



MAŁGORZATA NIEMIEC-KNAŚ

METODA PROJEKTÓW

w nauczaniu
języków obcych



© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Krzysztof Janikowski

Redakcja wydawnicza:

Zuzanna Bochenek

Projekt okładki:

Magdalena Muszyńska

Izabela Surdykowska-Jurek

CZARTART

Opracowanie typograficzne:

Alicja Kuźma

ISBN 978-83-7587-697-0

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel.: (12) 422-41-80, fax: (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

Słowo wstępne	7
1. Ogólna charakterystyka nauczania projektem	9
1.1. Rys historyczny metody projektów	9
1.2. Pedagogiczne, psychologiczne i filozoficzne podstawy metody projektów	16
1.3. Metoda projektów – koncepcje i definicje	18
1.3.1. Projekt jako eksperyment pedagogiczny w konfrontacji z rzeczywistością ...	19
1.3.2. Metoda projektów – idealna droga ku kształceniu	20
1.3.3. Projekt jako otwarta, skierowana na działanie forma zajęć lekcyjnych	22
1.3.3.1. Otwartość i działanie na lekcji	22
1.3.3.2. Cechy projektu jako otwartej formy skierowanej na działanie ...	23
1.3.4. Projekt jako działanie lekcyjne wspierające autonomię	26
1.3.4.1. Autonomia w procesie uczenia się i nauczania	26
1.3.4.2. Autonomia uczenia się w projekcie	26
1.3.5. Nauczanie projektopodobne	27
2. Zastosowanie metody projektów w praktyce	29
2.1. Czas trwania i zakres projektów w szkole	29
2.2. Ważne założenia lekcji projektowej	30
2.2.1. Warsztatowy charakter przestrzeni projektowej	31
2.2.2. Nauczyciel jako moderator	31
2.2.3. Dynamika pracy w grupie	32
2.3. Planowanie i przebieg projektu	33
2.4. Ocenianie podczas działania projektowego	36
2.5. Korzyści i granice metody projektów	39
2.5.1. Interdyscyplinarność a projekt	39
2.5.2. Metoda projektów szansą dla nowej szkoły	40
2.5.3. Granice metody projektów	43
3. Metoda projektów w nauczaniu języków obcych	45
3.1. Zasady psychologii kognitywnej i konstrukttywizmu w nauczaniu języków obcych	45
3.2. Zasady autonomii w projekcie językowym	47
3.3. Założenia akwizycji języka drugiego a nauczanie projektem	50
3.4. Cele i treści działania projektowego na lekcji języka obcego	56
3.5. Propozycja modelu projektu w nauczaniu języków obcych	59

4. Typologia zadań projektowych	65
4.1. Charakterystyka zadań projektowych dla lekcji języka obcego	65
4.2. Zadania typu projektowego	69
4.2.1. Małe projekty	70
4.2.2. Praca projektowa z tekstem	72
4.2.3. Pisanie kreatywne	73
4.2.4. Kreatywne mówienie	74
4.2.5. Lekcja gramatyki jako projekt	75
4.2.6. Projekty zorientowane na rozwiązywanie problemu	76
4.2.7. Przedstawienia teatralne	79
4.2.8. Projekty skierowane na rozwój kompetencji interkulturowej	83
4.2.8.1. Projekty-wywiady	85
4.2.8.2. Autentyczne spotkanie z rodzimym użytkownikiem języka docelowego	86
4.2.8.3. Wymiana młodzieży jako projekt	88
Bibliografia	95

Słowo wstępne

Dążenie do osiągania optymalnych wyników towarzyszyło działaniom edukacyjnym od zawsze. Poszukiwano nowych, lepszych metod nauczania, które nie tylko znacznie przyspieszą sam proces uczenia się, ale uczynią go też bardziej atrakcyjnym i efektywnym. W dzisiejszych czasach, kiedy rzeczywistość kształtowana jest przez szybki rozwój postępu technicznego, wydaje się, że sposób nauczania różnych dziedzin, także języków obcych, wymaga nowego zreformowanego podejścia.

