

Hanna Kędzierska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
h.a.kedzierska@uwm.edu.pl

***Napisz Ci bajkę...* – budowanie doświadczeń edukacyjnych studentów pedagogiki metodą projektów**

Summary

***I'll write you a story...* – developing educational experiences of pedagogy students by means of project-based learning (PBL)**

Project-based learning (PBL) witnesses ever more interest on the part of teachers at all levels of education. Unfortunately, the growing popularity of this method is only occasionally accompanied by in-depth and critical reflection. Available literature devoted to this topic generally lacks critical publications that would inspire deliberation over of the conditions necessary to apply project-based learning into the educational process. The number of texts in which the authors move beyond the level of description concerning the implemented project and revise their educational practices is even smaller.

In this paper I critically review my own educational activities in which project-based learning was a dominating method. When analyzing transcripts of students' discussions during the evaluation stage of the project, I uncover stores of knowledge of teachers-to-be (communicative and conjunctive patterns) that govern their activities in order to eventually answer the questions as to the conditions in which project-based learning might be applied in the educational process of prospective teachers.

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, metoda projektów, metoda dokumentarna

Keywords: teacher education, project-based learning, documentary method

Wprowadzenie

W ostatnich latach w szkołach obserwujemy wzrost zainteresowania nauczycieli metodą projektów. Ta popularność, oceniana choćby tylko poprzez wzrastającą liczbę publikacji naukowych i poradników dla nauczycieli, wynika nie tylko, jak sądzę, z przekonania nauczycieli o wysokiej wartości samej metody, ale w dużej mierze z konieczności jej realizowania jako obowiązkowego zadania dydaktycznego na poziomie gimnazjum. Z modnymi orientacjami i trendami, także w nauce, bywa tak, że początkowemu urzeczeniu nowością rzadko towarzyszy pogłębiona i krytyczna refleksja. Znakomitymi wyjątkami są tu opracowania przybliżające „na nowo” metodę projektów w Polsce (m.in. Szymański 2000, Gołębiak 2002). Tak jest i w przypadku metody projektów. W dostępnej literaturze

przedmiotu z trudem można znaleźć krytyczne teksty inspirujące do namysłu nad warunkami aplikacji metody do procesu dydaktycznego, a jeszcze rzadziej takie, w których autorzy przekraczają poziom opisu zrealizowanego projektu i dokonują namysłu nad własną praktyką edukacyjną.

Inspiracją mojego po/myślenia¹ o metodzie projektów było doświadczanie zdarzeń krytycznych (Tripp 1996) w toku realizacji projektów edukacyjnych *Napisz ci bajkę...* prowadzonych w ramach przedmiotu „Poradnictwo i terapia pedagogiczna” dla studentów stacjonarnych studiów magisterskich II stopnia. Nie były to wydarzenia dramatyczne czy spektakularne, ale sytuacje, które czasem, jedynie przez krótką chwilę, skupiły moją uwagę w toku realizacji zadań bądź były przywoływane przez studentów podczas ewaluacji zajęć i klasyfikowane przez nich jako zaskakujące, zabawne, zdumiewające bądź irytujące epizody w pracy z dziećmi. „Kolekcjonowane” przez kilka lat w raportach ewaluacyjnych, zapisach dyskusji grupowych prowadzonych ze studentami po zakończeniu projektu i mojej pamięci mikrohistorie, zaczęły domagać się krytycznego oglądu, który w rezultacie doprowadził mnie do rekonstrukcji podstaw mojej własnej działalności dydaktycznej, w której metoda projektów odgrywała rolę pierwszoplanową.

Mam nadzieję, że opis moich doświadczeń i dokumentarna analiza praktyk działania, przedstawione w tym artykule, staną się przyczynkiem do pogłębionej dyskusji o metodzie projektów i przestrzeniach uczenia, jakie oferuje ona w profesjonalnym kształceniu nauczycieli.

Kilka słów o projekcie: *Napisz ci bajkę...*

Głównym celem projektu edukacyjnego *Napisz ci bajkę...* było inicjowanie zmiany w systemach przekonań konstruujących osobiste teorie pedagogiczne studentów oraz doskonalenie umiejętności stosowania bajki terapeutycznej do pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym. Wybór metody projektu jako podstawowej metody dydaktycznej był wynikiem poszukiwania przez mnie sposobu na przewyżczenie szerzącego się w środowisku akademickim upozorowania edukacji na poziomie wyższym (szerzej: Kwieciński 2007), czego jednym z przejawów jest minimalizowanie wymiaru godzin na realizację zajęć o charakterze warsztatowym i treningowym, przy stale zwiększającej się liczbie studentów w grupach ćwiczeniowych.

