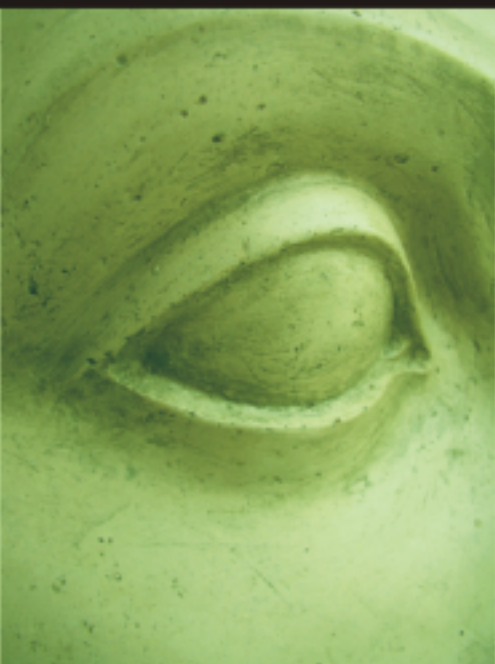


INNOWACJE

W EDUKACJI AKADEMICKIEJ



TOM VI ROCZNIK 2007 NR 1

WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA W ŁODZI

ISSN 1643-6318

INN@WACJE

W EDUKACJI AKADEMICKIEJ

TOM VI ROCZNIK 2007 NR 1

WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA W ŁODZI

Skład Redakcji

Makary Krzysztof Stasiak (redaktor naczelny)

Wiesław Karolak

Janusz Maciaszek

Aldona Pobjewska

Justyna Kopańska (sekretarz)

Komitet Redakcyjny

prof. zw. dr hab. Kazimierz Zbigniew Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

prof. zw. dr hab. Wiesława Limont, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

prof. zw. dr hab. Bolesław Niemierko, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

prof. dr hab. Jacek Piekarski, Uniwersytet Łódzki

prof. dr hab. Krzysztof Szmidt, Uniwersytet Łódzki

Recenzent tomu

prof. dr hab. Ireneusz Bittner

Redakcja „Innowacji w Edukacji Akademickiej”

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

90-213 Łódź, ul. Rewolucji 1905 r. nr 52

tel. 0-42 299 55 56

e-mail: innowacje@wshe.lodz.pl

© Copyright by Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2007

ISSN 1643-6318

**Niniejsza publikacja jest archiwizacją wydania papierowego
na potrzeby projektu e-Publikacje Nauki Polskiej.
Zachowano numerację stron z wydania papierowego,
usuwając strony puste.**

Skład DTP Hanna Opala

Wydawnictwo

Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

e-mail: wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo@ahelodz.pl

Spis treści

Od redakcji	5
-------------------	---

DZIAŁ I

NAUCZANIE PRZEZ PROJEKTY – UJĘCIE TEORETYCZNE

Renata Matsili

Projekt jako metoda z pogranicza nauki i dydaktyki.....	7
---	---

Bolesław Niemierko

Projektowanie edukacyjne jako metoda kształcenia i metoda sprawdzania osiągnięć studentów.....	11
---	----

Agnieszka Mikina

Pięć pytań o metodę projektów	25
-------------------------------------	----

DZIAŁ II

NAUCZANIE PRZEZ PROJEKTY – PRAKTYKA EDUKACYJNA

Monika Goetzendorf-Grabowska

Nauczanie przez projekty i przez problemy w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi	39
--	----

Paweł Ciołkiewicz

Media i rzeczywistość. Uwagi na temat zajęć prowadzonych metodą projektową.....	53
--	----

Edyta Pietrzak

O ćwiczeniach z filozofii prowadzonych metodą małych projektów.....	71
--	----

Małgorzata Nodzyńska

Metoda projektów w nauczaniu przyszłych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych	77
---	----

Norbert Niestolik

Praca metodą projektu jako forma wzbogacania
oferty edukacyjnej i wychowawczej szkoły
na przykładzie Gimnazjum nr 1 im. ks. Walentego
w Jankowicach 83

Anette Kolmos, Stig Enemark, Xiangyun Du, Egon Moesby

Czy warto wprowadzić *problem* i *project based learning*? 99

DZIAŁ III

KONCEPCJE – PROPOZYCJE – METODY

Maciej Woźniczka

Jak uczyć filozofii? Możliwość odnowienia wartości
kształcenia filozoficznego.....113

Olga Janikowska

Innowacje w nauce *versus* globalizacja 127

Abstracts 133

Informacje o autorach..... 137



Od redakcji

Szanowni Czytelnicy,

oddajemy do Państwa rąk kolejny numer „Innowacji w Edukacji Akademickiej”. Dotychczas na łamach czasopisma znalazło się miejsce zarówno dla teorii, jak i praktyki edukacyjnej. Autorzy poruszali kwestie dotyczące m.in. metod i koncepcji dydaktycznych, technik wspomagających proces dydaktyczny, jakości kształcenia itd. Numer szósty w znacznej części został poświęcony popularnym na całym świecie *problem based learning* i *project based learning*, które w Polsce nazywa się nauczaniem przez problemy i projekty.

Pierwszy dział zawiera rozważania teoretyczne związane z tym zagadnieniem. **Renata Matsili** pisze o zaletach łączenia dydaktyki i nauki, które jest charakterystyczne dla metody projektowej. Artykuł **Bolesława Niemierko** przedstawia uzasadnienie teoretyczne i wybrane przykłady ćwiczeń i zadań egzaminacyjnych z zakresu projektowania edukacyjnego. **Agnieszka Mikina** prezentuje natomiast kryteria, które pozwalają na odróżnienie metody projektów od innych metod, najczęściej popełniane błędy przy wdrażaniu tej metody, klasyfikacje projektów, etapy pracy metodą projektów, a także historię wykorzystania metody projektów na świecie i w Polsce.

W drugim dziale czytelnicy znajdą artykuły z zakresu praktyki edukacyjnej. Artykuł **Anette Kolmos, Stig Enemark, Xiangyun Du i Egona Moesby** zawiera opis ogólnych zasad *problem* i *project based learning* (PBL) oraz modelu PBL stosowanego w Aalborg University. Pokazuje także, jak ta metoda ma się do wyzwań stojących przed edukacją i zapotrzebowania na nowe umiejętności. **Monika Grabowska** opisuje natomiast metodę projektową realizowaną w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi – sposoby jej wdrażania, formy realizacji, ewaluacji i dokumentacji. Porusza także kwestię nowej roli nauczyciela akademickiego, jaką przychodzi pełnić dydaktykom wkraczającym na drogę PBL. Swoimi doświadczeniami w zakresie wdrażania metody projektów dzieli się z czytelnikami także **Małgorzata Nodzyńska**, która zdecydowała się wprowadzić ją do nauczania studentów kierunków nauczycielskich.

Paweł Ciolkiewicz przedstawia projekt zrealizowany przez studentów dziennikarstwa i komunikacji społecznej, dotyczący wpływu mediów na rzeczywistość. Na jego przykładzie zastanawia się nad zaletami i wadami metody projektowej. **Edyta Pietrzak** dzieli się z czytelnikiem swoimi refleksjami powstałymi z kolei podczas zajęć z filozofii, prowadzonych metodą małych projektów. Jej artykuł zawiera opis samej metody, przebiegu zajęć oraz przygotowywanych przez studentów projektów. W artykule **Roberta Niestolika** został natomiast opisany jeden z projektów zrealizowanych w Gimnazjum nr 1 im. Księdza Walentego w Jankowicach dotyczący edukacji teatralnej.

Dział trzeci „Innowacji” to kontynuacja zagadnień poruszanych na łamach czasopisma w poprzednich numerach. **Maciej Woźniczka** rozważa w swoim artykule możliwość regeneracji dotychczasowych idei edukacyjnych filozofii. Szczególnej refleksji poddaje ich uwarunkowania koncepcyjne i możliwość odniesienia ich do filozofii polskiej. **Olga Janikowska** próbuje odpowiedzieć na pytanie, jakie są niezbędne innowacje, które powinny zachodzić w nauce w dobie globalizacji. Podejmuje również rozważania dotyczące zmieniającej się roli państwa w zglobalizowanym świecie i jej wpływu na systemy edukacyjne.

Życzymy przyjemnej lektury i serdecznie zapraszamy Państwa do współpracy!

Dodatkowe informacje znajdują Państwo na naszej stronie internetowej:
www.innowacje.wshe.lodz.pl.



Renata Matsili

Projekt jako metoda z pogranicza nauki i dydaktyki

Badacz czy dydaktyk?