Do nauki języka obcego nie wystarcza już bowiem tylko podręcznik jako źródło wiedzy o języku i informacji o otaczającym nas świecie. Konieczne jest zdobywanie wiedzy w sposób całościowy w kontekście szybko zmieniających się realiów. W licznych opracowanych już koncepcjach nauczania dydaktycy poszukują nowych metod i analizują ich skuteczność. Ta książka stanowi właśnie taką próbę. Podstawą do przeprowadzonych przeze mnie badań jest metoda projektów. Otwarty charakter zajęć projektowych zbudowanych na metodzie projektów i takie jej cechy, jak: związek z rzeczywistością, orientacja na doświadczenia i potrzeby uczniów, nauczanie całościowe i interdyscyplinarne, indywidualizacja procesu nauczania, sprawiają, iż nauczanie tą metodą może być skuteczne i bardziej odpowiadać potrzebom współczesnej edukacji. Za użyciem metody projektów w nauczaniu przemawia także to, że na pierwszym miejscu stawia ona potrzeby ucznia i jego doświadczenie, stwarza możliwość konfrontacji wiedzy zdobytej na lekcji z rzeczywistością, łączy świat szkoły z rzeczywistością, daje możliwość uczenia się poprzez działanie.

Głównym celem nauki języka obcego jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej. Tradycyjny sposób nauczania nie daje pełnej możliwości jej zdobycia. Nauczanie językowe bez odniesienia do rzeczywistości umożliwia skoncentrowanie się tylko na wybranych zagadnieniach językowych. Zaproponowany w niniejszej publikacji model projektu do nauczania języka obcego może się okazać bardzo przydatny w planowaniu działań projektowych i znacznie wpłynąć na efektywność nauczania. Propozycja zadań projektowych może ułatwić decyzję nauczycieli odnośnie do tego, czy w ogóle warto podjąć próbę wprowadzenia działania projektowego na lekcji języka obcego. Pracę na bazie metody projektów należy traktować jako pewien proces, który znacznie uatrakcyjni lekcję języka obcego, pozwoli lepiej poznać ucznia oraz da możliwość rozwoju warsztatu metodycznego nauczyciela.

1. Ogólna charakterystyka nauczania projektem

1.1. Rys historyczny metody projektów

Metoda projektów ma bogatą historię. Jej początki sięgają XVII wieku, mniej więcej w tym samym czasie, dokładnie w roku 1671, powstała w Paryżu Academie Royale d'Architecture. W akademii tej organizowano od roku 1702 konkursy na projekty różnorodnych obiektów budowlanych. Zadaniem studentów było przygotowywanie *projets*, np. fasady, pawilonu, grobu. Praca nad projektami, które miały się wyróżniać oryginalnością, przebiegała w grupie. Te najbardziej wartościowe były oczywiście nagradzane. Z akademii sztuk pięknych idea projektu przeniosła się do wyższych szkół technicznych, które z początkiem XIX wieku powstały w USA i Europie. Częścią egzaminu dyplomowego w tych szkołach było właśnie przygotowanie projektu przez studentów według szczegółowo obmyślanego planu (Frey 1998: 37). W Niemczech idea projektu rozwinęła się w duchu szkoły pracy, tzw. *Arbeitsschule*, której koncepcję opracował Georg Kerschensteiner (1968). Była to jedna z najważniejszych koncepcji w pedagogice reform. Kerschensteiner rozumiał pracę jako pracę ręczną, ale nie tylko w sensie manualnym, lecz także jako proces myślowy. Uważał, że przy każdej pracy manualnej zaangażowana jest cała aktywność człowieka, jego myśl, odczuwanie i wola (Scheibe 1994: 177). W Ameryce metoda projektów została zastosowana w Washington University w St. Louis (1879) i w Manual Training School (Knoll 1988). Uczniowie Manual Training School sporządzali w formie projektów regały na książki, silniki itp. Podczas wykonywania każdego z nich obowiązywały następujące zasady: uwzględnienie potrzeb ucznia, uwzględnienie rzeczywistości otaczającej uczniów i zorientowanie na produkt (Hänsel 1997: 16). Uczniowie byli odpowiedzialni za planowanie i sporządzanie projektów. Pomysły czerpali z życia codziennego. Tworzyli projekty, łącząc teorię z praktyką.

