako strategia wcielania w praktykę idei wylaniającego się programu

Summary

The project approach as a strategy for the implementation of the idea of an emergent curriculum

The paper presents the idea of a project method which is interpreted from the perspective of two approaches to the curriculum. The first one defines the curriculum as a product – a plan with general and specific educational objectives which are set up in advance. From this point of view the curriculum is a set of documents for implementation. Another way of looking at the curriculum is via process. In this sense, the curriculum is not a physical thing, but is interpreted as *what actually happens* in an educational environment. In an emergent curriculum, instead of general and specific objectives, teachers formulate hypotheses derived from children's personal experiences. Along with these hypotheses teachers formulate objectives which are flexible and correspond to the needs and interests of their students.

The process of emergent curriculum development is described on the basis of the Italian strategy *progettazione* and the project approach by L. Katz.

Słowa kluczowe: program nauczania, metoda projektów, Reggio Emilia

Key words: curriculum, project approach, Reggio Emilia

W literaturze poświęconej zagadnieniom programu szkolnego można obecnie spotkać się z dwoma wyraźnie opozycyjnymi stanowiskami. Pierwsze, spopularyzowane przez H. Tabę i R. Tylera, zakłada, że program jest *planem działań*, czyli dokumentem wskazującym strategię osiągnięcia założonych celów i efektów kształcenia: obejmując początek, koniec oraz cały proces, pozwala kroczyć od stanu wejściowego do efektu finalnego. Podejście to jest przykładem liniowej koncepcji programu, charakterystycznej dla behawiorystycznej koncepcji uczenia się (Ornstein, Hunkins 1999). W praktyce edukacyjnej program w takim ujęciu jest nierzadko produktem powstającym poza szkołą i przekazanym nauczycielom jedynie do realizacji. Tworzony przez tzw. ekspertów, zawiera kompilację tego, co w ich mniemaniu dzieci powinny wiedzieć. Zakłada się więc uniwersalny charakter takiego programu oraz jego efektywność, niezależnie od tego, do kogo jest skierowany. Tak zewnętrznie określony przedmiot uczenia się przejawia się w książkach, ćwiczeniach oraz innych, tworzonych w oderwaniu od konkretnych potrzeb

edukacyjnych, dokumentach. Program tego typu został nazwany przez J. Nimmo *zapuszkowanym programem (canned curriculum)*¹, ponieważ zadaniem nauczyciela, który go realizuje, jest wydobyć z „programowej puszki” zawartości wyprodukowanej przez ekspertów i podanie jej uczniom do „przełknięcia”, bez względu na jej „smak” (Jones, Nimmo 1995: 77).

Drugie stanowisko, związane z refleksyjno-krytycznym nurtem pedagogiki, akcentuje ukryty wymiar szkolnego programu. Jak podkreśla B.D. Gołębiak (2004: 47) „Program nie jest dany do realizacji, ale stanowi coś, co nieustannie »staje się«, nabiera kształtu w toku interakcji nauczyciela z uczniami, ich rodzicami, przedstawicielami społeczności lokalnej”. W takim ujęciu program definiowany jest szeroko, jako *z a j m o w a n i e* *s i ę d o s ь w i a d c z e n i a m i u c z n i a*, i w swojej nieliniowej formie pozwala działać elastycznie (Ornstein, Hunkins 1999: 30–31). J. Nimmo określa go jako *emergent curriculum – program wylaniający się*, co w książce napisanej wspólnie z E. Jones definiuje szeroko, jako ideę tworzenia i rozwijania programu, akcentując jego elastyczny, procesualny i kontekstualny charakter: „*Emergent curriculum* jest nieustannym procesem zmiany; uczciwą odpowiedzią na to, co aktualnie się dzieje. Dobry nauczyciel planuje i pozwala, aby się działo. Jeśli stawia on dziecko w centrum swojego zainteresowania, odpowiedni plan można stworzyć dopiero po fakcie. Ważne, aby nauczyciel wziął odpowiedzialność za to, co naprawdę się dzieje i uniezależnił się od swoich, nawet najlepszych, intencji” (Jones, Nimmo 1995: 12).

Przedstawione stanowiska są zbieżne z dychotomicznym podziałem programów nauczania zaproponowanym przez L. Stenhouse’a (za: Dylak 1999). Pierwsze wyróżnione przez niego stanowisko, oparte na celach traktowanych jak podstawa tworzenia programu, jest charakterystyczne dla technologicznego podejścia do edukacji, drugie – oparte na założeniach – postrzega edukację jako „wprowadzenie w wiedzę i w świat wartości czy też podróżowanie po wiedzy oraz przeżywanie określonych wartości” (tamże: 25).

Program oparty na założeniach, podobnie jak koncepcja wylaniającego się programu (*emergent curriculum*), nie zakłada przygotowywania gotowego produktu, lecz oznacza koncentrację na procesie jego tworzenia. W takim przypadku nie wyznacza się precyzyjnych celów, a jedynie określa kierunki pracy z dzieckiem, których źródłem jest samo dziecko wraz z jego potrzebami i zainteresowaniami.