Na poziomie akademickim praca nauczyciela przebiega zwykle dwutorowo: z jednej strony nauczanie studentów, a z drugiej badania naukowe. Czy konieczny jest tu paralelizm, czy też należałoby, jak głosi teoria dwóch stanów odnosząca się do zjawisk fizjologicznych i psychicznych, uznać, że są to dwa aspekty jednego zjawiska? Połączenie działalności dydaktycznej i naukowej na poziomie szkoły wyższej niesie z sobą niebezpieczeństwa, ale każdy krok w nieznanne wymaga pewnego ryzyka.

Spróbujmy metodą scholastyczną dociec, czy warto o takie podejście do nauki i dydaktyki zabiegać, czy raczej z niego zrezygnować, zwłaszcza dla dobra tej pierwszej, tzn. nauki.

Przyczyny, dla których dydaktyka i nauka nie mogą być ujmowane jako dwa aspekty jednego zjawiska to:

- Po pierwsze, nauka ma to do siebie, że powinna wybiegać daleko w przód względem tego, co znajduje się w programach studiów. Z tego względu połączenie jej z dydaktyką mogłoby się okazać dla niej poważnym hamulcem.
- Po drugie, różnorodność zainteresowań badaczy uniemożliwiałoby spójne realizowanie programu nie tylko w różnych ośrodkach akademickich, ale również w danej uczelni. Trudno byłoby mówić o standardach nauczania i ujednoliceniu programu studiów.
- Po trzecie, badania naukowe mają tę wyższość nad dydaktyką, że wędzidło badacza jest znacznie mniej ściągnięte niż wędzidło dydaktyka. Badacz i dydaktyk, nawet jeśli jest to jedna osoba, działają w różnych warunkach.
- Po czwarte, dydaktyk ma zwykle do czynienia ze sporą grupą studentów, gdy badacz działa sam lub w niewielkim zespole.

- Po piąte, badacz nie troszczy się zbytnio o komunikowalność swego odkrycia, gdy dla dydaktyka jest to problem pierwszoplanowy.

Argumenty można by mnożyć, ale postaramy się zbici te, które zostały przytoczone:

- Po pierwsze, odkrycia i wynalazki wymagają upowszechnienia. Wynalezienie pisma czy komputera nie przyniosłoby pozytywnych skutków bez upowszechnienia umiejętności posługiwania się jednym i drugim.
- Po drugie, zbytnie dążenie do ujednolicenia hamuje twórczość i zaangażowanie ze strony nauczycieli i studentów. Pełne ujednolicenie poziomu i programu nie jest możliwe. Czas więc zapytać, czy nie posunęliśmy się w tym już za daleko? Oczywiście lubimy porównywać, ale czy możliwość porównania jest wartością, w imię której należy zabić oryginalność?
- Po trzecie, wędzidło nałożone na dydaktyka może zostać poluzowane nie w imię zwolnienia z obowiązków, ale w imię twórczego podejścia do zadań, które zbliży dydaktykę do nauki.
- Po czwarte, mamy do czynienia z indywidualnym tokiem studiów opracowywanym dla konkretnego studenta oraz badaniami prowadzonymi przez pokaźną grupę ludzi. Nie ma więc sztywnych reguł w sposobach pracy dydaktyka i badacza.
- Po piąte, brak zainteresowania badacza komunikowalnością własnego odkrycia powoduje, że badacz tworzy „w języku obcym”, który wymaga przekładu. Stosowanie „języka obcego”, rozumianego jako zespół pojęć z danej dziedziny może być uzasadnione, ale badacz nie może ignorować możliwości przekładu swego dzieła (o ile zakłada, że nie tylko on sam jest jego adresatem).

Konkludując, pragnę stwierdzić, że połączenie badacza i dydaktyka nie powinno się odbywać jedynie na poziomie ciała i umysłu (konkretnie ciało i umysł jest oddane jednocześnie badaniom naukowym i dydaktyce), ale również wynikać z założenia, że dociekanie prawdy nie musi się odbywać w zaciszu biblioteki czy laboratorium, ale również na oczach i przy udziale studentów. Earl Babbie, autor wielokrotnie wznawianej w USA, a wydanej w 2006 r. w Polsce przez Wydawnictwo Naukowe PWN książki *Badania społeczne w praktyce*, twierdzi, że „Uczyć – znaczy pisać głosem” (Babbie, 2006: s. nlb.). W 1980 roku zrezygnował na siedem lat z pracy nauczycielskiej, zajmując się wyłącznie działalnością naukową, ale wrócił, gdyż jak twierdzi „zew sali wykładowej stał się zbyt głośny, by go zignorować” (tamże). Stwierdził, że uczenie jest dla niego jak jazz, bo „nawet kiedy grasz ten sam numer wciąż od nowa, nigdy nie wychodzi ci dokładnie to samo i nigdy nie wiesz dokładnie jak będzie brzmiało – póki nie usłyszysz” (tamże).

O ileż ciekawsze byłoby uczenie przy założeniu, że nie ma konieczności, by grać zawsze to samo, skoro realizując te same treści, osiągamy różne rezultaty.

Planować czy proponować?

Wiele przedsięwzięć, zarówno badawczych, jak i dydaktycznych, ma charakter projektu. Podejmując się realizacji zadania zespołowego, które ma cel i jest rozplanowane w czasie, realizujemy projekt. Co ważne, projekty mogą być rea-

lizowane we wszelkich dziedzinach wiedzy. Wzrastająca popularność tej metody zapewne wynika z nowych zadań i sytuacji, które stoją przed absolwentami szkół. Życie, a nie tylko praca, wymaga umiejętności angażowania i wychodzenia z własną inicjatywą. Już szkolnictwo podstawowe i średnie kładzie nacisk nie tyle na wiedzę, co na umiejętności. Pochłanianie informacji, któremu nie towarzyszy refleksja może być uznane za zajęcie co najmniej mało użyteczne.

Za prekursorów metody projektu uznaje się Amerykanów, którzy posłużyli się nią na gruncie medycyny w latach 50. ubiegłego wieku. Kanadyjczycy zastosowali ją po raz pierwszy w McMaster University in Canada w latach 60. („Issues of Teaching and Learning”). Jednak metodę projektu, czyli *problem based learning* (PBL) można wyprowadzić z publikacji znacznie wcześniejszych, np. Johna Deweya, który będąc pracownikiem Uniwersytetu w Chicago napisał książkę pt. *Demokracja i wychowanie*. Postrzegał on klasę szkolną jako laboratorium, rolę nauczycieli miało być „wciągnięcie uczniów w badanie istotnych społecznych międzyludzkich problemów” (Arends, 1998: 325).

Na gruncie polskim metoda ta znalazła zastosowanie w pierwszej kolejności w szkolnictwie podstawowym i średnim, a najczęściej jest określana mianem „metody projektów”. Znajduje to odbicie w sposobach jej definiowania. Popularna Wikipedia podaje, że

[...] metoda ta polega na samodzielnym realizowaniu przez uczniów zadania przygotowanego przez nauczyciela na podstawie wcześniej ustalonych założeń („Metoda projektów”).

Wyróżnia ona dwa rodzaje projektów dydaktycznych: badawczy (rozwój wiedzy i umiejętności ucznia) oraz lokalny (akcja w środowisku lokalnym). W angielskiej wersji opisu tej metody (PBL) znajdujemy wyjaśnienie, że jest ona pedagogiczną strategią aktywnego uczenia się, która zwykle jest stosowana w szkolnictwie na poziomie wyższym (*higher education*), lecz może być wykorzystana również w nauczaniu dzieci (*use in K-12 education*) („Problem based learning”).

W sposób jasny i ścisły charakteryzuje tę metodę Illinois Mathematics and Science Academy, według której PBL jest metodą stawiającą studenta wobec konieczności rozwiązania złożonego problemu, który odzwierciedla rzeczywistą sytuację („What is PBL”).

Wynika z tego, że wprowadzanie tej metody na poziomie szkoły wyższej daje znacznie większe możliwości niż w szkolnictwie podstawowym czy średnim. Na niższym poziomie kształcenia rola nauczyciela jest w naturalny sposób bardzo rozbudowana, bo uczniowie oczekują precyzyjnych poleceń. W miarę rozwoju uczeń przekształca się z wykonawcy w badacza, którego nie satysfakcjonuje wykonanie polecenia, ale pragnie występować w roli, która nie jest do końca określona przez nauczyciela. Nauczyciel akademicki powinien więc raczej proponować niż planować.

Jednak projekt nie jest panaceum na wszelkie bolączki edukacji, wymaga on od uczestników rzeczywistego zainteresowania postawionym np. przed studentem problemem. Oczywiście byłoby rzeczą bardzo pożądaną, aby student mógł ten problem samodzielnie formułować, a następnie badać.