Na początku XX wieku na metodę projektów duży wpływ wywarł pragmatyzm amerykański. Jego kolebką był Metaphysical Club w Cambridge. Twórcami pragmatyzmu amerykańskiego byli filozof i matematyk Charles Sanders Peirce (1970) oraz filozof i psycholog William James (1977). Słowo „pragmatyzm” pochodzi od greckiego *pragma* – ‘działać, czynić, czynność’, i próbuje wytłumaczyć, co teorie naukowe znaczą dla działania praktycznego, związanego z konkretną dziedziną, usytuowaną w kontekście socjalnym, językowym oraz w konkretnym wymiarze historycznym.

Pragmatyzm stawiał działanie człowieka w centrum uwagi, ale nie preferował tzw. ślepego akcjonizmu. Szczególnie Peirce (1970: 406) podkreślał, że bez inteligencji, myślenia i użycia języka proces działania byłby zbyt ubogi. John Dewey (1935) na podstawie koncepcji pragmatyzmu Peirce’a i Jamesa stworzył pedagogikę pragmatyzmu, która starała się znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie rodzaje interakcji i doświadczenia są konieczne, aby mogły powstać procesy budujące tożsamość dorastających dzieci i umacniające ich samorozwój. Główne cechy pragmatyzmu: planowe działanie, urzeczywistnienie bytu jednostki w społeczeństwie, realny socjalny kontekst jako medium towarzyszące uczeniu się, znalazły swoje miejsce w projekcie Deweya (Frey 1998: 48). Według Deweya, praca nad zadaniem powinna być planowa i zorientowana na cel (Frey 1998: 50). Proces myślowy u ludzi jest uruchomiony dopiero wtedy, kiedy muszą oni doprecyzować problem, znaleźć sposób na jego rozwiązanie. Taka teza przyświecała Deweyowi i jego żonie podczas prowadzonych zajęć w ich szkole w Chicago. Dla Deweya koncepcja projektu była reakcją na szybko zmieniające się stosunki społeczne. Wzrost industrializacji, produkcja masowa, duża liczba imigrantów były głównymi czynnikami, które miały zasadniczy wpływ na społeczeństwo amerykańskie. Nowa generacja potrzebowała nowych pomysłów, aby móc rozwiązywać swoje problemy. Dewey dostrzegł w metodzie projektów możliwość nowego sposobu wychowania, który umożliwiał szkolenie procesu myślowego potrzebnego do radzenia sobie z trudnościami w życiu codziennym. Według niego, człowiek najlepiej się uczy w działaniu, co potwierdza jego często cytowane powiedzenie: *learning by doing* – ‘uczenie się przez działanie’: [...] *im Handeln gemachten Erfahrungen kommen dem weiteren Handeln zugute* (Scheibe 1994: 196)¹.

Na tej filozoficzno-pedagogicznej bazie William Heard Kilpatrick, uczeń Deweya, użył w swojej pracy *The Project-Method* (1935) pojęcia „projekt” na potrzeby uczenia się i nauczania w warunkach szkolnych. Według Kilpatricka, każde działanie, w którym zamiar działającego określa cel, porządkuje etapy działania oraz wzmacnia motywy, co prowadzi do zdobywania indywidualnego doświadczenia, można nazwać projektem (Oelkers 1997: 17; Kilpatrick 1935). W swojej pracy Kilpatrick rozróżnia cztery typy projektu:

- pierwszy typ odnosi się do tych doświadczeń, w których celem jest zrobienie czegoś konkretnego, np. realizacja jakiejś idei albo wyobrażenia w określonej formie;
- drugi typ dotyczy użycia jakiegoś doświadczenia lub jego oceny;
- w trzecim rodzaju projektu chodzi o rozwiązanie konkretnego problemu, o doświadczenie, którego celem jest odkrywanie trudności intelektualnych i ich pokonywanie;

¹ Zebrane w działaniu doświadczenia sprawiają, że następne działania stają się lepsze (tłumaczenie wszystkich cytatów obcojęzycznych – M.N.K.).