Mówiąc o programie opartym na procesie, S. Dylak podkreśla, jeżeli ma on „być skuteczny, musi brać pod uwagę zakładane wyniki. W przeciwnym razie edukacja byłaby jednym nieustannym *happeningiem*” (1999: 26). Rozwijając swoją myśl, zauważa, że trudno sobie wyobrazić jakiś program opracowany wyłącznie według jednej z przedstawionych powyżej koncepcji. Częściej bowiem, jak sugeruje, będziemy mieć do czynienia z pewnymi akcentami i punktami ciężkości, niż z czystymi modelami (tamże).

Nie odmawiając słuszności stanowisku S. Dylaka, w dalszej części niniejszego tekstu przedstawię taką koncepcję podejścia do programu, w której akcent zdecydowanie przesunięty jest w stronę nieliniowego, elastycznego i nieustannie „stającego” się programu, co

¹ Wszystkich tłumaczeń z języka angielskiego na język polski dokonała autorka tekstu.

	Program oparty na celach	Program oparty na założeniach
Charakterystyka	Fundament – determinizm pedagogiczny Logika celów i określonych środków do nich prowadzących Istota nauczania – efekt, produkt Nauczanie = środek (bodziec) → obserwowalny efekt, jednakowy wynik	Fundament – indeterminizm pedagogiczny Złożoność osoby ludzkiej i różnorodność oddziaływań na ucznia Istota nauczania – proces Nauczanie = środek → niemierzalny, nieobserwowalny efekt, różnorodny wynik
Implikacje dla dydaktyki	Stawianie z wyprzedzeniem celów ogólnych i szczegółowych oraz takie organizowanie procesu edukacyjnego, aby postawione cele zostały osiągnięte.	Formułowanie hipotez na podstawie diagnozy przedwidy dziecka i obserwacji dziecięcych doświadczeń (w ramach hipotez nauczyciel stawia cele, ale są one elastyczne i ulegają modyfikacjom).

Model 1. Koncepcje szkolnych programów nauczania wg L. Stenhouse'a

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Dylak 1999.

jest zgodne z definicją E. Jones i J. Nimmo (1999: 12): „Program to to, co dzieje się w danym środowisku edukacyjnym. Nie to, co zostało racjonalnie zaplanowane, ale to, co aktualnie ma miejsce”. Wiąże się to z rozważeniem zasadności pytania, czy w kontekście wcześniejszej edukacji takie rozwiązanie nie powinno być jednak wskazane albo nawet pożądane.

Filozoficzno-psychologiczne podstawy programu

„Sposób definiowania programu »zdradza« – jak twierdzi B.D. Gołębnik (2006: 124) – [...] całościowy punkt widzenia na edukację, na który składa się tzw. »metaorientacja«, czyli inaczej mówiąc filozoficzno-psychologiczne podstawy programu oraz pogląd na szkołę i społeczeństwo”. Punktem wyjścia w procesie konstruowaniu programu jest więc dla autorki sprecyzowanie własnego myślenia o edukacji *sensu largo*, które wymaga m.in. postawienia szeregu pytań o osobistą filozofię nauczania (Gołębnik 2004: 48). W przypadku wczesnej edukacji pytania te powinny dotyczyć przede wszystkim nauczycielskich sposobów definiowania i interpretowania dzieciństwa, ponieważ to, w jaki sposób nauczyciele myślą o dziecku, jakie są ich przekonania na temat jego kompetencji i mechanizmów rozwojowych, wyznacza podejmowane przez nich działania.

Przyjęta w niniejszym tekście szeroka definicja programu jako rejestru doświadczeń ucznia jest mocno zakorzeniona w wizji dziecka jako współtwórcy

wiedzy, tożsamości i kultury (Dahlberg i in. 2013), która wylania się z bogatej dokumentacji projektów realizowanych w placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia. U podstaw włoskiego projektu edukacyjnego, uznawanego obecnie za jedno z najlepszych rozwiązań edukacyjnych w zakresie wczesnej edukacji na świecie, leży, oparty na założeniach społecznego konstrukcjonizmu², obraz dziecka silnego, kompetentnego, posiadającego ogromny potencjał. W takim duchu L. Malaguzzi (1994: 56) apelował: „[...] konieczne jest abyśmy uwierzyli, że dziecko jest bardzo inteligentne, silne i piękne oraz, że posiada bardzo ambitne pragnienia i prośby. To jest wizja dziecka, której musimy się trzymać. Ci, którzy postrzegają dziecko jako kruche, niekompletne, słabe, zbudowane ze szkła, z takiego przekonania czerpią coś tylko dla siebie. My nie chcemy takiego obrazu dziecka. Zamiast zapewniać dzieciom ciągłą ochronę, musimy rozpoznawać ich prawa i potencjał”.

Kompetencje dziecka, jak uważają nauczyciele w Reggio, od samego początku przejawiają się w interakcjach z innymi. Dziecko jest partnerem zarówno rówieśników, jak i dorosłych w grupowym procesie uczenia się, jest postrzegane jako badacz: w pełni zdolny i kompetentny w konstruowaniu własnej mapy znaczeń. Ma w sobie potencjał, otwartość i pragnienie rozwoju, jest twórcą kultury, wartości i praw (Rinaldi, 2006: 83). Ponieważ jednak edukacja nie może skupić się na dziecku odizolowanym i oderwanym od rzeczywistości, w której ono funkcjonuje, proces uczenia się w placówkach Reggio interpretowany jest jako konstruowanie wiedzy przez jednostkę w wyniku interakcji z innymi. L. Malaguzzi nazwał filozofię Reggio Emilia edukacją opartą na relacjach i współdziałaniu. Dzieci mają bowiem zdolność nawiązywanie relacji z innymi, bo są od urodzenia istotami społecznymi i posiadają wrodzoną umiejętność komunikowania się (Rinaldi 2008: 81).