Bibliografia

Arends R. (1998), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.

Babbie E. (2006), *Badania społeczne w praktyce*, PWN, Warszawa.

„Metoda projektów” (dokument elektroniczny), <http://pl.wikipedia.org/wiki> (data dostępu: 23 stycznia 2007).

„Issues of Teaching and Learning” (dokument elektroniczny), <http://csd.uwa.edu.au/newsletter> (data dostępu: 2 stycznia 2007).

„Problem based learning” (dokument elektroniczny), <http://en.wikipedia.org/wiki> (data dostępu: 2 stycznia 2007).

„What is PBL” (dokument elektroniczny), <http://www.imsa.edu/programs> (data dostępu: 2 stycznia 2007).



Bolesław Niemierko

Projektowanie edukacyjne jako metoda kształcenia i metoda sprawdzania osiągnięć studentów¹

Szkole często zarzucano **konserwatyzm**, to jest trwanie przy dawnych zasadach, w tym zwłaszcza przy dawnych programach kształcenia. Czyniono to z rzetelną troską (Tomaszewski, 1970), a niekiedy z groteskową przesadą. Najbardziej znanym dziełem z kręgu zjadliwych krytyk jest *Edukacja jaskiniowców* Harolda Benjamina (1939, wyd. polskie 1998). Gdy nastąpiły nieodwracalne zmiany klimatyczne i dawne rodzaje polowań wygasły – czytamy w niej – paleolityczne plemię stanęło przed problemem:

Po co próbować łowić ryby, skoro nie da się już tego robić? Jak chłopiec ma się uczyć ogłuszać konie, skoro nie ma już koni? I po co, do diabła, uczyć dzieci odstraszać ogniem tygrysy, kiedy już ich nie ma, bo wyzdychały? (Benjamin 1998: 35)

Szybko jednak ustalono, że „kwintesencją prawdziwej edukacji jest jej ponadczasowość” i że należy pielęgnować sztukę myśliwską przodków bez względu na jej praktyczną użyteczność. W tej racji utwierdzał plemię paleolityczny uniwersytet, powołany do celów wyłącznie magicznych, gdzie „jedyną hańbą w programie uniwersyteckim była hańba bycia praktycznym”, a największym błędem byłoby „udawanie, że wiemy, co zdarzy się jutro”...

Od epoki opisaną przez Harolda Benjamina upłynęło sporo czasu, zyskało pewne znaczenie „wychowania dla przyszłości” (Suchodolski, 1947), ale projektowanie przyszłości nie zdominowało teraźniejszości. W szczególności **projektowanie edukacyjne**, rozumiane jako wytwarzanie planów przyszłego działania pedagogicznego, wciąż wlecze się w tyle za potrzebami praktyki. Pedagodzy są nadal

¹ Część artykułu zapożyczona jest z książki B. Niemierko *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, wydanej przez Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2007.

kształceni raczej przez opisy historycznych doktryn (Kwieciński, Śliwerski, 2003) niż na przykładach sytuacji, jakie zdarzą się w ich karierze.

W tym szkicu przypomnę metody kształcenia i metody sprawdzania osiągnięć, które mogą przydać się do kształtowania umiejętności projektowania edukacyjnego. Te metody nadają się głównie do ćwiczeń, ale mogą być także wykorzystane do urozmaicenia wykładów i unowocześnienia egzaminów uczelnianych.

Kształcenie grupowe

Projektowanie edukacyjne, przeznaczone do zastosowania w zespołach uczniowskich, dokonuje się w grupie studentów pedagogiki lub kierunków nauczycielskich wyższych uczelni. Należy zatem do metod kształcenia grupowego. **Kształcenie grupowe** jest strategią zorientowaną na uczniowski system społeczny, na wspólnotę dydaktyczną podejmującą działania w różnej wielkości zespołach (Brzezińska, 2000: 235; Konarzewski, 1982: 9).

Kształcenie grupowe ma podstawę psychologiczną w teorii **społecznego uczenia się**, czyli uczenia się przez modelowanie zachowań według wzorów uzyskiwanych w grupie społecznej. Jej autorem jest amerykański psycholog Albert Bandura (1976). Według niego „zachowanie, czynniki osobowe oraz środowiskowe determinują się nawzajem” (Bandura, 1997: 133), co znaczy, że **wpływ społeczny**, rozumiany jako zmiana zachowania jednostek ze względu na obecność, a nawet tylko istnienie innych ludzi, jest wszechobecny. Z kolei każde obserwowalne zachowanie człowieka jest częścią wpływu na innych.

Następcy Bandury przeprowadzili wiele badań na temat:

1. wzajemnej obserwacji członków grupy,
2. naśladowania zachowań wartościowanych dodatnio,
3. wypróbowywania tych zachowań we własnym działaniu,
4. oceny skuteczności tych zachowań.

Ponieważ ocena skuteczności zachowania polega w znacznej mierze na obserwacji reakcji innych członków grupy na to zachowanie, cykl wpływu w ten sposób zamyka się.

Najdalej w interpretacjach społecznego uczenia się zaszedł, wcześniejszy od Bandury, Rosjanin Lew Wygotski. Uznał bowiem, że

[...] każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa, społeczna, czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna (Wygotski, 1971: 514).

Przy takim założeniu uczenie się dziecka we współpracy z innymi dziećmi jest warunkiem koniecznym skuteczności kształcenia, gdyż działalność indywidualna jest pochodną działalności grupowej.

Społeczne uczenie się jest szczególnie korzystne, gdy (Davis i in., 1983: 361):

1. Problem zawiera nie tylko elementy poznawcze, lecz także wykonawcze.

2. Istnieje co najmniej jedno dobre lub jedno najlepsze jego rozwiązanie.
3. Problem dotyczy każdego członka grupy oraz grupy jako całości.
4. Wymaga wielu szczegółowych wiadomości i umiejętności.
5. Zadanie można podzielić na względnie niezależne części.
6. Zadanie ma pułapki, które mogłyby ująć uwagi pojedynczych osób.

Pedagogika obfituje w tego rodzaju problemy i zadania. Przyszli wychowawcy i nauczyciele powinni ćwiczyć zarówno zespołowe rozgrywanie sytuacji, jakie mogą wydarzyć się w edukacji, jak i działania, w których zespół uczniowski umacnia się i rozwija.

Metody kształcenia grupowego

Metodą kształcenia będę nazywał sposób kierowania uczeniem się i studio-owaniem. Bliższe określenia metody kształcenia nawiązują do sformułowania Tadeusza Kotarbińskiego „sposób systematycznie stosowany”, co należy rozumieć jako powtarzalność działania w odpowiednich przypadkach (1961: 526). Podkreślane bywają: czynnościowy charakter metody, świadomość jej stosowania i ukierunkowanie na zmiany w uczniach (Okoń, 1987: 270), a także inicjatywa nauczyciela oraz równoległość zmian poznawczych i emocjonalnych w uczniach (Kruszewski, 2004: 186). O skuteczności metody kształcenia i o celowości jej wielokrotnego stosowania stanowią zatem osiągnięcia uczniów.

Metody kształcenia grupowego możemy poklasyfikować następująco:

Tabela 1. Metody kształcenia grupowego (uproszczenie)

Charakterystyka metod	Autentyzm uczenia się		
	wysoki	umiarkowany	niski
Główna czynność ucznia/studenta	działanie	oglądanie	sluchanie
Kształcenie z przewagą emocji (wychowanie)	samorządność	granie ról	narada
Kształcenie w pełni zrównoważone	gra dydaktyczna	wycieczka	dyskusja
Kształcenie z przewagą poznawania (nauczanie)	projekt badawczy	zbiorowa prezentacja	pogadanka

Źródło: opracowanie własne

We wszystkich metodach kształcenia grupowego zestawionych w tab. 1 działanie grupy jest pierwszoplanowe, jednak tylko w pierwszej kolumnie („działanie”) obejmuje to wszystkich uczniów lub studentów, podczas gdy w drugiej („oglądanie”) i trzeciej („sluchanie”) rola większości sprowadza się, niestety, do odbioru informacji. **Autentyzm uczenia się**, jako przeciwieństwo symulacji, oznacza naturalność warunków i przebiegu czynności w toku jej opanowywania przez ucznia/studenta. Jego teoria będzie przedstawiona w przygotowanym do druku podręczniku dydaktyki (Niemierko, w druku). Tu zajmiemy się tylko projektem badawczym i dwiema jego sąsiednimi metodami: grą dydaktyczną i zbiorową prezentacją.