- czwarty rodzaj łączy się z przyswajaniem wiedzy i umiejętności oraz zdobywaniem doświadczeń, w których dana osoba doprowadza swój proces rozwoju do konkretnego punktu (Oelkers 1997: 17; Kilpatrick 1921: 283).

Pierwsza koncepcja projektu odpowiada koncepcji szkoły pracy, powstałej w wieku XIX. U Kilpatricka zostało rozszerzone pojęcie produktu – wyprodukowanie formy materialnej na bazie jakiegoś pomysłu pojmowane jest jako tzw. wszystko w potrójnym znaczeniu: w sensie pomysłu, materiału i samej produkcji (Oelkers 1997: 18). Drugiemu typowi przypisywane są w sposób relatywny doświadczenia pasywne i spostrzeżenia estetyczne. Nazwane są one projektami, tylko dlatego że związane są z konkretnym celem. Trzeci typ projektu polega na rozwiązywaniu jakiegoś problemu związanego z konkretnym celem (Oelkers 1997: 18). W czwartym rodzaju uczeń uczy się tylko wtedy, gdy w trakcie realizacji projektu przyswaja wiedzę i umiejętności. Wiedza ta musi się dać zastosować w praktycznym działaniu. W roku 1925 Kilpatrick opisał metodę projektów jako *the purposeful way of treating children in order to stir the best in them and then to trust them to themselves as much as possible*² (Kilpatrick 1925: 346) i zaklasyfikował projekty w następujący sposób:

- *Producer's Project* (projekty, podczas realizacji których wytwarzane są konkretne produkty);
- *Consumer's Project* (projekty, w których wykorzystywane są jakieś materiały);
- *Problem Project* (projekty, w których rozwiązywane są konkretne problemy);
- *Learning Project* (projekty, w których przyswajana jest wiedza) (Kilpatrick 1925: 347ff).

Głównym założeniem każdego projektu był, według Kilpatricka, sensowny cel, który zależał tylko od ucznia. Z tego powodu Kilpatrick stał się prawdziwym protagonistą edukacji zorientowanej na ucznia – *child-centered education* (Oelkers 1997: 17).

Obydwaj pedagodzy i twórcy metody projektów: Dewey i Kilpatrick, opisali we wspólnej pracy *Der Projektplan* w roku 1935 najistotniejsze jej elementy:

1. Punktem wyjścia w metodzie projektów jest jakaś ważna sytuacja problemowa lub jakiś konflikt, które możemy napotkać w życiu codziennym.
2. Biorąc pod uwagę punkt wyjścia w projekcie, uczniowie wraz z nauczycielem przygotowują plan działania.
3. Uczniowie planują proces uczenia się i działają, aby osiągnąć szkolne i pozaszkolne cele działania projektowego.
4. Poprzez działanie wpływają na siebie nawzajem, zdobywając wspólne doświadczenia.
5. Tradycyjne przedmioty nauczania nie są traktowane oddzielnie w trakcie realizacji metody projektów. Chodzi tu o połączenie aspektów fachowych z uwzględnieniem rozwiązywanego problemu.

² Konieczny sposób traktowania dzieci, aby móc z nich wykrzesać najlepsze wartości i dać im szansę do samorozwoju.

6. Między uczącymi i uczniami panują partnerskie stosunki, mimo że obie strony dysponują różną kompetencją fachową.
7. W planie projektu Dewey wyróżnił cztery fazy projektowe: faza stawiania zadania problemowego, faza planowania, faza realizacji i faza rewizji (Dewey, Kilpatrick 1935).

W duchu metody projektów działali również inni pedagodzy, np. przedstawiciele pedagogiki reform. Dla Hermanna Lietza publiczna oświata nie nadawała się do naprawy, dlatego też postanowił stworzyć tzw. *Landerziehungsheime* (Frey 1998: 43). W tych domach uczniowie musieli się sami nauczyć, jak wyprodukować meble, jak wyposażyć własne mieszkanie itp. Berthold Otto (1914) wprowadził w swojej szkole w Lichterfelde zajęcia o charakterze całościowym. Sam obawiał się posłać własne dzieci do szkoły publicznej i stworzył rodzaj szkoły domowej – *Hauslehrerschule*. W jego koncepcji nauczania nie należało wychodzić od treści tekstów lub pozycji książkowych, lecz bezpośrednio od obszaru nauczanego przedmiotu. Jego zdaniem, środki, którymi powinno się posługiwać w trakcie przeprowadzania lekcji, wynikają z sytuacji, a przedmiot nauczania pojawia się podczas rozmów rodzinnych z dziećmi o wydarzeniach, które dzieją się w ich otoczeniu.