Projekt opracowany był zgodnie z klasycznymi zasadami konstrukcji metody projektów, opisywanymi m.in. przez M.S. Szymańskiego (2000) i obejmuje 5 podstawowych faz:

Faza 1. *Zainicjowanie projektu*, w której podstawowym celem jest stworzenie otwartej na wiele możliwości sytuacji i budzenie pozytywnej motywacji studentów do zadania. Inicjowanie obejmuje dwa etapy:

¹ Termin zapożyczam od P. Zamoyskiego (2011).

- a) uzyskanie formalnej zgody studentów na udział w projekcie oraz wynegocjowanie warunków kontraktu, dotyczącego sposobu realizacji i oceny pracy studentów;
- b) wybór problematyki, rodzaju bajki terapeutycznej oraz metod i technik terapeutycznych, które stałyby się przedmiotem treningu kompetencyjnego przyszłych nauczycieli, adekwatnych jednak do potrzeb konkretnych dzieci, (cykl realizacji projektu rozpoczyna się od dokonania przez nauczyciela przedszkola diagnozy pedagogicznej i wskazywania obszarów pracy terapeutycznej).

Faza 2. *Dyskusowanie nad propozycjami projektów* odbywa się wielostopniowo – w małych i dużych grupach studentów. Ich celem jest przede wszystkim przygotowanie, a następnie wybór (napisanego bądź adaptowanego) scenariusza bajki (edukacyjnej lub relaksacyjnej), przygotowanej według przyjętych kryteriów: adekwatności do potrzeb dzieci formułowanych w diagnozie pedagogicznej, możliwości wykorzystania określonych metod i technik terapeutycznych do pracy nad problemem (lęk, procesy grupowe itp.), walorów artystycznych i dydaktycznych (możliwość konstruowania kolejnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych na bazie wygenerowanych doświadczeń).

Faza 3. *Opracowywanie planu projektu* – na podstawie wybranego przez studentów tekstu bajki uczestnicy konstruują scenariusz zajęć terapeutycznych, który obejmuje następujące etapy:

- a) przygotowanie do wystawienia spektaklu bajki, którego narracja konstruowana jest wokół zdiagnozowanego wcześniej problemu (lęk, naruszanie norm, inność, szacunek do własności itp.),
- b) opracowanie scenariusza zajęć realizowanych w małych grupach moderowanych przez studentów, w trakcie których dzieci inspirowane są do podejmowania pracy z/nad problemem i generowania różnych sposobów ich rozwiązywania,
- c) pracę w większych grupach, której celem jest poszukiwanie i doświadczanie konstruktywnych sposobów zaspokajania potrzeb (m.in. akceptacji, nazywania i wyrażania emocji, odprężenia, rozwiązywania konfliktów itp.).

Grupa studentów realizujących projekt podzielona jest na małe grupy zadaniowe (aktorzy, scenarzyści, scenografowie, moderatorzy zajęć zespołów zadaniowych,) które współpracują ze sobą. Za zgodą wszystkich uczestników projektu każdy etap pracy jest dokumentowany (nagrania video, zdjęcia), a zrealizowana „etiuda filmowa” jest wykorzystywana jako materiał promocyjny i dydaktyczny.

Faza 4. *Wykonywanie projektu* – największą trudnością realizacyjną każdego projektu jest zapewnienie możliwości aktywnego uczestnictwa w zajęciach dużej grupie studentów w dużej grupie dzieci. Nastręcza to szeregu problemów organizacyjnych i merytorycznych, które udaje się rozwiązywać tylko dzięki ogromnej zyczliwości i wsparciu dyrektora i pracowników placówki. Czas trwania projektu na terenie placówki obejmuje przeciętnie ok. 2,5 godz. Studenci pozostawiają w przedszkolu scenografię i wytworzone

wraz z dziećmi materiały oraz udostępniają nagrane z etapu realizacji projektu materiały audiowizualny.

Faza 5. *Ewaluacja projektu* jest końcowym i obowiązkowym etapem realizacji projektu i dokonywana jest wśród wszystkich grup uczestników: dzieci, opiekunów oraz studentów. Studenci wypełniają arkusz ewaluacyjny oraz po wspólnym obejrzeniu materiału filmowego biorą udział w dyskusji grupowej (nagrywanej na dyktafon). Materiał filmowy zazwyczaj jest wystarczającym bodźcem inicjującym dyskusję, ale zdarza się i tak, że otwierają ją przywołane przez studentów i/lub opiekuna projektu epizody i zdarzenia krytyczne.