Przedstawione podejście uwzględnia, jak podaje L. Gandini (2012: 43) „interakcyjny i konstrukcjonistyczny punkt widzenia, intensywność relacji, ducha współpracy oraz indywidualny i kolektywny wysiłek w badaniu. Wysoko cenimy różnorodne konteksty, a szczególną wagę przywiązujemy do indywidualnej aktywności poznawczej, która odbywa się w ramach społecznych interakcji”.

„Konstruktywistyczne podejście do programu akcentuje nie tylko procesualność i kulturowy wymiar każdego realizowanego w praktyce nauczania, ale i rolę filtra w postaci praktycznej wiedzy czy przekonań nauczyciela” (Gołębiak 2004: 47). Rodzaj aktywności oferowany dzieciom w szkole jest także więc efektem sformułowania przez nauczyciela własnej filozofii nauczania, kształtowanej między innymi przez osobiste doświadczenia i wiedzę pedagogiczno-psychologiczną zdobytą na studiach. Ponieważ w orientacji konstruktywistycznej kluczowe dla uczenia się jest stawianie ucznia w nowych dla niego

² G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence (2013) używają w odniesieniu do podstaw teoretycznych filozofii edukacyjnej Reggio Emilia pojęcia *społeczny konstrukcjonizm*. W polskiej literaturze pedagogicznej pojęcie to nie jest powszechnie używane, a jeżeli w ogóle się pojawia, jest traktowane jak synonim konstruktywizmu. Uwzględniając jednak sformułowany przez M. K. Zwierdzińskiego (2012) postulat pojęciowej przejrzystości i klarowności, oraz uznając argumenty podane przez autora, zdecydowałam się używać pojęcia *społeczny konstrukcjonizm*.

sytuacjach problemowych, a nauczanie polega na tworzeniu okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego określenia cząstkowych efektów (Klus-Stańska 2006, 2010), konsekwencją jej wybrania przez nauczyciela staje się przyjęcie określonych strategii konstruowania programu edukacyjnego. B.D. Gołębiak (2006: 128) zwraca uwagę, że: „dydaktyczne implikacje takiego podejścia wyrażają się w tworzeniu warunków do konstruowania wiedzy przez jednostkę, a więc do występowania w roli badacza, odkrywcy, autora pytań, aktywnego interlokutora. Oznacza to nie tylko prymat strategii dydaktycznych wymagających współpracy, tzw. uczenie kolaboratywne, ale i społeczny wymiar podejmowanych przez uczniów działań, stanowiących immanentną część projektów, percypowanych jako autentyczne, wyzwalających ich pełne zaangażowanie”.

Interpretacja dokumentacji projektów realizowanych w przedszkolach w Reggio Emilia we Włoszech³ oraz obserwacja sposobów implementowania metody projektów w szkole podstawowej University Primary School, działającej przy University of Illinois w Urbana-Champaign (USA), w której opiekę merytoryczną sprawuje L. Katz⁴, pozwoliły mi uznać, że metoda projektów jest strategią dydaktyczną, która bez wątpienia odpowiada przedstawionym powyżej założeniom. To w niej upatruję szansę na urzeczywistnienie idei elastycznego programu opartego na założeniach.

Istota strategii projektowej. „Metoda projektów”

Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem M.S. Szymańskiego (2010: 60), że współcześnie „*metodą projektów* określa się nierzadko wszystko, co choćby tylko w niewielkim stopniu odbiega od tradycyjnego kształcenia”. Tak się też bardzo często dzieje we wczesnej edukacji, gdzie zajęcia oparte na instrukcji nauczyciela, a jedynie tematem wykraczające poza standardowo realizowane ośrodki tematyczne, są mylnie nazywane „projektem”. W praktyce ośrodek tematyczny (blok tematyczny, krąg tematyczny, moduł⁵), który jest zestawem zaplanowanych przez nauczyciela lekcji i ma zapewnić realizację treści programowych, odnosi się do aktywności uczniów skoncentrowanej wokół tematu, który jest jedynie pretekstem do zdobywania nowych umiejętności. Tak więc to nauczyciele, a nie uczniowie, określają bądź wybierają cele i zakres zdobywanej przez uczniów wiedzy i umiejętności. Nauczyciel, nierzadko występujący w roli instruktora, wskazuje kierunek dziecięcej aktywności, a uczniowie nie współuczestniczą w planowaniu zajęć i nie formułują pytań, na które podczas trwania projektu miałyby szansę znaleźć odpowiedź. Zasadnicze różnice pomiędzy ośrodkiem tematycznym a projektem ilustruje tabela 1.

³ Filmy VHS: *To Make a Portrait of Lion* (Reggio Children 1987) oraz *The Amusement Park for Birds* (Reggio Children 1994).

⁴ Obserwacja miała miejsce w październiku 2010 roku, podczas mojego miesięcznego stażu naukowego w ramach projektu „Edukacja-Regiony-Regionalizacja”, realizowanego na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, finansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

⁵ Terminy te stosowane są wymiennie w zależności od pakietu edukacyjnego.