Gry dydaktyczne

Gra dydaktyczna jest wdrożeniem przepisu działania jednej lub kilku grup uczniów w warunkach symulujących wybraną rzeczywistość tak wiernie, by mogli samodzielnie poznawać prawidłowości nią rządzące. W toku gry:

1. uczniowie otrzymują opis pewnej sytuacji (politycznej, historycznej, naturalnej, gospodarczej, kulturalnej);
2. proponuje im się pewne zakresy i zasady działania;
3. wyposaża w niezbędne akcesoria (mapy, programy, plany, modele, kupony, teksty), a następnie
4. obserwuje się wykonywane działania i sprawdza ich wyniki.

W niektórych grach wyłania się zwycięskie grupy, a w innych („grach z naturą”) wystarcza pomyślne wykonanie złożonego zadania.

Gry dydaktyczne łączą silne motywowanie uczestników z uczeniem się strategii określonego działania. Opierają się na niskiej symulacji dziedziny rzeczywistości, która jest obiektem poznania. Istnieje w nich „pierzchnik zabawy” (Okoń, 1987: 290), wzmacniający zainteresowanie uczniów, a także pole do wykazania się wiedzą i inteligencją. Obydwie te właściwości stawiają przed kierującym grą trudne zadania organizacyjne.

Krzysztof Kruszewski, wybitny znawca tej metody, wyróżnił (obok burzy mózgów, tu potraktowanej jako technika narady) trzy rodzaje gier dydaktycznych (2004: 229–238):

1. **Gry sytuacyjne**, oparte na dokładnym rozpoznaniu faktów towarzyszących ważnym wydarzeniom oraz na projektowaniu alternatywnych decyzji dla ich uczestników. Przykłady: wagarująca klasa (tamże: 229–230), napisanie manifestu szkoły (tamże: 486–490), indywidualny tok nauki dla uczniów wybitnie, ale jednostronnie uzdolnionych. Mediator jednoosobowy (prowadzący, wyznaczony student) lub zbiorowy (grupa) punktuje rozwiązania i rozstrzyga, która z rywalizujących drużyn najlepiej wykonała zadanie.
2. **Gry biograficzne**, oparte na dokładnej znajomości życia i dzieł wybranych postaci historycznych, jak – w pedagogice – Sokrates, Rousseau, Pestalozzi, Korczak. W tę postać wciela się wybrany uczeń (ochotnik) lub grupa uczniów (studentów), a reszta odbywa „sąd” nad nią, dzieląc się na zwolenników i (umownych) przeciwników. Przewagę uzyskuje albo główny bohater, albo jedna ze stron dyskutujących, dzięki wiedzy o wydarzeniach i ich tle, logice rozumowania i głębi wczucia się w postać (empatii).
3. **Gry manipulacyjne** (w oryginale – „symulacyjne”), oparte na modelu fizycznym lub programie komputerowym pewnego obiektu (postaci) lub urządzenia. Gracze wykonują – z różnym powodzeniem – działania na modelu według dostarczonej im instrukcji lub według własnego pomysłu, sprawdzając hipotezy. Najbardziej oryginalne i udane eksperymenty są dyskutowane i wyróżniane. Ten rodzaj gier nadaje się głównie do ćwiczeń z zakresu diagnostyki edukacyjnej, prowadzonych z wyposażeniem laboratoryjnym i komputerowym.

Dramaturgia gier dydaktycznych silnie aktywizuje uczestników, co potwierdzają badania. Jak ocenia to Krzysztof Kruszewski (tamże: 238),

[...] gry kształtują wiele umiejętności poznawczych i społecznych, takich jak rozwiązywanie problemów, strukturyzacja – pod kątem zadania – napływających wiadomości, prowadzenie negocjacji i dyskusji, techniki współpracy i rywalizacji. Ćwiczą giętkość i płynność myślenia, są okazją do wynalazczości.

Na przeszkodzie upowszechnieniu tej metody w szkołach niższego szczebla, gdzie asystentów i pracowników technicznych dobiera się spośród uczniów, stoi wielka czasochłonność i pracochłonność przygotowań. Do gry trwającej dwie godziny lekcyjne przygotowywać się trzeba, według Kruszewskiego, przez kilka dni. Programowanie komputerowe znakomicie skraca ten okres, a więc zespołowe gry komputerowe stanowią zapewne przyszłość gier dydaktycznych jako grupowej metody kształcenia.

Projekty badawcze

Metodą kształcenia grupowego najsilniej zorientowaną poznawczo jest **projekt badawczy**, działanie wykorzystujące elementy metodologii badań naukowych do uzyskania wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie. Jest to działanie długoterminowe – trwa zwykle od tygodnia do kilku tygodni (Harmin, 2004: 110–112). Uczniowie łączą w nim uczenie się metodologii badań z odkrywaniem prawidłowości w otaczającym świecie.

Projekt badawczy jest odmianą **metody projektów**, polegającej na rozwiązywaniu problemów praktycznych przez zbiorowe lub indywidualne wytwarzanie jakiegoś produktu (Szymański, 2000a: 277). Ta metoda narodziła się w Stanach Zjednoczonych (Kilpatrick, 1918) jako pochodna deweyowskich idei demokratycznej szkoły progresywnej. Uczniowie angażowali się w niej „z całego serca” (określenie Kilpatricka) w prace dla środowiska, by je poznać i pod pewnym względem ulepszyć.

Metoda projektów, szeroko wdrożona w USA i w Niemczech (jako „tydzień projektów” zamykający rok szkolny – Szymański, 2000a), budzi w Polsce rosnące zainteresowanie (Szymański, 2000b; Gołębiak, 2002; Mikina, Zając, 2006). Projekty bywają rozmaite. Gdy mają na celu poznanie jakiegoś zjawiska lub procesu, zaliczymy je do „badawczych”, gdy zaś ich celem jest tylko odtworzenie istniejącej wiedzy (np. psychologicznej) lub pokazanie umiejętności (np. pedagogicznych), zaliczymy je do „prezentacji zbiorowej”.

Podobnie jak w innych wersjach metod poszukujących, jest pożądane, by problem badawczy był choć w części pomysłem samych uczniów/studentów.

Nie ważne jest od kogo wychodzi inicjatywa, ważny jest ogólny klimat spontaniczności, chęć działania, wola poznania czegoś nowego.

– uważa jednak Mirosław Szymański (2000a: 281). Najczęściej tak bywa, że pierwszy z projektów jest pomysłem prowadzącego, a następnie formułują już sami studenci. Wachlarz tematów jest ogromny: od sprawdzania „książkowych” praw

naukowych, przez diagnozę funkcjonowania instytucji edukacyjnych (rodzin, placówek wychowawczych, szkół, stowarzyszeń), do różnorodnych ulepszeń technicznych i organizacyjnych.

Zadaniem nauczyciela w badaniach uczniowskich jest doradztwo metodologiczne (jakie zbierać dane, jakimi metodami, jak je uporządkować, jak przedstawić), a w szczególności – pomoc w budowaniu kryteriów oceny wartości wyników.

Rola nauczyciela jest bardzo trudna i delikatna, bowiem najważniejsze w całym badaniu są czynności uczniów: nie wolno, aby przesłonił je problem

– piszą znawcy tej metody (Joyce i in., 1999: 110). Młodzież skupia się na problemie, walcząc o sukces grupy, zaś nauczyciel musi czuwać nad kształceniem w obu aspektach: poznawczym (nowa wiedza, nowe umiejętności uczniów/studentów) i emocjonalnym (wspólnota dydaktyczna – uspołecznienie procesu uczenia się).

Zbiorowa prezentacja

Zbiorowa prezentacja jest przedstawieniem osiągnięć grupy uczniów lub studentów w zakresie zdobywania informacji, ćwiczenia umiejętności lub nabywania wartości kulturowych. Może być oparta na projekcie badawczym lub samodzielna, na przykład – okresowa. Wykonawcy prezentacji stanowią zespół roboczy, a reszta jej uczestników to widzowie lub słuchacze. Ta reszta stanowi zwykle większość, ale główny wysiłek ponoszą wykonawcy.

Psychologiczną podstawą tej metody jest **autoprezentacja** wykonawców, rozumiana jako świadome kształtowanie swojego wizerunku w oczach innych ludzi, w tym przypadku – pozostałych członków grupy i nauczyciela. Uczniowie/studentenci występują w rolach dla siebie niecodziennych: uczonych, wykładowców, prelegentów, artystów, dziennikarzy, polityków. Są odbierani przez koleżanki i kolegów jako naśladowcy odpowiednich profesjonalistów.