Zdarzenia krytyczne z kontekstem metodologicznym w tle

Dyskusja grupowa odbywającą się w trakcie ewaluacji projektu jest zazwyczaj bardzo emocjonalna i samobieźnie dotyka wielu wymiarów zrealizowanego przedsięwzięcia. Jednak w centrum uwagi, także mojej jako nauczyciela akademickiego, znajduje się doświadczenie edukacyjne rekonstruowane z biograficznej i edukacyjnej perspektywy zaangażowanych w projekt studentów. Do refleksji nad metodą projektów i jej edukacyjną „mocą” zainspirowało mnie szereg zdarzeń krytycznych. Dwóm z nich, które opisuję poniżej, przypisuję szczególną siłę stymulowania mnie do po/myślenia na nowo o metodzie.

Epizod 1. To ja lepiej powiem to za Ciebie...dobrze?

Jednym z celów dydaktycznych projektu bajki relaksacyjnej było stworzenie dzieciom sytuacji, w której mogłyby dokonać „łagodnego spotkania” z obiektem/obiektami lęku, określeniem jego/ich natężenia oraz podjęcie próby „oswajania strachu” z wykorzystaniem technik relaksacyjnych. Po obejrzeniu spektaklu bajki, której główny wątek narracyjny skupiony był na eksponowaniu sytuacji lękotwórczych, (lęk przed burzą, ciemnością, wilkiem, samotnością), odmiennościach w sposobach reagowania na nie oraz sposobach „oswajania” lęku z zastosowaniem technik relaksacyjnych (oddychanie, wizualizacja, masaż, relaksacja przy muzyce), dzieci dyskutowały, inspirowane przez studenta-moderatora, o doświadczeniach i przeżyciach bohaterów oraz sposobach, w jaki starali się oni pokonywać lęk. W trakcie dyskusji dzieci odwoływały się do swoich doświadczeń i opowiadały o „swoich strachach”. Po dokonaniu identyfikacji lęków dzieci na dużej kartce papieru rysowały te obiekty, które wywoływały w nich obawy (ciemność, pająki, duchy, burza, duże psy i in.) i określały stopień ich natężenia, stawiając przy każdym rysunku stempelki. Wyniki pracy uzyskane w małych grupach przedstawiane były następnie całej społeczności.

W trakcie prezentacji jednej z grup studentka-moderatorka nieusatysfakcjonowana, jak mogłam się domyślać, tempem realizacji zadania przez dziecko, które demonstrowało wyraźne trudności z opisem swoich przeżyć na forum dużej grupy, delikatnie odsunęła je ręką za siebie i powiedziała nad jego głową: *To ja lepiej powiem to za Ciebie...dobrze?*

Epizod 2. *Głupio to wymyśliście*

Po zakończeniu każdego projektu studenci pomagają przywrócić, zakłóconą naszą wizytą w przedszkolu, codzienną aranżację przestrzeni. Jest to też czas, kiedy dzieci zaczynają spontanicznie bawić się scenografią i przygotowanymi na potrzeby spektaklu rekwizytami. W trakcie takiej swobodnej aktywności dzieci dostrzegłam stojące obok siebie dwie postacie (studenta i chłopca), przypatrujące się domkowi z kartonu, który był częścią przygotowanej scenografii. W pewnej chwili chłopiec zwrócił się do studenta i powiedział: *Głupio to wymyśliście z tym domkiem*. Zaskoczenie dorosłego było tak wielkie, że zdołał tylko zapytać – *Ale o co ci chodzi?* W odpowiedzi chłopiec bez chwili wahania powiedział: *A widziałeś kiedyś, aby drzwi w domu się nie otwierały?* (drzwi i okna domku były naklejone na karton). Po dłuższej chwili ciszy dorosły odpowiedział: *Ale z ciebie mądrala* i zrywając relację z dzieckiem, przeszedł do innej części sali.

Opisanym powyżej zdarzeniom można by nadać status anegdoty. Jednak zadziwiająco zgodny tryb argumentacji studentów podczas interpretacji tych mikrohistorii, skupiony na budowaniu negatywnego wizerunku dziecka, deprecjonowaniu jego kompetencji i wiedzy osobistej spowodował, że postanowiłam przyjrzeć się wnikliwiej zapisom dyskusji grupowych i dotrzeć do tych zasobów wiedzy studentów, które organizują praktyki działania, będące składnikiem ich osobistego (w tymi profesjonalnego) habitusu.

Cel analizy i materiał empiryczny, jakim dysponowałam, implikował wybór metody dokumentarnej jako podstawowej strategii badawczej (interpretacyjnej). Metoda dokumentarna wprowadzona do dyskursu nauk społecznych przez K. Mannheim, twórczo rozwijana przez R. Bohnsacka, a w Polsce przez S. Krzychałę i B. Zamorską, jest metodą, która „stawia sobie za cel ukazanie zależności pomiędzy 'obiektywnymi' uwarunkowaniami i 'subiektywnym' nadawaniem znaczeń, leżących u podstaw praktyk społecznych i z nich wynikających. Nie odwołuje się przy tym do zewnętrznych kategorii interpretacji, lecz poszukuje ich w pragmatycznych wzorach działania/orientacji, które w życiu społecznym stosują indywidualni i zbiorowi aktorzy” (Krzychała 2010: 14).