Tabela 1. Różnice pomiędzy ośrodkiem tematycznym a projektem

Ośrodek tematyczny	Projekt
CELE	
<ul style="list-style-type: none"> Przyjmują formę precyzyjnie sformułowanych efektów dla każdej lekcji Stawiane przez nauczyciela, uwzględniają przede wszystkim wymagania programowe 	<ul style="list-style-type: none"> Przyjmują postać hipotez, poddawanych weryfikacji w trakcie realizacji projektu Uwzględniają potrzeby i zainteresowania uczniów
TEMAT	
<ul style="list-style-type: none"> Narzucany przez nauczyciela Wynika przede wszystkim z programu nauczania, nierzadko jego wybór jest podyktowany tematem w rozkładzie materiału 	<ul style="list-style-type: none"> Ustalany w toku negocjacji ze wszystkimi uczestnikami projektu Odpowiada dziecięcym zainteresowaniom
DZIECIĘCA AKTYWNOŚĆ	
<ul style="list-style-type: none"> Przebiega według ściśle określonego planu Obejmuje jedno zadanie dla wszystkich uczniów Nie uwzględnia możliwości wyboru formy pracy i sposobu rozwiązania zadania 	<ul style="list-style-type: none"> Przebiega według elastycznego planu, rozwijanego na bieżąco Obejmuje zróżnicowane zadania Uwzględnia możliwość wyboru formy pracy i sposobu rozwiązania problemu
CZAS TRWANIA	
<ul style="list-style-type: none"> Z góry określony, średnio 1–2 tygodnie 	<ul style="list-style-type: none"> Zależy od tempa realizacji i zaangażowania uczestników w projekt

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Katz, Chard 2000.

Powyższa tabela pozwala dostrzec, że kluczową różnicą pomiędzy ośrodkiem tematycznym a projektem jest zakres decyzyjności ucznia, jego wpływu na kształt i przebieg procesu uczenia się. Podmiotowość uczącego się jest, według M.S. Szymańskiego (2010) – obok całościowości, progresywności roli nauczyciela oraz braku tradycyjnego oceniania – jedną z czterech konstytutywnych cech metody projektów. Dzieci powinny zatem mieć rzeczywisty wpływ na dobór działań, rodzaj organizowanych wydarzeń i sposoby szukania odpowiedzi na postawione przez siebie pytania. Trudno więc mówić o metodzie projektów, jeśli nauczyciel z góry i szczegółowo planuje przebieg działań. Nawiązując do doświadczeń Reggio Emilia, L. Malaguzzi podkreślał, że „[...] w naszych szkołach nie ma zaplanowanego z góry programu z ośrodkami tematycznymi czy planami lekcji, tak jak chcieliby tego behawioryści. Popchnęłoby to nasze szkoły w stronę nauczania bez uczenia się; upokorzylibyśmy wtedy dzieci i szkołę, powierzając je formom, powielanym schematom oraz podręcznikom” (za: Gandini 2012: 63).

Przy tak kategorijskich założeniach strategia projektowa jest jedyną możliwą strategią edukacyjną⁶. Edukatorzy Reggio Emilia nazywają ją włoskim terminem *progettazione* i interpretują jako opozycję wobec koncepcji *programmazione*, którą charakteryzuje pro-

⁶ W odniesieniu do metody projektów posługują się pojęciem „strategia”, a nie „metoda” ze względu na jego szerszy zakres (por. D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005), obejmujący również zadawanie pytania

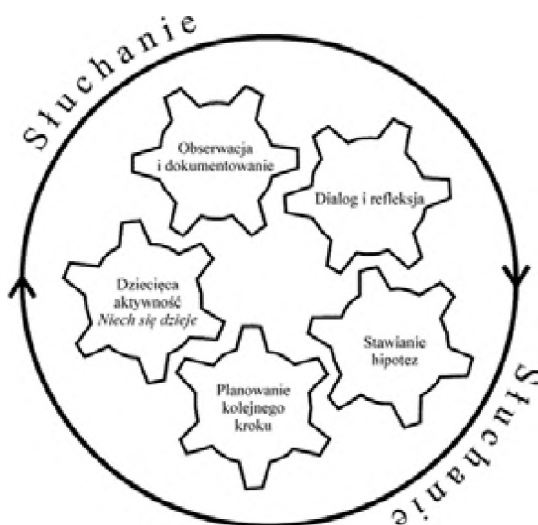
gram zdefiniowany z wyprzedzeniem, zakładający, że nauczyciel wymyśla temat, kreuje kontekst, planuje zadania dla dzieci, przygotowuje narzędzia i materiały oraz określa czas na wykonywanie zadania (Vecchi 2012). W strategii *progettazione* nauczyciel podąża za dzieckiem i to ono „wskazuje”, jaki kształt przyjmie plan, a nie odwrotnie.