Taktyka autoprezentacji jednostki lub grupy może być, w zasadzie, dwojaka (Wojciszke, 2002: 166–173):

1. **autoprezentacja obronna**, polegająca na pokazywaniu obcości i trudności zadania oraz swojej wobec niego bezradności, a więc na **samoutrudnianiu** wystąpienia – na działaniu zwalniającym z odpowiedzialności za ewentualną porażkę;
2. **autoprezentacja asertywna**, polegająca na pokazywaniu bezwzględnej pewności siebie lub przeciwnie, nadmiernej skromności, by podnieść znaczenie swoich osiągnięć.

Te dwie taktyki mogą się przeplatać, dopóki jednostka lub grupa nie opanuje swojej nowej roli. W procesie uczenia się autoprezentacji duże znaczenie ma układ sił wewnątrz grupy i między grupami zadaniowymi. **Grupy heterogeniczne** (różnorodne), w których poziom osiągnięć jest równie zróżnicowany jak w całej zbiorowości, wspierają i chronią swoich słabszych członków. **Grupy homogeniczne** (jednorodne), osobne dla silniejszych i słabszych, nie mogą zaś konkurować między sobą bez strat emocjonalnych i z tego powodu są mniej zalecane przez pedagogów (Kruszewski, 2004: 183).

Sprawdzanie osiągnięć studentów

Sprawdzanie osiągnięć jest upewnianiem się, czy uczniowie lub studenci uzyskali oczekiwane **osiągnięcia**, a więc czy opanowali czynności stanowiące wymagania programowe. Upewnianie się jest potrzebne, ponieważ:

1. wymagania są różnorodne (pod względem celów kształcenia), szerokie (pod względem materiału) i rozbudowane (zwykle do kilku poziomów), a spełnienie ich jest trudne do zaobserwowania dla ucznia i nauczyciela;
2. w edukacji panuje **myślenie życzeniowe**, pełne złudzeń, bowiem wszyscy – uczniowie, studenci, ich rodzice, nauczyciele, władze szkolne i akademickie, społeczeństwo – zgodnie chcieliby, by wyniki kształcenia były wysokie.

A może, skoro narażamy się na rozczarowanie, należałoby zaniechać poznawania wyników uczenia się i studiowania? Byłoby to równie szkodliwe jak rezygnacja z posiadania kalendarza i zegarka (bo czas za szybko ucieka), sporządzania budżetu (bo nie starcza nam na wszystko) lub kontroli stanu zdrowia (bo może ujawnić chorobę). „Chowanie głowy w piasek” jest złym rozwiązaniem, zwłaszcza dla młodego człowieka, który rozwija się.

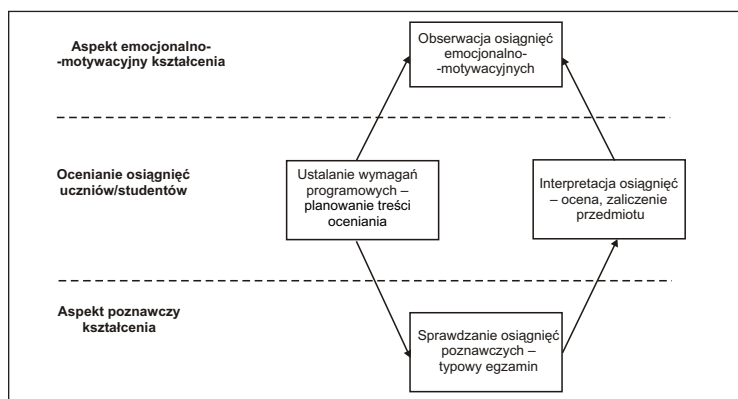
Od pomiaru czasu i liczenia pieniędzy, a nawet od badania stanu zdrowia, sprawdzanie osiągnięć szkolnych i akademickich różni się wszakże istotnie niepełnością i niedokładnością. Czym są te ograniczenia i jak działać wobec ich istnienia, postaram się tu wyjaśnić.

Sprawdzanie a ocenianie osiągnięć poznawczych

Umówmy się najpierw co do znaczenia terminu „ocenianie”. **Ocenianie osiągnięć** uczniów, studentów jest ustalaniem i komunikowaniem oceny osiągnięć, a **ocena osiągnięć** jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem.

Tak rozumiane ocenianie wchodzi ze sprawdzaniem osiągnięć w bliskie i złożone związki. Tak bliskie, że sprawdzanie może być potraktowane jako etap oceniania. Rozróżnimy te procesy następująco (rys. 1):

Rysunek 1. Związki między sprawdzaniem a ocenianiem osiągnięć



Rys. 1 pokazuje następujący układ pojęć:

1. Ocenianie osiągnięć uczniów/studentów jest **procesem**, który wiąże dwa aspekty kształcenia (i dlatego narysowano je jako pas środkowy między nimi).
2. Pierwszym etapem oceniania jest ustalenie (sprecyzowanie) wymagań programowych, stanowiące zarazem **planowanie treści** oceniania osiągnięć.
3. Osiągnięcia poznawcze są **sprawdzone** przez nauczyciela/wykładowcę w celowo wytworzonych sytuacjach, a osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne są tylko **obserwowane** przez niego w naturalnych sytuacjach (drugi etap oceniania rozdwaja się na rysunku).
4. **Interpretacja** osiągnięć (trzeci etap procesu) jest w ocenianiu szkolnym i akademickim połączona, dotyczy osiągnięć emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych jednocześnie. Na jakich zasadach i w jakich proporcjach – to pytania, na które odpowiada wyspecjalizowana literatura (Niemierko, 2002; Brookhart, 2004).

Tak więc osiągnięcia poznawcze są na czas sprawdzania wyłączone z ogółu osiągnięć ucznia. Powoduje to wrażenie obojętności i sztuczności egzaminów, w tym zwłaszcza egzaminów zewnętrznych, oraz wiele innych zjawisk negatywnych, którymi zajmuje się bliżej diagnostyka edukacyjna (Niemierko, 2005). Wartością tego zabiegu jest uzyskanie podstaw do silnego **sprężenia zwrotnego** w uczeniu się i studiowaniu, polegającego na wykorzystaniu informacji o wyniku do regulacji tych procesów. Liczne badania potwierdzają, że sprawdzanie osiągnięć poznawczych jest czynnikiem postępu w opanowywaniu określonych czynności (Łukaszewski, 2002). Osiągnięcia emocjonalne, pozbawione jednoznacznych dowodów empirycznych, mniej systematycznie oddziałują na dalszy rozwój ucznia i studenta.

Sprawdzanie holistyczne i analityczne

Pierwsze pytanie, jakie stawiamy przystępując do sprawdzania osiągnięć, to pytanie o jednostkę poznania (Niemierko, 2002: rozdz. 10): całość czy części dziedziny? O **całości** mówimy wtedy, gdy układ części charakteryzuje się właściwościami, których te części nie wykazują. **Części** to elementy całości. Im większa rolę w pewnej całości odgrywa jej **struktura**, czyli zbiór relacji między częściami, tym bardziej ta całość różni się od prostej sumy części.

Nastawiając się na poznanie określonej całości osiągnięć poznawczych studenta pedagogiki – znajomości pojęć teoretycznych, rozumienia rozwoju człowieka, umiejętności stosowania właściwych metod wychowania i nauczania, ukształtowania kultury pedagogicznej – i zadając odpowiednio ogólne pytania, mamy szansę rozróżnić typy wiedzy osobistej studentów i ich umiejętności posługiwania się tą wiedzą. Obraz tej wiedzy nie będzie jednak obiektywny, bo dobór szczegółów i środków wyrazu pozostawiamy uczniom.

Strategię sprawdzania ukierunkowaną na poznawanie całości określonej dziedziny osiągnięć uczniów, w tym zwłaszcza – prawidłowości tworzących te całości, nazwiemy **strategią holistyczną**. Strategia ta dominuje w dziedzinach humanistycznych, artystycznych i zawodowych, ale współcześnie zyskuje na znaczeniu także w przedmiotach ścisłych.

Nastawiając się na poznanie poszczególnych części osiągnięć poznawczych studenta z wybranej dziedziny – znajomości podstaw psychologicznych, doktryn pedagogicznych i systemów oświatowych, strategii edukacyjnych, wyników badań empirycznych – oraz zadając dostatecznie liczne pytania szczegółowe, możemy odróżnić elementy opanowane przez studenta od nieopanowanych i na tej podstawie oszacować jego poziom przygotowania do działania w wybranej dziedzinie. Uzyskujemy dokładny obraz wiedzy szczegółowej danego studenta, jednak bez należytej pewności, że potrafi on posłużyć się nią w sytuacji wymagającej zastosowania całości tej wiedzy.