Metoda dokumentarna, jak pisze R. Bohnsack, „oferuje – na płaszczyźnie obserwacji drugiego stopnia – wgląd w wiedzę przedrefleksyjną, teoretyczną, pozyskiwaną na drodze praktycznego działania (2003: 396), stwarza zatem możliwość docierania do immanentnych znaczeń wypowiedzi ujawniających się w toku uzgadniania znaczeń i leżących u podstaw danej praktyki działania, wzorów orientacji. Dlatego w metodzie dokumentarnej tak wyraźnie wytycza się linię demarkacyjną pomiędzy wiedzą 'o' działaniu, podlegającą introspekcji, od wiedzy praktycznej, 'w' działaniu, „która jest tak oczywista, że nie wymaga wyrażania i eksplikacji, a nawet często niedającej się wyrazić *explicite*. Jeśli uczestnicy dyskusji przynależą do tego samego środowiska, jeśli dysponują wspólną wiedzą, to mogą (po)rozumieć się nawzajem i to bez konieczności uprzedniego artykułowania i wyrażania wspólnie podzielanej wiedzy. Eksplikacja wiedzy *implicite* – w ujęciu metody dokumentarnej – stanowi zadanie badacza” (Bohnsack 2004: 397).

Docieranie do wzorów orientacji komunikatywnych i koniunktywnych przestrzeni doświadczenia dokonuje się poprzez dwa etapy interpretacji dokumentarnej. Pierwszy etap

to interpretacja formułująca, w trakcie której badacz dokonuje tematycznej analizy wypowiedzi, opartej na wyłonionych w dyskusji wątkach. Drugi – interpretacja refleksywna zmierza do rekonstrukcji wzorów orientacji wykraczając poza rekonstrukcję tematyczną. W trakcie typologizacji wyławiane są znaczenia wspólne dla wszystkich przypadków oraz specyficzne środowiskowe kontrasty pojawiające się w trakcie przewyciężenia tychże wspólnych doświadczeń.

„Uczymy się bawiąc” – studenci ‘o’ metodzie projektów

Wiedza komunikatywna, wiedza ‘o’ konstruowana jest w praktyce interpretacji motywów, okoliczności, przeżyć, własnych pozycji i stanowisk innych, schematów działania. „To wiedza o naszych działaniach i o działaniach innych aktorów społecznych, którą stosunkowo łatwo jest wyrazić, opisać, przekazać” (Krzychała, Zamorska 2008: 14). Docieranie do tego wymiaru wiedzy umożliwia badaczowi interpretacja formułująca, która polega na tematycznym podziale tekstu, odkodowaniu tematycznej struktury wypowiedzi całej grupy lub jednostki.

Analiza materiału empirycznego zebranego w trakcie dyskusji grupowych z trzech ostatnich projektów realizowanych w latach 2011–2014 pozwala wyróżnić trzy wyraźne wątki tematyczne, odnoszące się do różnych wymiarów metody projektów, tj. ludycznego, edukacyjnego i grupowego. Najwięcej miejsca w kolektywnej narracji uczestników projektów poświęcone było ludycznej warstwie projektu i wskazywaniu odmienności realizowanego zadania w stosunku do innych form uczenia się w toku edukacji profesjonalnej. Formułowane sądy *było fajnie, nie sądziłam, że tak bardzo się zaangażuję się w ten projekt i będę dobrze się bawić* traktowane były jako argumenty na to, że edukacja na studiach wyższych nie musi być nudna, opresyjna czy oderwana od praktyki. W pasażach dyskusji dokumentujących ludyczny wymiar projektu przeważały emocjonalne opisy własnych doświadczeń, spostrzeżeń, kontrastowane z innymi doświadczeniami edukacyjnymi studentów.

K3. Tak ja też się zgadzam, że najsilniejszą stroną tego projektu to ta swobodna atmosfera i że było dużo zabawy i wesoło projekt dał mi taką satysfakcję, taką przyjemność, że w końcu podczas mojego studiowania działo się coś innego niż zwykle

K6. ↳no ja też najbardziej to te uśmiechy dzieciaków, ale i mnie samej też wiele radości to

K11. ↳aha mhm chociaż ja na początku nie bardzo wierzyłam, że to wszystko się uda, ale teraz to taki projekt to naprawdę fajna zabawa, że takie zajęcia przynoszą dużo radości dzieciakom, ale również nam osobom, które realizują ten projekt