G. Forman i B. Fyfe (2012: 248), definiując założenia uczenia się opartego na negocjacjach (*negotiated learning*), określili scharakteryzowane powyżej podejście „programem, którego źródłem jest dziecko i któremu nauczyciel nadaje jedynie ramy” (*child-originated and teacher framed curriculum*)⁷. Jest on realizowany w postaci długo- lub krótkoterminowych projektów, bez wyraźnej struktury i sztywno ustalonych procedur i planów. Ich brak dla wielu oznacza zapewne chaos i brak kontroli, jednak w placówkach Reggio Emilia, jak zaznacza L. Malaguzzi, nauczyciele nie polegają na improwizacji i przypadku. To, co nauczyciele wiedzą, jest podstawą do próby zrozumienia nowego, nieznanego, a tym, co ich wyróżnia, jest silna potrzeba poszukiwania odpowiedzi na pytania o istotę dziecięcego procesu uczenia się. W strategii *progettazione* nie ma planowania, zamiast którego, co akcentuje L. Malaguzzi, nauczyciel przeprowadza *rekonesans*, czyli dokonuje rozpoznania potencjału osobowego, środowiskowego i organizacyjnego, a w konsekwencji poprzez dialog doprowadza do wyłonienia się nowych pomysłów i propozycji działań (Gandini 2012). Realizowane projekty nie są kwestią przypadku, a efektem przemyślanej i wciąż poddawanej refleksji strategii, która, jak twierdzi C. Rinaldi (2006: 206), jest „codzienną praktyką obserwacji – interpretacji – dokumentowania”.

Warunkiem koniecznym do zaistnienia procesu nauczycielskiego *rekonesansu*, jest przyjęcie „specyficznego podejścia do życia” – jak C. Rinaldi nazywa słuchanie (2012: 235). Postawa słuchacza oznacza otwartość, akceptację różnic, przy jednoczesnym zaciekawieniu i gotowości do przyjęcia tego, co niepewne i nieznanne. Daje to szansę na stworzenie takiej propozycji aktywności, która odpowiada potrzebom i zainteresowaniom dzieci, ponieważ słuchanie urzeczywistnia koncepcję elastycznego planowania. Punktem wyjścia przy rozwijaniu programu zgodnie ze strategią *progettazione* jest zatem obserwacja prowadzona przez ciekawego, gotowego do zadawania pytań oraz prowadzenia dokumentacji nauczyciela. Ich nadrzędnym celem jest pogłębienie rozumienia procesu uczenia się i uczynienie go widocznym oraz czytelnym dla innych (zob. Maj 2013). Dokumentacja pedagogiczna, będąca wizualizacją dziecięcej aktywności, świadectwem tego, co dzieci robią i mówią, przybiera formę nauczycielskich narracji, zdjęć, filmów, transkrypcji dziecięcych rozmów i stanowi żywy rejestr praktyki pedagogicznej (Dahlberg i in. 2013). Na jej podstawie, dzięki dialogowi i wspólnej interpretacji, nauczyciele mają szansę dostrzec ogromny potencjał dziecka i uchwycić jego pomysły. Umożliwia to postawienie hipotez, będących wynikiem namysłu i refleksji nad zaobserwowaną i udokumentowaną rzeczywistością.

„dlaczego?”, oraz poszukiwanie na nie odpowiedzi. Pojęcie „metody” w potocznym rozumieniu zawiera tylko odpowiedź na pytanie „jak?” (B.D. Gołębniak 2006).

⁷ C. Rinaldi (2006) zamiast pojęciem „program” (*curriculum*) posługuje się pojęciem „projekt”, ponieważ pełniej oddaje ono istotę dynamicznego i wciąż ewoluującego procesu uczenia się, a także w większym zakresie uwzględnia złożoność i różnorodność strategii niezbędnych dla jego podtrzymywania.

Model 2. *Rekonesans* w metodzie projektów

Źródło: opracowanie własne

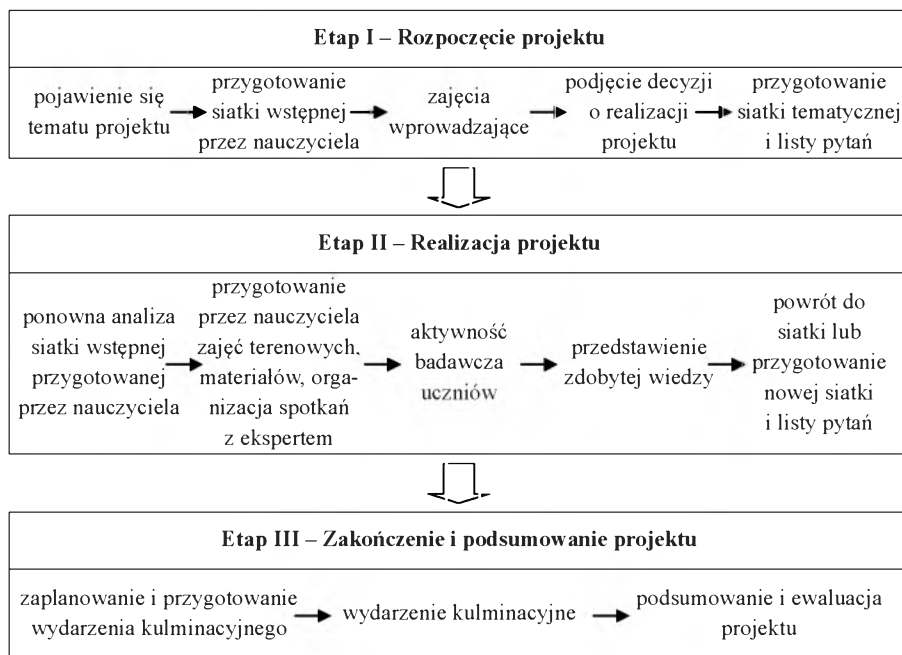
Hipotezy wyznaczają kierunki, w których projekt może się rozwinąć, uwzględniając możliwe dziecięce pytania i problemy oraz potencjalne wybory, jakich dzieci mogą dokonać. Spojrzenie na edukację z perspektywy hipotez, a nie celów, stwarza nauczycielowi przestrzeń do płynnych zmian i modyfikacji, gdyż w przeciwieństwie do celów, postawione hipotezy są jedynie weryfikowane, a nie realizowane. Według C. Rinaldi (za: Rankin 1998: 218): „(...) jeśli dorośli sformułują 1000 hipotez, łatwiej zaakceptować im fakt, że może ich być 1001 lub 2000. Kiedy stworzą wiele możliwości, wówczas nieznanne jest łatwiejsze do zaakceptowania, a sami dorośli stają się bardziej otwarci na nowe pomysły. Problem pojawia się wtedy, kiedy mamy tylko jedną hipotezę, która skupia całą uwagę dorosłych”.