Strategię sprawdzania ukierunkowaną na systematyczne poznawanie wyodrębnionych części określonej dziedziny osiągnięć uczniów nazwiemy **strategią analityczną**. Rozkładamy w niej dziedzinę na elementy i sprawdzamy po kolei opanowanie odpowiednich czynności prostych. Ta strategia dominuje w przedmiotach ścisłych, w tradycyjnym odpytywaniu podczas zajęć edukacyjnych oraz w egzaminach zobjektywizowanych.

Obie strategie mają silne podstawy psychologiczne. Holizm dominuje w takich kierunkach, jak psychologia postaci, psychoanaliza, psychologia poznawcza i psychologia humanistyczna, zaś atomizm (podejście analityczne) w takich jak psychofizyka, asocjacionizm i behawioryzm (Kozielecki, 1997). Współcześnie biorą górę kierunki holistyczne, ale przewaga może się odwrócić w następnych dziesięcioleciach.

Podjmując zagadnienie „oceniania ludzi”, Bogdan Wojciszke (2000) nadał strategiom holistycznej i analitycznej własne wyraziste nazwy. Strategię holistyczną nazwał ocenianiem jako **odgórnym wykorzystaniem schematu**, rozumiejąc przez to wykorzystanie przez oceniającego własnych struktur umysłowych do rozpoznawania struktur umysłowych innych ludzi. Dzieje się to intuicyjnie, „niemalże natychmiastowo”, bez kontroli procedur, co naraża oceniającego na wielkie błędy, nie wykluczając ulegania stereotypom.

Strategię analityczną Wojciszke nazwał ocenianiem jako **oddolną integracją danych**. Głównym problemem jest w niej przechodzenie od szczegółowej informacji o faktach do ogólnego obrazu człowieka. Proste operacje statystyczne (sumowanie, uśrednianie, obliczanie procentów) nie zadowolają nas, a ważenie znaczenia elementów może być subiektywną ingerencją w obiektywne procedury.

Autentyzm i symulacja w egzaminowaniu

Strategia holistyczna prowadzi do autentyzmu sprawdzania osiągnięć uczniów i studentów.

Autentyzmem sprawdzania nazwiemy naturalność warunków i przebiegu czynności ucznia w toku jej sprawdzania. Autentyzm jest wysoki, gdy złożona czynność jest wykonywana w całości, w podobnych warunkach (w terenie, w grupie uczniów, z praktycznie użytecznym wynikiem) i z podobną swobodą (oryginalny plan, prawo do błędu, własne tempo), jak w działaniach odpowiednich specjalistów. Gdy autentyzm maleje, wzrasta **symulacja**, czyli umowność warunków i przebiegu czynności.

Autentyzmu uczenia się i sprawdzania wyników trzeba wzajemnie dopasować, gdyż podczas egzaminu uczeń nie powinien być zaskakiwany nowymi warunkami i innym sposobem wykonywania czynności. Zabawny przykład takiej sytuacji podaje Robert Mager (Mager, 1990: 1–2; Niemierko, 1999: 111):

Oto uczeń (zapewne szkoły cyrkowej), który świetnie opanował sztukę jazdy bez upadku na jednokołowym rowerze, otrzymuje na egzaminie zadania pisemne: „Zdefiniuj rower jednokołowy”, „Przedstaw historię...”, „Wymień części...”, „Opisz sposób wsiadania...”, a jego nauczyciele twierdzą, że tak musi być w każdej szanującej się szkole.

Zauważmy, że zadanie „Przejedź 100 metrów na rowerze” jest nie tylko bardziej autentyczne, ale i bardziej holistyczne niż zadanie „Odpowiedz na pytania dotyczące roweru”, wymagające tylko zapamiętania szczegółów. Reprezentuje wyższą kategorię taksonomii celów kształcenia (dziedziny praktycznej) niż pamiętanie, ale do jego zastosowania potrzeba bogatszego wyposażenia niż „papier i ołówek” oraz bardziej skomplikowanej organizacji.

Egzamin dokonywany w „pustce informacyjnej”, gdy jedynym źródłem informacji jest dla egzaminowanego własna pamięć, jest mało autentyczny. Większość zadań intelektualnych wykonywanych poza szkołą i uczelnią obejmuje przecież korzystanie z różnorodnego wspomaganie pamięci i pomysłowości: własnych notatek, książek, komputera, internetu.

Sprawdzaniem z wyposażeniem („z otwartą książką”) nazwiemy egzamin, w którym dozwolone jest użycie określonych materiałów pomocniczych. Wyposażenie podnosi jakość procesów intelektualnych ucznia i redukuje lęk egzaminacyjny, charakterystyczny dla egzaminów pamięciowych (Francis, 1982). Nieliczne na razie polskie próby stosowania sprawdzania z wyposażeniem w liceach pokazały, że powoduje ono pewne obniżenie wymagań tylko wobec najsłabszych uczniów, a pozwala na wprowadzenie ambitniejszych zadań dla reszty (Poręba-Konopczyńska, 2004). Podobne są doświadczenia autora tego artykułu, które będą tu przedstawione dokładniej.

Egzaminacyjne „prace twórcze” studentów pedagogiki

„Praca twórcza”, tak nazwana dla podkreślenia jej projektującego charakteru, składa się z dwu lub więcej zadań rozszerzonej odpowiedzi, do których rozwiązania w czasie nieprzekraczającym godziny zegarowej mogą być wykorzystane podręczniki i notatki z wykładów. Jest to zatem sprawdzanie z wyposażeniem, nienadające się do materiału pamięciowego, lecz będące – dla kandydatów do zawodu pedagoga – rozwiązywaniem problemów.

Rozwiązywanie zadań twórczych wydaje się wykraczać poza sprawdzanie osiągnięć poznawczych, główną funkcję egzaminów szkolnych i akademickich. Oceniający wyniki takich zadań potrafi na ogół rozpoznać niektóre elementy postawy dydaktyczno-wychowawczej przyszłego pedagoga: wrażliwość na ucznia i jego trudności, oryginalny dobór wyjaśnień napotkanej sytuacji, zadatki stylu działania pedagogicznego. Tak więc odpowiednio dobrane, dywergencyjne **zadania otwarte**, z odpowiedziami budowanymi przez egzaminowanego, mogą pozwolić na wykraczanie poza dolne pasmo rys. 1, w którym mieści się czysto poznawcze sprawdzanie osiągnięć.

Pomysły zadań twórczych mogą pochodzić z różnych źródeł. Wiele anegdot, na których bywają oparte, zamieszczają książki i czasopisma, zwłaszcza wywodzące się z literatury anglojęzycznej (np. Tripp, 1996; Feinberg, Soltis, 2000; Fenstermacher, Soltis, 2000; Walker, Soltis, 2000). Skarbnicą takich pomysłów jest jednak zwykle własne doświadczenie pedagogiczne każdego egzaminatora.

Oto przykłady projektujących „zadań twórczych” z trzech przedmiotów kształcenia pedagogicznego:

1. Dydaktyka

Przytocz dowolne, spontaniczne pytanie dziecka, zadane w szkole lub poza szkołą. Zaproponuj lekcję poświęconą szukaniu odpowiedzi na to pytanie. Jakie kategorie celów kształcenia reprezentują czynności wykonywane przez uczniów podczas tej lekcji?

„Proszę pani (pana), dlaczego my musimy uczyć się o dawnych Słowianach (o trójkątach prostokątnych)?” – zapytał nagle Marek, pilny uczeń. Klasa zamarła. Jak się zachowasz?

Sformułuj trzy własne, oryginalne zasady kształcenia (w formie zaleceń lub jako zdania orzekające). Podaj krótkie uzasadnienie, wiążące te zasady w wyrazisty system dydaktyczny.

2. Diagnostyka edukacyjna

Andrzej nie boi się niczego, z wyjątkiem ojca, a Dariusz boi się wszystkiego, z wyjątkiem kochanych rodziców. Na którego z nich łatwiej oddziaływać wychowawczo? Dlaczego tak sądzisz?

Zbuduj oryginalne zadanie wyboru wielokrotnego sprawdzające, czy uczeń gimnazjum rozumie, że Polska powinna utrzymywać przyjazne stosunki z sąsiednimi krajami (że prawa przyrody dotyczą także człowieka).

„Ocena jest po to, by pokazać uczniowi, co umie, a czego nie umie” – powiedział nauczyciel A. „Nie zgadzam się. Jest po to, by zachęcić go do wysiłku!” – zaprzeczyła nauczycielka B. Kto ma więcej racji? Czy tak samo ci dwoje ocenia osiągnięcia uczniów?

3. Metodologia badań społecznych

W toku ćwiczeń na uczelni pedagogicznej wywiązała się dyskusja. Grupa A stwierdziła, że metodologia badań społecznych uczy studentów odwagi, a grupa B, że uczy ich ostrożności. Której grupie przyznasz rację? Jakie masz na to argumenty?