K5. ↳no::, @@@moja babcia też miała niezłą zabawę jak pomagała mi robić te pompony dla dzieci, przecież ich było chyba ze dwadzieścia a i u pana W na zajęciach robiliśmy inne gadzety i też było fajnie i ludzie jak im mówiłam po co to robimy to też mówili że luz i sami woleliby robić taki projekt niż siedzieć na zajęciach

K11. Lno właśnie mówimy dużo o dzieciach ale mnie projekt najbardziej nauczył tego, że trzeba pracować z różnymi osobami o odmiennych temperamentach, nie wszystkich znałam dobrze, bo to jak się widzimy na korytarzu albo na wykładach to nie jest to samo i właśnie z różnymi osobami trzeba było nieraz improwizować w razie nieprzewidzianych sytuacji

M4. Ja zazwyczaj wolę sam coś robić, wtedy potrafię organizować sobie czas ale dzięki projektowi zobaczyłem, że mogę pracować też z innymi i że takie współgranie ludzi doprowadziło do sukcesu, bo na początku to jak też jak A. nie bardzo wierzyłem w to, że nam się uda@@@

K17. @@@ Lto chyba wszyscy mieliśmy takie przekonanie przez kilka pierwszych spotkań, ale potem to się stawało jakoś bardziej realne i jak zbliżał się termin pójścia do przedszkola to ta motywacja jakoś się pojawiała sama i ja doświadczyłam że jestem w stanie pracować pod presją czasu i że to mnie nakręca daje taką dobrą adrenalinę i nie ma, że się nie chce, no to było fajne uczucie

Jak wynika z analizy formułującej, studenci swój udział w projekcie opisywali jako doświadczenie pozytywne, interesującą szansę na przerwanie uczelnianej rutyny. Ludyczny wymiar projektu wysuwał się na pierwszy plan w ocenie projektu, co znakomicie wyraziła jedna z uczestniczek, trawstując popularne w pedagogice zabawy hasło: „uczymy się bawiąc”. Oczywiście studenci mieli świadomość istnienia słabych stron realizowanych przez siebie przedsięwzięć, jednak te niedociągnięcia organizacyjne i merytoryczne nie zmieniały generalnej pozytywnej oceny projektu i własnego w nim zaangażowania. Warto podkreślić, że tylko nieliczni studenci, jak wynika z analizy ich wypowiedzi, mieli wcześniejsze doświadczenia z aktywnymi metodami pracy w szkołach. Dla większości projekt *Napisz Ci bajkę...* był pierwszym w ich karierze edukacyjnej kontaktem z metodą projektów. Na marginesie chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jedno interesujące zjawisko. Dokonując samooceny swojego udziału w projekcie (tuż po zakończonej dyskusji grupowej), studenci wystawiali sobie najwyższe noty. Nieliczni nieznacznie obniżali je, dokonując porównania poziomu swojego zaangażowania do zaangażowania innych uczestników. W ciągu kilkuletniej pracy metodą projektów z kandydatami do zawodu nauczycielskiego nie spotkałam się z sytuacją, aby studenci dokonując samooceny konstruowali je inaczej niż w odniesieniu do faktu wykonania konkretnego, przyjętego zadania. Nigdy punktem referencyjnym dla indywidualnej oceny nie były np. założone cele projektu, oryginalność czy inwencja twórcza uczestników.

Obrazy dzieciństwa – studenci ‘w’ przestrzeniach koniunktywnego doświadczenia

Analiza komunikatywna pozwala na prześledzenie toku oraz wyodrębnienie tematów dyskusji grupowej. Aby jednak dotrzeć do koniunktywnych przestrzeni doświadczenia, przejawiających się w różnorodnych praktykach działania studentów, trzeba odpowiedzieć na pytanie, nie o czym studenci dyskutują, ale jak toczą dyskusję. „Interesuje nas tu sposób społecznego działania (*modus operandi*), styl, biegłość, specyficzna perspektywa

i ramy, w jakich podejmowane są problemy, praktyczne reguły i oczywistości przyjmowane w działaniu” (Krzychała, Zamorska, 2008: 118).

Kluczowym narzędziem analitycznym, pozwalającym dotrzeć do koniunktywnych przestrzeni doświadczenia, jest analiza struktury formalnej komunikatów oraz analiza komparatywna (porównawcza). W dyskusji studentów poszukiwałam miejsc tzw. pasusów nasyconych, w których „zostało zawarte szczególne zagęszczenie znaczeń oraz miejsc nasyconych interakcyjnie, tj. tych fragmentów, w których rozmówcy podejmują wspólną wypowiedź w toczącą szybki i dynamiczny dialog, żywo reagują na innych wchodzą sobie w słowo i uzupełniają swe wypowiedzi” (Krzychała, Zamorska, 2008: 126). W tych pasażach szczególnie dokumentują się wspólnie podzielane i ważne dla rozmówców zasoby ich habitualnej wiedzy.