Za pomocą dwóch pojęć: *Arbeitsschule* i *Gesamtunterricht*, Hugo Gaudig (1922) opisał w latach dwudziestych XX wieku swoją koncepcję nauczania. Chodziło w niej o uwzględnienie pozaszkolnego doświadczenia w trakcie zajęć szkolnych, bez podziału na poszczególne przedmioty, i o łączenie wiedzy praktycznej i teoretycznej w projektach. Rozwój samodzielności stanowił dla Gaudiga podstawową zasadę uczenia się. Uczeń był zobowiązany do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Jak należy pracować, aby osiągnąć wyznaczony cel? W ten sposób uświadamiał sobie metodę działania. Otto Haase (1932) w czasopiśmie „Die Volksschule” wyraźnie podkreślił, że proces jest obok treningu i nauczania całościowego trzecią podstawową formą pracy, która powinna być wykorzystywana w szkole podstawowej. Szkoła powinna uwzględniać tylko realne sytuacje jako punkt wyjścia do kształtowania procesu uczenia się, np. przygotowanie festynu szkolnego, gazetki szkolnej czy gier dla dzieci. Także Adolf Reichwein (1993) rozwijał swoją koncepcję nauczania jako zajęć całościowych, opartych na działaniu i poznawaniu kultury, co dokładnie opisał w swojej książce *Schaffendes Schulvolk*. W Tiefensee, gdzie pracował, zorganizował jednoklasową szkołę w rodzaju warsztatu, skąd dzieci mogły wyruszać na liczne wyprawy poza mury szkolne. Rozróżnił dwa pojęcia: *Werkvorhaben* (proces nad dziełem) i *Jahresvorhaben* (proces roczny), przy czym *Werkvorhaben* był często elementem składowym *Jahresvorhaben*. Aby wykonać jakieś konkretne dzieło, uczniowie i nauczyciele pracowali razem w jednej społeczności (Frey 1998: 47). Jedną z form szkoły pracy była szkoła produkcji Paula Oestreicha (1931). Szkoła ta posiadała własny ogród, hodowlę bydła i warsztaty, w których uczniowie trenowali funkcje manualne i umysłowe. Podobnie Paweł Petrowitsch Blonskij w Moskwie w 1918 roku w swojej szkole produkcyjnej starał się integrować dzieci i młodzież od trzeciego

do osiemnastego roku życia. Praca kolektywna dawała im szansę kierowania działaniem poprzez samodzielne wydawanie rozkazów i ich wykonywanie. Wzorem dla osób wykorzystujących metodę projektów był Anton Semenovic Makarenko (1969). W swojej kolonii Gorkiego prowadził z wychowankami rozmowy o celach, tematyce lub przebiegu poszczególnych czynności w procesie działania oraz o warunkach, w jakich to działanie miało miejsce.

W tradycji pedagogiki szkoły pracy rozwijała się również pedagogika Celestina Freineta (1978). Była ona głównie skierowana na produkcję. W centrum uwagi klasy znajdował się produkt, który należało wykonać. Jego forma musiała uwzględniać zainteresowania uczniów oraz wpływ otoczenia. Razem z innymi pedagogami Freinet krytykował wyobcowanie szkoły, zdegradowanie procesu uczenia się do przyswajania suchej wiedzy i tłamszenie potrzeby działania praktycznego. Typowymi elementami pracy, według jego pedagogiki, były wolna wypowiedź, gazetka szkolna, zebrania klasowe oraz wywiady. Dla Freineta praca stanowiła punkt centralny ludzkiego życia. Tylko w pracy mogła się wyrazić i urzeczywistnić indywidualność danej jednostki (Freinet 1978: 221).