Niezwykle ważną cechą nauczyciela, jak podkreślają E. Jones i J. Nimmo (1995), jest umiejętność zaplanowania kolejnego kroku, przy jednoczesnej gotowości zapewnienia tego, aby proces uczenia się dzieci przebiegał naturalnie i nie był sterowany przez nauczyciela (*plan and go*). Na przedstawionym powyżej modelu (Mod. 1) myśl ta wyrażona została stwierdzeniem: *Niech się dzieje*. Jednak w trakcie dziecięcej aktywności nauczyciel nie pozostaje bierny. Bacznie ją obserwuje i dokumentuje, zastanawiając się jednocześnie, w jaki sposób może odpowiedzieć na to, co dzieje się w klasie, w jaki sposób może zareagować na propozycje i pomysły dzieci. Z kolei jego spostrzeżenia ponownie stają się przedmiotem nauczycielskich refleksji, na podstawie których planowany jest kolejny krok działań. Taka postawa wymaga od nauczyciela otwartości, poczucia siły i wiary we własne możliwości oraz gotowości słuchania dzieci.

Bardziej ustrukturyzowaną koncepcję metody projektów, łatwiejszą do wprowadzania szczególnie dla nauczyciela rozpoczynającego pracę z projektami, opracowały L. Katz

i S. Chard (2000). Autorki posługują się jednak pojęciem podejście projektowe (*project approach*), a nie metoda projektów (*project method*), ponieważ termin ten odzwierciedla założenie, że projekty mogą być włączane do programu w różnorodny sposób: mogą stanowić jego podstawę lub być tylko jego częścią. Nie ma więc jednego sposobu implementowania metody projektów (tamże: 3). Ponadto termin *approach*, w znaczeniu jakie nadały mu L. Katz i S. Chard, odnosi się do szeroko rozumianej strategii, a nie instrumentalnie pojmowanej metody z zestawem technik nauczania, wykazem niezmiennych sekwencji działań i listą kolejnych kroków do podjęcia. Projekt wyłania się w trakcie realizacji, w wyniku negocjacji z uczniami, i w takim ujęciu *project approach* wpisuje się w ideę elastycznego podejścia do tworzenia programu. Strategię tę autorki definiują jako: „[...] pogłębione badanie wybranego tematu o dużej wartości poznawczej. Projekt realizuje zazwyczaj niewielka grupa dzieci wyodrębniona z klasy, czasami cała klasa, a czasem pojedyncze dziecko. Zasadniczą cechą projektu jest jego badawczy charakter, przy czym działania badawcze ukierunkowane są celowo tak, by znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące tematu, postawione przez dzieci lub nauczyciela lub pojawiające podczas wspólnej pracy nauczyciela z dziećmi” (Helm, Katz 2003: 15–16).

Aby pomóc nauczycielowi w uporządkowaniu działań w ramach projektu, L. Katz i J.H. Helm zaproponowały ich podział na trzy etapy: rozpoczęcie (I), realizacja (II) oraz zakończenie i podsumowanie projektu (III).



Model 3. Etapy realizacji projektu w edukacji

Źródło: J.H. Helm, L. Katz (2003: 54)

Przedstawionego podziału nie można traktować jak matrycy do „produkowania” projektów z dziećmi. Etapy wyznaczają jedynie elastyczne ramy, które wskazują kierunek aktywności dzieci i nauczyciela (Helm, Beneke 2003: 12). Pomimo dość precyzyjnie określonej struktury działań, są one nadal wynikiem *rekonesansu*, a nie planowania.

Metoda projektów w praktyce edukacyjnej: działania pozorowane

Dość powszechne w praktyce edukacyjnej jest przygotowywanie propozycji projektów w oparciu o przedstawiony powyżej schemat bądź w formie szczegółowych „scenariuszy” działań, które mają być wzorem do naśladowania bądź gotowym pomysłem do wdrożenia. Nader często zawierają one nie tylko obszerny wykaz celów do realizacji czy też rezultatów do osiągnięcia, ale także listę dziecięcych pytań czy przykłady siatek tematycznych dotyczących aktualnego zasobu wiedzy dzieci (zapewne wirtualnych, skoro projekty te nigdy nie zostały zrealizowane). Nieodzownym elementem takich propozycji są też przykłady możliwych działań projektowych wraz z kartami pracy i innymi materiałami pomocniczymi. Tworzenie takich metodycznych „gotowców”, oderwanych od kontekstu edukacyjnego, w którym mają być wykorzystane, wyklucza dziecko z procesu kreowania projektu i tym samym zaprzecza idei *wylaniającego się programu*.