Centralnymi punktami dyskusji o szczególnym nasyceniu interakcyjnym i metaforycznym były te pasáže dyskusji, w których bohaterami pierwszego i dalszych planów były dzieci. Przykładem może być fragment dyskusji toczącej się wokół opisywanego wcześniej epizodu: *Głupio to wymyśliliście*

M2. dla mnie to naprawdę... no takim doświadczeniem to było jak ten mały do mnie wystartował... no: z tymi pytaniami o dom, dlaczego nie otwierają się drzwi...

(wybuch śmiechu)

K7. i co zrobiłeś?...

M2. no nic coś tam mu odpowiedziałem, ale to już był koniec i my wynosiliśmy rzeczy do samochodu to to się jakoś tak naturalnie

K6. ^L bo jak oni tak znieaacka wystrzelą to człowiek po prostu głupieje @@

K4. @@ ^Lnie wiecie to po prostu taki mały mądrała, co chciał się pochwalić co to on nie wie bo w tym wieku to nie ma takich zahamowań i one wałą prosto, ty byś się teraz wstydził, ale one nie

K11. ^L właśnie to ja też tak uważam, że no: kiedyś to do dorosłego to taki dystans był i się człowiek nie odzywał, bo no jak mówisz... się wstydził kilka no, aha

K8. no i nie wiadomo jak się zachować, bo nie będziesz mu tłumaczył, że nie wiem, no że to rekwizyt i nie musi być jak w realu, (wybuch śmiechu)

M1. ale żeby to tak, że głupio...

Przyglądając się organizacji dyskursu w powyższym pasażu tekstu, dostrzegamy zjawisko dystansowania się w relacji dorosły-dziecko, które budowane jest poprzez konstruowanie przez uczestników dyskusji wizerunku dziecka jako osoby przekraczającej wyznaczone społecznymi definicjami granice. Proces ten rozpoczyna się od wypowiedzi studentki (K6), która swoim stwierdzeniem dotyczącym nieprzewidywalności zachowań dzieci zakreśla horyzont odniesienia. Kolejne głosy uczestników dyskusji (K8, K11) umieszczane są w tej ramie i stanowią swoiste dopowiedzenie i umocnienie grupowych identyfikacji. Ważnym momentem w prowadzonej dyskusji było wytworzenie tzw. przeciw-horyzontu.

Studentka (K11) przywołując własne kontrastujące doświadczenia z dzieciństwa, wyznaczyła swoistą przestrzeń referencyjną, w której pozostali dokonywali waloryzacji dziecięcych zachowań w prosty, binarny sposób: dobry – zły, właściwy – niewłaściwy, wypada – nie wypada itp. Dystansującego się zachowania studentów, zmierzającego do podtrzymywania asymetrii w relacji dorosły-dziecko, nie można interpretować wyłącznie jako wynik złej edukacji profesjonalnej, skutkującej niedostatkami kompetencji zawodowych przyszłych nauczycieli. W ramie rozciągniętej pomiędzy horyzontem i przeciw-horyzontem odniesienia, tj. dwoma pokoleniowo odmiennym obrazami dziecka (dawniej i współcześnie) dokumentują się przede wszystkim edukacyjne przestrzenie koniunktywnego doświadczenia studentów. Ukonstytuowały się one na „fundamencie wspólnego przeżycia przekazu wiedzy w (publicznych) instytucjach edukacyjnych oraz poprzez przejście zinstytucjonalizowanego wzoru przebiegu edukacji” (Krzychała 2004: 23). Mówiąc inaczej, studenci, których biograficzne doświadczenia edukacyjne konstruowane były w transmisyjnym modelu szkoły wraz z jego definicjami dziecka jako niekompetentnego podmiotu wymagającego prowadzenia „po śladzie” (Klus-Stańska 2000), nawet w sytuacjach, które nie odtwarzają transmisyjnego porządku edukacyjnego (metoda projektów) nie potrafią przekroczyć habitualnie wbudowanych w ich systemy poznawcze wzorów orientacji.

Powyższą tezę dokumentuje inny pasaż dyskusji poświęconej doskonaleniu projektu i jego wybranych elementów, które przez uczestników określone zostały jako „słabe ogniwą”. Prezentowany poniżej fragment odnosi się do organizacji i proporcji czasu trwania zajęć w poszczególnych fazach projektu:

K3. Ja wiem, że to ważne, aby dzieci podzieliły się swoimi przemyśleniami, ale to trwało za długo

K9. [⌞]nie::: przecież w każdej grupie było dużo dzieci no:: tego nie dało się skrócić, one wszystkie chciały naraz mówić o tych strachach a potem stawiać stempelki to jak to przyspieszyć...?