Dla wielu przedstawicieli pedagogiki reform najważniejszy był rozwój indywidualności, szczególnie dla włoskiej lekarki i antropologa Marii Montessori. Istotne dla niej były cele pedagogiczne i ich realizacja poprzez dążenie do idealnego antropologicznego obrazu w człowieku. Według niej, każde dziecko ma predyspozycję do rozwoju osobowości. Maria Montessori wyróżniła fazy wrażliwości – okresy szczególnej podatności na bodźce zewnętrzne, w których dziecko przyswaja ważne dla rozwoju umiejętności kognitywne i afektywne. Uwolnienie dziecka z każdej formy przymusu i samowoli w kierunku urzeczywistnienia samodzielności było głównym założeniem dla jej domów wychowawczych (pierwszy powstał w roku 1907), które szybko znalazły międzynarodowe uznanie. Maria Montessori często powtarzała, że szkoła musi umożliwić „swobodny rozwój dziecięcej aktywności” (Materniak 2003: 114). Należy uwolnić uczniów od ławki szkolnej, nagrody i kary i pomóc im w osiągnięciu niezależności. Pojęcia „samorealizacja” i „wychowanie do wolności” mają poczesne miejsce u Ellen Keys w jej głównym dziele *Das Jahrhundert des Kindes* (1900) (Pelzer 1996: 81). Również polski lekarz i pedagog Janusz Korczak nawiązywał do idei pedagogiki reform, idei samorealizacji w społeczeństwie i pedagogiki indywidualnej. Poszukiwał on różnych metod wychowania dzieci w sierocińcu, który stworzył na ul. Krochmalnej w Warszawie. Uważał, że trzeba wychowywać poprzez słowo i refleksję nad nim, dlatego prowadzenie przez wychowanków dziennika było rzeczą naturalną. Dzieci musiały przede wszystkim napisać, o czym chciałyby rozmawiać. Poprzez słowo pisane uczyły się, jak siebie samego ocenić i jak nabrać dystansu do otaczającego je świata.

Ośrodki wychowawcze zakładane przez Rudolfa Steinera (1985) także odwołują się do prawa dziecka do swojej osobowości – *Recht des Kindes auf Persönlichkeit* (Kranich 1980: 14). Steiner, twórca pedagogiki waldorfskiej, opublikował w swojej pracy *Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft*

w roku 1907 (Steiner 1985) najistotniejsze jej założenia. Podstawą pedagogiki waldorfskiej była antropozofia. Jedyną metodą antropozofii było myślenie. Zaangażowanie się w myślenie prowadzi do zrealizowania się jako człowieka. Poznanie całego procesu powstawania, trwania i zanikania osobowości czyni z jednostki społecznej jednostkę ludzką, która składa się z czterech „ciał”: **ciało eteryczne** – sobowtór energetyczny, „duch” ciała fizycznego, **ciało astralne** – narzędzie egzystencji tuż po śmierci fizycznej, **jaźń** czuciowa, jaźń myśląca, jaźń świadoma i **reinkarnacja** – prawo cyklicznego tworzenia nowych ciał: astralnego, eterycznego i fizycznego oraz zstępowania w nie jaźni. Celem pedagogiki waldorfskiej było wykorzystanie doświadczeń ucznia w trakcie procesu uczenia się, nieodwoływanie się podczas zajęć lekcyjnych do rozumu. Treści nauczania i metody pochodziły z prac ręcznych. Wykorzystywane w trakcie zajęć materiały były przede wszystkim naturalne. Zakładane przez Steinera od roku 1921 szkoły i przedszkola waldorfskie obejmowały dzieci i młodzież od trzeciego do osiemnastego roku życia.