Przyjęcie innej interpretacji metody projektów niż koncepcja programu tworzonego w działaniu, prowadzi do jej deformacji, a w konsekwencji do takiej jej aplikacji, która zamiast sprzyjać rozwojowi potencjału poznawczego dziecka, prowadzi do jego zubożenia. Takie niebezpieczeństwo dostrzec można nie tylko w propozycjach projektów do realizacji, ale także w opisach projektów już zakończonych. Dostrzec w nich można to takie zjawiska blokujące aktywność poznawczą dziecka, jak: brak diagnozy wiedzy wyjściowej dziecka lub jej pobieżny charakter, dominację języka werbalnego przy jednoczesnym marginalizowaniu innych języków dziecka, często dla niego łatwiejszych (na przykład reprezentacje graficzne), infantyлизację treści, przejawiającą się w swobodnych asocjacjach tematycznych czy też przewagą zadań wykonywanych zgodnie z instrukcją nauczyciela. Ponadto nauczyciele, dokonując ewaluacji zrealizowanego projektu, używają języka standardów i odpowiedzialności za ich realizację (*language of standards and accountability*), który opiera się na mierzeniu osiągnięcia przez dziecko z góry określonych wymagań. Taka ocena pracy marginalizuje dziecięce myślenie i lekceważy znaczenia, jakie dzieci nadają rzeczywistości (zob. Maj 2013).

Szansą na zmianę statusu dziecka i zniesienie asymetrycznej relacji między nauczycielem i uczniem jest opisana powyżej koncepcja metody projektów osadzona w elastycznym podejściu do programu. W tym kontekście pojawia się pytanie: w jakim zakresie w polskim systemie edukacyjnym możliwe jest przejście od programu opartego na celach do programu opartego na założeniach, czy zmiana ta jest w ogóle możliwa i jakie powinna obrać kierunki?

Możliwa zmiana: od czego zacząć?

D. Ekiert-Oldroyd, nawiązując do współczesnych badań, ilustruje proces kierowania zmianą, porównując go do przedstawienia, w którym zarówno reżyser, jak i aktorzy ulepszają scenariusz w miarę jak przedstawienie rozwija się. Takie ujęcie jest spójne z „nowym paradygmatem”, wprowadzonym przez M. Fullana, który postrzega zmianę jako proces chaotyczny o niemożliwych do przewidzenia efektach. Jej wprowadzanie wymaga zatem elastyczności, a na jej powodzenie ma wpływ wiele złożonych i różnorodnych czynników (Ekiert-Oldroyd: 2006). Jak podkreślają M. Fullan i M. Miles (1992), wdrażanie zmiany nie polega na aplikacji gotowych schematów, ale jest procesem wymagającym uczenia się, przesiąkniętym niepewnością, wątpliwościami i trudnościami. Nieodzownym i naturalnym jego elementem są błędy, dzięki którym jesteśmy zmuszeni do przelamywania rutyny i szukania nowych rozwiązań. Zmiana wymaga również czasu, otwartości i współpracy pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi w zmianę podmiotami.

Ponadto, na co zwraca uwagę D. Ekiert-Oldroyd (2006), każdy jest agentem zmiany: ani wyłącznie eksperci, ani tylko kadra kierownicza nie są w stanie zagwarantować jej powodzenia. To od działań i zaangażowania pojedynczych nauczycieli zależy sukces w jej wprowadzaniu. Zatem ich osobista filozofia nauczania, jak zaznaczyłam w pierwszej części tekstu, w dużym stopniu decyduje o wyborze określonego podejścia do programu, a w konsekwencji wyznacza sposób interpretacji metody projektów. W kontekście dotychczasowych rozważań można przyjąć, że pierwszym krokiem przy przejściu do elastycznego planowania powinno być przełamanie tradycyjnego osamotnienia nauczyciela. Wydawać by się mogło, że nauczyciel pracujący w pojedynkę, jak to ma miejsce w polskiej edukacji, ma w swojej pracy nieograniczoną wolność, jest niezależny i samodzielny. Trudno jednak nie zgodzić się z L. Malaguzzim, że ta «niezależność», a w rzeczywistości odizolowanie nauczyciela, skutkuje osłabieniem jego potencjału i aktywności, a w efekcie uniemożliwia osiągnięcie wysokiej jakości działań edukacyjnych (za: Gandini 2012). W takiej sytuacji często bezpieczniejsze dla nauczycieli jest wdrażanie czyichś pomysłów i gotowych schematów. Przyswojenie przekazywanych treści i wcielanie ich w życie zgodnie z czyjś zamysłem daje bowiem złudną gwarancję sukcesu, podczas gdy elastyczne planowanie wiąże się z czymś niepewnym i niedającym się przewidzieć, a często również ze strachem przed popełnieniem błędu.