M2. mhmm

K2. wiesz (zwracając się do K3) to mogło się wam z boku wydawać że to długo trwa ale ja nie zauważyłam żeby dzieci się nudziły, w naszej grupie ledwie się wyrobiliśmy bo dzieci chętnie i dużo mówiły nawet pomyślałam, że to dziwne, że one tak chętnie mówią o tak trudnych sprawach

K3. u nas to na początku było cicho, ale potem to tak się nakręciły i licytowały czyje strachy są straszniejsze@@@ no ale nie wiem czy i wtedy jak one tak chętnie pracują to można przerwać i iść dalej

K8. [⌞]musisz bo przecież nie możesz tak normalnie jakbyś pracowała czekać aż wszyscy skończą i się wypowiedzą no bo ile, jak ten chłopiec w naszej grupie się zablokował musiałam to za niego no:: widziałaś ale inni czekają i chcą się pokazać

K4. [⌞]no:: ja nie wiem, ale to tak trzeba wyczuć taki chyba moment, aby nie blokować i żeby one mogły same

K8. [⌞]wiesz bez nauczyciela, to i tak się nie uda one są jeszcze małe i takie kreatywne formy pracy to też nauczyciel musi prowadzić

kilka no, mhmm

K6. w naszej grupie to też na początku była cisza i dzieciaki popatrywały na nas to ja przypominałam im czego bały się świnki a potem to zadawałam pytania i bardzo sprawnie nam to poszło...

Chociaż dyskusja toczy się nadal w wyznaczonych wcześniej ramach, to ujawniają się w niej dwie odmienne próby interpretowania problemu zaspokajania potrzeb dzieci w przestrzeniach instytucji. Pierwsza zostaje wprowadzona przez K9, w której moderatorka, choć przyzwala na negatywną ocenę sposobu organizacji przez siebie zajęć, podejmuje próbę forsowania przekonania o prawie każdego dziecka do aktywnego i zaangażowanego uczestnictwa w zajęciach. Sposób konstrukcji wypowiedzi sprawia jednak wrażenie, że owa zgoda na pełne uczestnictwo każdego dziecka w zajęciach nie wynika z jej głębokiego przekonania, ale jest raczej efektem pewnej nieporadności związanej z brakiem doświadczeń i pedagogicznej rutyny. W ten tryb argumentacji wpisuje się M2. Jego niewerbalna aprobata znakomicie dokumentuje porozumienie pomiędzy uczestnikami dyskusji, konstruowane w przestrzeniach koniunktywnego doświadczenia, które jeśli uczestnicy dysponują tę samą widzą, nie wymaga negocjowania i eksplikacji.

Propozycję alternatywną do dyskusji wprowadza K8, odwołując się do ludycznego wymiaru, jaki kolektywnie został przypisany projektowi. Argumentacja, jaką wprowadza, opiera się na przeciwstawieniu rzeczywistego świata życia instytucji przedszkola i jej odświętnej formy, jaka tworzona jest na użytek projektu. W tych dwóch przestrzeniach istnieją jednak inne wartości, reguły i normy. Logikę działania w świecie realnym wyznaczają potrzeby instytucji, nie ma czasu, jak podkreśla uczestniczka, na czekanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb dzieci. Perspektywa wyznaczona przez K8 stanowi punkt referencyjny, do którego odnoszą się inni studenci. Wypowiedź K6 stanowi już tylko dopowiedzenie, uzupełnienie, choć w tym komunikacie dokumentuje się najsilniej instytucjonalny wzór orientacji przyszłych pedagogów. W tym krótkim opisie praktyki działania demonstruje się zjawisko dopasowania dziecka do zinstytucjonalizowanego, z góry określonego programu działania poprzez standaryzację i kanalizację jego aktywności. Pomimo że na etapie przygotowania projektu studenci uzgodnili, że istotą projektu ma być tworzenie dzieciom warunków do aktywnego i twórczego działania, to jak wynika z opisu moderatorki, praca w małych zespołach nad identyfikacją uczuć i nadawaniem znaczeń przerodziła się w pogadankę kierowaną przez nauczyciela/studenta, która schematyzowała i infantylizowała osobiste doświadczenia podopiecznych.

Po/myśleć o metodzie

Rekonstrukcji moich doświadczeń profesjonalnych, związanych z pracą w projekcie *Napisz Ci bajkę...* towarzyszyły dwie myśli. Pierwsza, to refleksja nad zmianą, jaka (nie) dokonała się w systemach osobistych teorii pedagogicznych studentów-uczestników pro-

jektu i druga, to pytanie o uwarunkowania wykorzystania metody projektów w procesie kształcenia nauczycieli.