Przedstawiciele pedagogiki reform ciągle poszukiwali nowych modeli szkoły, w których mogliby realizować swoje koncepcje. W roku 1924 Peter Petersen stworzył tzw. Jena-Plan-Schulen, które po dziś dzień funkcjonują w Niemczech. Najbardziej istotne cechy tego modelu zawarł w Jena-Plan. Nie było tam klas, tylko grupy, do których należały dzieci z trzech następujących po sobie roczników, unikano podziału na przedmioty, a techniki pracy starano się przekazać poprzez prace projektowe. Pedagogika reform, prawdopodobnie najbardziej bogata w koncepcje pedagogiczne w Niemczech i Europie, rozpoczęła się pod koniec XIX wieku, a rozpadła w 1933 roku pod rządami Hitlera. Mimo że poszczególne koncepcje pedagogów różniły się od siebie, to zawierały liczne wspólne elementy. Przede wszystkim chodziło tu o uwolnienie szkoły od uczenia się pod przymusem, rozwój samodzielności, uczenia się technik socjalnych i rozwój zajęć o charakterze praktycznym, które stanowiłyby przygotowanie młodych ludzi do przyszłego życia. Szczególnie należy zwrócić uwagę na ideę Deweya. Wielu przedstawicieli pedagogiki reform było zwolennikami koedukacji, próbowali znaleźć granicę między życiem racjonalnym a emocjonalnym (Steiner), między pracą rozumem a pracą ręczną, starali się połączyć teorię z praktyką (Kerschensteiner, Freinet). Dążyli również do zniewolowania podziału na przedmioty (Petersen, Otto, Gaudig) (Huber 1997: 40). Po drugiej wojnie światowej szczególnie w Europie i Ameryce idee pedagogiki reform znów odżyły. W latach sześćdziesiątych XX wieku szkoła była mocno krytykowana. Koncepcja projektu zaczęła się znów cieszyć dużym powodzeniem jako szansa na więcej demokracji w szkole. W roku 1973 Suin de Boutemard (Frey 1998: 58) wskazał na znaczącą rolę metody projektów w tworzeniu się ruchu studenckiego w 1968 roku i chęć urzeczywistniania politycznych celów. Nauczyciele, profesoria i psycholodzy kładli duży nacisk na pracę w grupie.

Dużym powodzeniem w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku cieszył się model pracy grupowej stworzony przez Ruth C. Cohn (1975) – *Themenzentrierte Interaktion* (TZI). Model ten powstał na bazie psychoanalizy i rozwinął

się pod wpływem terapii grupowej. Jego główną myślą było *Dynamisches Balancieren*³. Chodziło tu o

*Balance zwischen den Ich-Wir-Es-Faktoren der Gruppe, Balance zwischen physischen, emotionalen, intellektuellen und spirituellen Bedürfnissen und Wünschen, Balance zwischen Geben und Empfangen, Hören und Sprechen, Aktivität und Ruhe etc.*⁴ (Acher-mann 1995: 289).

W Europie i Ameryce zaczęły powstawać różne formy szkoły waldorfskiej, alternatywne gimnazja, gdzie metoda projektów postrzegana była jako możliwość integracji różnorodnych życzeń odnoszących się do formy działania i różnych aktywności (Frey 1998: 60). W wielu jednak wypadkach działanie projektowe miało charakter hobbystyczny lub przybierało formę aktywności majsterkowicza i trudno było rozpoznać, czego właściwie uczniowie się nauczyli (Bastian, Gudjons 1993: 22). W latach osiemdziesiątych XX wieku metoda projektów rozwinęła się w dwóch kierunkach. Oba zresztą kontynuowane i rozwijane są do dzisiaj:

1. Tydzień projektowy.

2. Nauczanie projektem na gruncie zajęć przedmiotowych (Gudjons 1997: 70).

Pisząc o metodzie projektów, należy wspomnieć kilka słów o tym, jak rozwijała się ona w Polsce. W roku 1930 opublikowano przekład pracy Johna Alfreda Stevensona *Metoda projektów*. W swojej książce zwracał on uwagę na cztery główne cechy nauczania projektowego:

- uczeń przyswaja wiadomości głównie na drodze rozumowania, pamięciowe przyswajanie gotowej wiedzy jest wykluczone;
- w metodzie projektów nie chodzi tylko o zdobycie nowej wiedzy, lecz o zmianę postawy ucznia;
- zagadnienia pojawiają się podczas normalnego funkcjonowania grupy i rozwiązywane są w sposób praktyczny;
- wprowadzenie teorii uzasadnione jest tylko potrzebą rozwiązania problemu.