Licencjat X bada oszustwo egzaminacyjne („ściąganie”). Postanowił przeprowadzić badania jakościowe, a nie ilościowe. Co zyskuje, a co traci na takim wyborze rodzaju badań.

Zaproponuj trzy pozycje kwestionariusza w postaci twierdzeń, na które uczeń gimnazjum ma odpowiedzieć w skali „zdecydowanie tak” – „raczej tak” – „nie mam zdania” – „raczej nie” – „zdecydowanie nie”, na temat jakości organizacji wycieczek szkolnych.

Obserwacja pracy studentów nad tego rodzaju zadaniami pokazuje, że lepiej przygotowani studenci część czasu, zwykle pod koniec egzaminu – dla uzupełnienia wypowiedzi, poświęcają na przeglądanie posiadanych materiałów, a słabiej przygotowani (niezaopatrzeni w książki lub niezdolni do posłużenia się nimi, a także niemający użytecznych notatek z wykładów) udzielają – z różnym powodzeniem – tylko odpowiedzi zdroworozsądkowych.

Trafna, ale nieoryginalna odpowiedź oceniana była jako „dostateczna”, dobrze uzasadniona teoretycznie – jako „dobra”, a niewątpliwie twórcza i świadcząca o pedagogicznej dojrzałości – jako „bardzo dobra”. Te wymagania okazały się wysokie. W jednej z pomorskich uczelni, w której zastosowano „prace twórcze” dwukrotnie (na zasadzie ewaluacji kształtującej: na wstępie i pod koniec kursu), po umożliwieniu dodatkowych prób uzyskania lub podniesienia oceny, wyniki egzaminu z dwu przedmiotów rozłożyły się następująco:

Tabela 2. Wyniki „prac twórczych” z dwóch przedmiotów w jednej z uczelni

Ocena	Diagnostyka edukacyjna	Metodologia badań społecznych	Łącznie	Łącznie w procentach
Bardzo dobry	5	5	10	2,2
Dobry +	22	21	43	9,4
Dobry	67	55	122	26,7
Dostateczny +	85	83	168	36,8
Dostateczny	59	43	102	22,3
Brak zaliczenia	6	6	12	2,6
Łącznie	244	213	457	100,0

Źródło: opracowanie własne

Dane te przytaczam, by odsunąć wątpliwość co do obniżenia wymagań, jakie mogłoby się dokonać podczas egzaminu z wyposażeniem. Zaliczanie dwu przedmiotów na podstawie projektujących „prac twórczych” nie podniosło ocen studentów (zaocznych). Dominowała ocena „dostateczny +”, wskazująca na elementarne co najwyżej umiejętności pedagogiczne, oceny wysokie, „bardzo dobry” i „dobry +”, stanowiły zdecydowaną mniejszość, a rozrzut ocen był stosunkowo duży.

Elastyczne projektowanie działań edukacyjnych w realistycznych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych nie jest jeszcze powszechną praktyką w kształceniu i egzaminowaniu nauczycieli ani też mocną stroną absolwentów uczelni pedagogicznych. Ciążą nam zarówno tradycje systemów encyklopedyczno-autorytarnych, jak i błędy popełniane przez zwolenników bezwzględnej humanizacji tych systemów, niechętnych szczegółowemu projektowaniu w pedagogice. Przyszłość, jak w każdej dziedzinie działalności społecznej, spoczywa w rękach kompetentnych i rozważnych innowatorów.

Bibliografia

- Bandura A. (1976), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Bandura A. (1997), *Samowzmacnianie: zdolność sprawowania pozytywnej wewnętrznej kontroli nad samym sobą*, [w:] Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa.
- Benjamin H. (1998), *Edukacja jaskiniowców*, Żak, Warszawa; wyd. oryg.: (1939), *The saber-tooth curriculum*, McGraw-Hill, New York.

- Brookhart S. (2004), *Grading*, Pearson Education, Upper Saddle River.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa.
- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L. (1983), *Konstruowanie systemu kształcenia*, PWN, Warszawa.
- Feinberg W., Soltis J.F. (2000), *Szkoła i społeczeństwo*, WSiP, Warszawa.
- Fenstermacher G.D., Soltis J.F. (2000), *Style nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Francis J. (1982), *A case for open-book examinations*, „Educational Review”, nr 1.
- Gołębiński B.D. (2002), *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa.
- Harmin M. (2004), *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999), *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Kilpatrick W.H. (1918), *The project method*, „Teachers College Record”, nr 4.
- Konarzewski K. (1982), *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1961), *Elementy teorii poznania, logiki formalnej i metodologii nauk*, Ossolineum, Wrocław.
- Kozielecki J. (1997), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Żak, Warszawa.
- Kruszewski K. (2004), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, tom I, PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2003), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, PWN, Warszawa.
- Łukaszewski W. (2002), *Zwrotne informacje o wyniku czynności* [w:] Kurcz I., Kądziałowa D. (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Scholar, Warszawa.
- Mager R.F. (1990), *Measuring Instructional Results or Got a Match*, Kogan, London.
- Mikina A., Zając B. (2006), *Jak wdrażać metodę projektów?* Impuls, Kraków.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2005), *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej*, [w:] Niemierko B., Szyling G. (red.), *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Niemierko B. (w druku), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Okoń W. (1987), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.

- Poreba-Konopczyńska A. (2004), *Test zespołowy z wyposażeniem jako narzędzie oceniania*, [w:] Niemierko B. (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Teoria i praktyka*, PTDE, Kraków.
- Szymański M.S. (2000a), *Rozprawa o metodzie (projektów)*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, WSiP, Warszawa.
- Szymański M.S. (2000b), *O metodzie projektów*, Żak, Warszawa.
- Suchodolski B. (1947), *Wychowanie dla przyszłości*, PWN, Warszawa.
- Tomaszewski T. (1970), *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, PZWS, Warszawa.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, WSiP, Warszawa.
- Walker D.F., Soltis J.F. (2000), *Program i cele kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- Wojciszke B. (2000), *Ocenianie ludzi*, [w:] Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, GWP, Gdańsk.
- Wojciszke B. (2002), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Scholar, Warszawa.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.



Agnieszka Mikina

Pięć pytań o metodę projektów

Kiedy poruszamy temat metody projektów okazuje się, że wśród nauczycieli trudno już spotkać takich, którzy o tej metodzie nie słyszeli. Kiedy w połowie lat 90. prowadziłam szkolenia dla nauczycieli przygotowujące do wdrażania do praktyki szkolnej metody projektów, spotykałam się z różnymi reakcjami. Część nauczycieli po prostu mówiła, że w naszym przeładowanym treściami programie szkolnym „tego się nie da zrobić”, inni zapalali się i od razu wymyślali, w jakich obszarach tematycznych ich uczniowie mogliby wykonywać projekty, ostatnia w końcu grupa twierdziła, że metodę projektów stosuje od lat. Uczestnictwo w wielu hospitowanych zajęciach w różnych szkołach, prowadzenie konsultacji dla nauczycieli pozwoliło mi na zadanie sobie pytania, czy rzeczywiście to, co nazywamy projektem, tym projektem w rozumieniu metodologii wykonywania projektów rzeczywiście jest. Aby odpowiedzieć na to pytanie, posłużę się wykładnią zawartą w opracowaniu prof. Mirosława S. Szymańskiego *O metodzie projektów* (Szymański, 2000: 63–70). Przy wielości definicji i rozumienia pojęcia „projekt” można wskazać cztery kryteria, które w większości przypadków pozwalają na odróżnienie metody projektów od innych metod kształcenia. Są to:

- progresywistyczna rola nauczyciela
- podmiotowość uczącego się
- całościowość
- odejście od (tradycyjnego) oceniania.

Progresywistyczna rola nauczyciela. Wykorzystywanie w procesie kształcenia metody projektów wymaga innego niż tradycyjne podejścia nauczyciela. Przestaje on być osobą centralną tego procesu, nie wykląda, nie daje gotowych odpowiedzi, ale organizuje uczniom warunki do samodzielnego działania, a w szczególności:

- pozostawia uczniom samodzielność zarówno w zakresie wyboru tematu projektu, sposobów postępowania, a często również wyboru partnerów do pracy w zespole;
- umiejętnie kieruje działalnością uczniów, nie narzucając im swojego punktu widzenia, udziela pomocy, sprawuje dyskretną kontrolę;

- uznaje „orientowanie się na proces” (jak uczeń pracuje, jakich uczy się zachowań społecznych, jak radzi sobie z relacjami w grupie) za równie ważne jak „orientowanie się na efekt (produkt)”.