Wnioski z prowadzonych analiz (formułującej, refleksywnej i komparatywnej) pozwalają na konstatację, że zmiana, jaką starałam się inicjować, realizując zajęcia metodą projektów, ma wymiar naskórkowy. Studenci choć niewątpliwie wiele się dowiedzieli 'o' metodzie projektów, nie dokonali reorientacji 'w' zasobach wiedzy konstruowanej w przestrzeniach koniunktywnego doświadczenia. Mogę zaryzykować nawet stwierdzenie, że dzięki uczestnictwu w projekcie w tych strukturach wiedzy ugruntowane (zabetonowane) zostały dwa wzory orientacji – instytucjonalny (transmisyjny) i postrzegania dziecka jako niepełnego dorosłego, ze wszystkimi wynikającymi z nich negatywnymi dla procesów wspierania rozwoju dzieci konsekwencjami.

Drugim ważnym spostrzeżeniem, jaki dokumentuje się w zapisach dyskusji grupowych, jest karnawalizacja doświadczenia edukacyjnego, generowanego w trakcie realizacji projektu. Dowodzi ona trwałości takiego rozumienia wiedzy szkolnej, którą można paradoksalnie opisać, wykorzystując wcześniej przywołane hasło pedagogiki zabawy „uczmy się nie/bawiąc”.

Obserwacja organizacji dyskusji studentów dotyczącej projektu odsłania jeszcze jeden ważny proces, który za A. Kapustą i A. Poźniak (2011) można określić jako językowy paradoks rytualizacji świata społecznego, którego przejawem w przypadku studentów jest stosowanie nowych form językowych do definiowania starego fenomenu, tj. opisywania transmisyjnego ładu szkoły nowomową inkorporowaną z innych ideologii (romantycznej i/lub progresywistycznej) bez poczucia jakiegokolwiek dysonansu. W świetle tych dość zaskakujących wniosków z analizy dyskusji grupowej pozostaje zadać jeszcze jedno pytanie: Czy obietnica zmiany jakości edukacji, kreślona z ogromnym rozmachem przez zwolenników metody projektów, jest tylko uludą?

Z perspektywy moich osobistych doświadczeń jako nauczyciela-nauczycieli, uczestnika i inspiratora pracy metodą projektów mogę stwierdzić, że problem nie tkwi w samej metodzie, ale w ogromnej mierze w sposobie kształcenia profesjonalnego przyszłych nauczycieli. Pankratius (za: Dylak 2000), przedstawiając założenia konstruktywistycznego modelu rozwoju zawodowego nauczycieli podkreśla, że pierwszym etapem kształtowania kompetencji zawodowych powinna być tzw. faza indukcji, w trakcie której uruchamiana jest i rozpoznawana uprzednia wiedza studentów (wzory orientacji) i ich przekonania związane z nauczaniem, wyznawanym system wartości oraz domem rodzinnym. Dopiero po takiej rekonstrukcji zasobów wiedzy 'o' i 'w' można rozpocząć proces budowania nowych struktur. Pominięcie pierwszego etapu, co jest cechą charakterystyczną naszego systemu kształcenia nauczycieli, skutkuje upozorowaniem edukacji nauczycielskiej. W takiej przestrzeni każdy wygenerowany aktywnymi metodami namysł nad praktykami przed/szkolnej codzienności i podstawami własnej profesjonalnej działalności może stać się tylko ładnym gadżetem w portfolio poszukującego pracy kandydata do zawodu.

Literatura

- Bohnsack R. (2003), *Rekonstrukcyjne badania praktyk codzienności – metoda dokumentarna na przykładzie dyskusji grupowych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”.
- Dylak S. (2000), *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli*. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa, WSiP.
- Gołębiak B.D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*, Warszawa, WSiP.
- Kapusta A., Poźniak A. (2011), *Intencje z Rybna. Teksty (post)rytualnej ekspresji „ja” biograficznego*, „Studia Kulturowe. W kręgu teorii kultury, miejsca i spektaklu”, 2.
- Kędzierska H. (2013), *Między powołaniem a strategią maksymalizacji zysków – przemiany dróg wyboru zawodu nauczyciela*. W: B.D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*. Wrocław, Wyd. Naukowe DSW.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wyd. UW-M.
- Krzychała S., Zamorska B. (2008), *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*, Wrocław, Wyd. Naukowe DSW.
- Krzychała S. (red.) (2004), *Społeczne przestrzenie doświadczenia*. Wrocław, Wyd. Naukowe DSW TWP.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław, Wyd. Naukowe DSWE TWP.
- Szymański M.S. (2000), *O metodzie projektów*, Warszawa Wyd. Akademickie „Żak”
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa, WSiP.
- Zamojski P. (2011), *Pomyśleć szkołę inaczej... Edukacja matematyczno-przyrodnicza w toku debat publicznych*. Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach nakłada na szkoły gimnazjalne obowiązek stworzenia uczniom warunków do wykonania projektów edukacyjnych