Podjęcie bez wsparcia takiego wyzwania, jakim jest elastyczne planowanie, może być postrzegane przez nauczycieli jako bardzo ryzykowne. Warto to zmienić, korzystając z doświadczeń nauczycieli pracujących w przedszkolach Reggio Emilia. Jednym z ich nadrzędnych zadań jest uczenie się poprzez poznawanie różnych punktów widzenia i konfrontowanie swoich poglądów z innymi. Nauczyciel w procesie grupowego uczenia się dokonuje refleksji, reinterpretacji i rekonstrukcji swojego doświadczenia. Proces budowania wiedzy odbywa się w toku codziennej pracy, ponieważ każda sytuacja jest okazją do dialogu z innymi nauczycielami. Poza codziennym zwyczajem wymiany spostrzeżeń raz w tygodniu, średnio przez 2,5 godziny, nauczyciele biorą udział w spotkaniach całego zespołu, których

celem jest wspólne analizowanie, interpretowanie i rozwiązywanie rzeczywistych problemów. Dzięki wykorzystaniu dokumentacji, zawierającej nauczycielskie narracje, transkrypcje dziecięcych rozmów, zdjęcia czy nagrania video nauczyciele pogłębiają swoje rozumienie dziecięcego procesu uczenia się. Podejmowane przez nich działania nie są zatem aplikacją gotowych, narzuconych zewnętrznie rozwiązań, a efektem wspólnego poszukiwania i zespołowego namysłu nad doświadczaną codziennością. Bycie częścią wspólnoty daje nauczycielom poczucie bezpieczeństwa, a zarazem gotowość przyjęcia tego, co niepewne i nieznane. Kolegialny wymiar pracy nie jest, co prawda, gwarantem zmiany podejścia do planowania, ale z pewnością pierwszym krokiem do jej wprowadzenia.

Metoda projektów osadzona w koncepcji programu opartego na założeniach wymaga od nauczyciela otwartości, zaciekawienia dziecięcymi interpretacjami świata, wrażliwości na pomysły dzieci, akceptacji błędów jako naturalnego elementu procesu uczenia się oraz otwarcia na to, co niezaplanowane. Taka odważna postawa możliwa jest właśnie dzięki dialogowi z innymi.

Świadoma niewyczerpania w pełni tematu, jakim jest metoda projektów we wczesnej edukacji, traktuję przedstawione przeze mnie rozważania jedynie jako wstęp do zrozumienia w pełni idei *wylaniającego się programu* oraz jej wykorzystania. Bez wątplenia wymagają one uzupełnienia m.in. o takie zagadnienia jak praca w grupach, współpraca z rodzicami czy ocenianie, które wiąże jednak już z konkretnymi rozwiązaniami metodycznymi oraz z koniecznością przedstawienia konkretnych narzędzi do ich wprowadzenia. Aby uniknąć metodycznego instrumentalizmu, który jak wskazuje D. Klus-Stańska jest jedną z barier w rozwoju myślenia dziecka (Klus-Stańska 2006), za konieczne uznałam przedstawienie metody projektów przede wszystkim w szerszym kontekście teoretycznym.

Literatura

- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Dylak S. (1999), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Ekiert-Oldroyd D. (2006), *Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu*. „Chowanna”, 1 (26).
- Forman G., Fyfe B. (2012), *Negotiated Learning through Design. Documentation and Discourse*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Fullan M.G., Miles M.B. (1992), *Getting Reform Right: What Works and What Doesn't*. “Phi Delta Kappan” 73.
- Gandini L. (2012), *History, Ideas, and Basic Principles: An interview with Loris Malaguzzi*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Gołębiński B.D. (2004), *Nauczanie jako negocjowanie szkolnego programu nauczania*. W: B.D. Gołębiński (red.), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa, WSiP.

- Gołębiak B.D. (2006), *Program szkolny*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika T. 2*. Warszawa, PWN.
- Helm J.H., Beneke S. (red.) (2003), *The Power of Project. Meeting Contemporary Challenges in Early Childhood Classrooms – Strategies & Solution*. New York, Teachers College Press.
- Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa, CODN.
- Jones E., Nimmo J. (1995), *Emergent Curriculum*. Washington, NAEYC.
- Karczevska-Gzik A. (red.) (2009), *Metoda projektu w praktyce oddziału przedszkolnego w szkole*. Warszawa.
- Katz L., Chard S. (2000), *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Atamford, Alex Publishing Corporation.
- Klus-Stańska D. (2006), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk, Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Maj A. (2013), *Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech*. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków, Impuls.
- Malaguzzi L. (1994), *Your image of the child: where teaching begins*. “Care Information Exchange”, 96.
- Malaguzzi L. (2012), *History, Ideas, and Basic Philosophy: An interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi*, [w:] W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1999), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa, WSiP.
- Rankin B. (1998), *Curriculum Development in Reggio Emilia: A Long-Term Curriculum. Project about Dinosaurs*. W: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (red.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflection*. Norwood, Ablex Publishing.
- Rinaldi C. (2006), *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. London, Routledge.
- Rinaldi C. (2008), *Documentation and Assessment: What Is the Relationship?* W: C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.) *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*. Reggio Emilia, Reggio Children.
- Rinaldi C. (2012), *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara, Praeger.
- Szymański M.S. (2010), *O metodzie projektów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Vecchi V. (2010), *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. London, Routledge.
- Zwierzdzyński M.K. (2012), *Konstrukttywizm a konstrukcjonizm*. „Prinzipia”, LVI.