Działaniu projektowemu towarzyszyły różne czynności, np. „czynności intelektualne, społeczne, religijne i fizyczne” (Nowacki 1999: 11). Zanim ukazała się praca Stevensona, w szkołach przeprowadzano liczne eksperymenty. Najbardziej interesujący przeprowadził w 1921 roku Michał Sjudak we wsi Turkowicze na Wołyniu. Do zajęć szkolnych wprowadził on wiele prac praktycznych, które rozwijały dzieci umysłowo. Sjudak pragnął przez pracę podnieść poziom życia ekonomicznego i kulturalnego. Wraz z rodzicami i dziećmi postarał się o wybudowanie szkoły. Uczniowie brali udział w licznych konkursach, prowadzili intensywne działania krajoznawcze, pisali kronikę szkolną (Nowacki 1999: 11). Metoda

³ Dynamiczne balansowanie.

⁴ Balans między czynnikami ja – my – ono w grupie, balans między fizycznymi, emocjonalnymi, intelektualnymi i duchowymi potrzebami i życzeniami, balans między daniem a przyjmowaniem, słuchaniem a mówieniem, aktywnością a spokojem itd.

projektów obecna była również w Szkole Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Uczestnicy Szkoły Ćwiczeń budowali model wsi i inspekty szkolne. W szkołach średnich i podstawowych metoda projektów królowała na zajęciach praktycznych.

Praca ręczna i pracownia robót ręcznych stawały się w tej szkole koordynatorem wielu poczyną realizowanych dla innych przedmiotów nauczania (Nowacki 1999: 15).

Doświadczenia, jakie zostały zebrane w trakcie pracy metodą projektów, udowodniły, że uczniowie mają okazję wyказаć się swoimi zainteresowaniami. Przeprowadzenie projektu rozwija u nich poczucie odpowiedzialności i uczy, jak integrować wiedzę z poszczególnych przedmiotów.

1.2. Pedagogiczne, psychologiczne i filozoficzne podstawy metody projektów

Pedagogiczne tło metody projektów stanowi pedagogika pragmatyzmu Deweya, która wychodzi od prymarnego znaczenia działania i doświadczenia. W pedagogice pragmatyzmu procesy interakcji rozumiane są jako procesy działania, które zachodzą między podmiotem działania a jego otoczeniem. Rozróżnia się procesy interakcyjne skierowane na konkretny przedmiot i procesy zachodzące podczas pracy manualnej i umysłowej, mamy również do czynienia z procesami interakcyjnymi o charakterze socjalnym, które są odpowiedzialne za kształt związków socjalnych i wynikające z nich doświadczenia uczących się. Te ostatnie to procesy językowe, które mają bezpośredni wpływ na dzieci i młodzież. Według Deweya, to właśnie doświadczenie jest rezultatem wzajemnego oddziaływania procesów interakcyjnych i zawiera zarówno elementy aktywne, jak i pasywne. Elementy pasywne to wszystko to, co rzeczy mogą uczynić człowiekowi – np. doznanie, zabranie czegoś. Aktywna strona doświadczenia oznacza to, co człowiek może uczynić rzeczom, np. wypróbowanie. Uczyc się poprzez doświadczenie znaczy uczyć się tego, co możemy uczynić rzeczom i czego od nich doznajemy (Dewey 1916: 187). Dewey rozróżniał jeszcze jedną stronę doświadczenia: jego personalne i socjalne znaczenie. Rekonstrukcja doświadczenia przebiega poprzez połączenie jego pasywnych i aktywnych elementów i może posiadać charakter zarówno socjalny, jak i osobisty (Dewey 1916: 111). Z tego powodu doświadczenie ma, według Deweya, nie tylko pedagogiczne, ale także polityczne znaczenie. Indywidualne kształcenie to dla niego wychowanie, a socjalne kształcenie to demokracja. Proces wchodzenia jednostki w społeczność jest procesem naturalnym, który zachodzi nieuchronnie w zbiorowościach. „Wychowanie jest koniecznością życiową, zapewnieniem ciągłości społecznej przez adaptację nowych pokoleń” (Buczyńska-Garewicz 1983: 171).