Podmiotowość uczącego się. Metoda projektów umożliwia wszechstronny rozwój tych cech i umiejętności, które są niezwykle ważne w życiu każdego człowieka i umożliwiają mu osiągnięcie zarówno sukcesu zawodowego, jak i satysfakcji w realizacji różnych swoich zamierzeń. Wykonywanie projektów powinno:

- uwzględniać indywidualne zainteresowania, zdolności i uzdolnienia, aspiracje i potrzeby uczącego się (wybór tematu najbardziej zbliżony do zainteresowań, wykonywanie w grupie zadań zgodnych z uzdolnieniami itp.);
- wspierać rozwój poznawczy, emocjonalny i motoryczny uczących się;
- wspierać ich twórczość i innowacyjność (inicjatywa tematu projektu wychodzi od uczących się, są zachęceni do poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań);
- wdrażać uczniów do samodzielności, odpowiedzialności, przedsiębiorczości, wspólnego działania (dlatego zaleca się zawieranie kontraktów edukacyjnych „na wykonanie projektu” jako swoistej umowy pomiędzy jednostką lub grupą a opiekunem projektu).

Całościowość. Projekty wykonywane przez uczących się powinny:

- być wykonywane w szerszym środowisku społecznym, zacierać granice pomiędzy życiem szkolnym i pozaszkolnym, przygotowywać do rozwiązywania realnych problemów, korzystania z różnorodnych źródeł informacji (pisanych i niepisanych, np. przeprowadzanie badań w formie ankiet, wywiadów);
- mieć interdyscyplinarny charakter, wychodzić poza układ przedmiotowy, pomagać dostrzegać związki pomiędzy różnymi dyscyplinami nauki;
- łączyć teorię z praktyką.

Odejście od tradycyjnego oceniania. Poprzez wykonywanie projektów uczący się:

- sami doświadczają, czy czynią postępy;
- dokonują samooceny i oceny społecznej bezpośrednio podczas pracy;
- prezentują wyniki swojej pracy, które również podlegają samoocenie i ocenie społecznej (co zrobiłem dobrze, co można w przyszłości poprawić?);
- traktują ocenianie jako część pracy nad projektem: negocjowanie kryteriów oceniania, ocenianie w trakcie wykonywania projektu w celu wprowadzania koniecznych zmian w działaniu swoim i zespołu.

Obserwacja projektów wykonywanych przez uczących się na różnych szczeblach edukacji pozwala stwierdzić, że najczęściej popełniane przez wykorzystujących metodę projektów nauczycieli odstępstwa od opisanych powyżej kryteriów to:

- Brak samodzielności uczących się w wyborze i doprecyzowaniu tematu projektu. Często nauczyciel „rozdziela” tematy projektów jednocześnie ustalając, jaki ma być efekt końcowy. Zgodnie z założeniami metodologii wykonywania projektów, zadaniem nauczyciela jest zarysowanie tematyki projektów, zainteresowanie wykonujących projekty tematem

oraz wskazanie ewentualnych problemów, które mogłyby stać się tematem konkretnych projektów. Uczący się, ustalając samodzielnie temat projektu (oczywiście w toku konsultacji z nauczycielem), jest bardziej zmotywowany do jego wykonania.

- Brak takiej organizacji zajęć, aby uczący się mieli możliwość uczestniczenia w konsultacjach z nauczycielem prowadzącym, a także innymi nauczycielami. Podczas wizyty studyjnej w Wielkiej Brytanii miałam możliwość obserwowania rozwiązań organizacyjnych, w których w jednym dniu tygodnia tradycyjne lekcje szkolne kończyły się około godziny jedenastej, natomiast między jedenastą a czternastą uczniowie mieli czas na wykonywanie projektów. W tym czasie mogli uczestniczyć w konsultacjach z nauczycielami, korzystać z biblioteki, pracowni komputerowych, czy też pracować nad projektem w zespole. Nawet jednak bez takich rozwiązań organizacyjnych można tak ustalić przebieg zajęć, aby przeznaczyć całą lekcję lub jej część na prace i konsultacje związane z wykonywaniem projektów.
- Brak oceniania procesu wykonywania projektów, które dla wykonującego projekt ma bardzo duże znaczenie, ponieważ na bieżąco otrzymuje on informację zwrotną, czy właściwie pracuje nad projektem. Takie ocenianie ma również funkcję motywującą do systematycznej pracy i pozwala uniknąć spiętrzenia prac przed końcowym terminem oddania (zaprezentowania) projektów.
- Brak udziału uczących się w ustalaniu kryteriów oceny, a często nawet brak przedstawienia kryteriów oceny przed rozpoczęciem prac nad projektem.
- Często projekt niewiele różni się od opracowania referatu. Wykonujący projekt przygotowuje wypowiedź pisemną, którą odczytuje na forum klasy czy grupy. Nie daje to możliwości wykazania się innowacyjnością i kreatywnością w przygotowaniu takiej formy prezentacji, która będzie przydatna i ciekawa dla słuchających.

Drugie z istotnych pytań, na które należałoby poszukiwać odpowiedzi, to pytanie, jakiego rodzaju działania można uznać za projekt. Teoretycy metody projektów nie są tu niestety zgodni. William H. Kilpatrick, który podjął próbę zdefiniowania i opisanie metody projektów w opublikowanej w 1918 r. krótkiej rozprawie *The Project Method* (Szymański, 2000: 29–32), odwołując się do modnych na początku XX w. koncepcji nauczania „całościowego”, teorii doświadczenia Johna Deweya oraz psychologii uczenia się Edwarda L. Thorndike’a przedstawił założenia bardzo szeroko pojmowanej metody projektów. Zgodnie z jego założeniami można wyróżnić cztery podstawowe typy projektów:

1. Projekty produkcyjne polegające na wytwarzaniu czegoś, np. budowa urządzenia, napisanie listu, przeprowadzenie gry.
2. Projekty konsumpcyjne polegające na przeżywaniu czegoś, np. słuchanie opowiadania, podziwianie obrazu.
3. Projekty problemowe polegające na rozwiązywaniu problemów, np. poznanie mechanizmu jakiegoś zjawiska, poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytanie na drodze przeprowadzenia badań.

4. Projekty sprawnościowe polegające na osiąganiu sprawności, np. nauczanie się wiersza.

Takie bardzo szerokie ujęcie metody projektów spotkało się z krytyką, ponieważ obejmowało ono w zasadzie wszystkie aspekty czy formy uczenia się. Tymczasem według J. Deweya o projekcie można mówić tylko wtedy, gdy mamy do czynienia z pełnym aktem tworzenia, obejmującym (Szymański, 2000: 39–40):

- odczucie trudności (problemu)
- wykrycie jej i określenie (nazwanie problemu)
- nasuwanie się możliwego rozwiązania
- wyprowadzenie poprzez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania
- dalsze obserwacje i eksperymenty prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia.

Efektem końcowym projektu musi być jakiś konkretny „produkt”.

Podobny pogląd reprezentował John A. Stevenson, który przeprowadził analizę wielu definicji i określił projektu występujących w amerykańskiej literaturze pedagogicznej początku XX w. Jego zdaniem „projekt to czynność mająca źródło w jakimś zagadnieniu (*problematic act*), wypełniana całkowicie, a przeprowadzana na swoim naturalnym podłożu”, metoda projektów zaś posiada następujące cechy charakterystyczne (zob. Molak, 1977: 59–60):

- Stwarzanie sytuacji prowadzących do całkowitego wykonania pewnych czynności (fizycznych, intelektualnych, społecznych). Warunkiem istotnym jest to, by uczniowie brali udział w ustalaniu celu oraz w wyborze i obmyślanu sposobów działania.
- Czynność zawarta w projekcie powinna być odpowiedzią na sytuację o charakterze problemowym, wymagającą dla swego rozwiązania odpowiednich rozumowań.
- Pierwszeństwo ma sytuacja problemowa, zasady teoretyczne i fakty podawane są uczniom w miarę jak stają się potrzebne w trakcie realizacji projektu.
- Projekty powinny mieć „naturalne podłoże”, czyli być zbliżone do problemów i sytuacji spotykanych w życiu, poza szkołą.

Między różnymi ujęciami metody projektów zachodzą różnice, wszystkie one jednak akcentują dwa aspekty: uwzględnianie w możliwie szerokim zakresie aktywności uczniów i ich samodzielności oraz planowego działania, a także zbliżanie szkoły do życia, uczenie rozumienia otaczającej rzeczywistości.

Analiza różnych definicji i charakterystyk metody projektów oraz doświadczenia związane z wdrażaniem metody projektów do praktyki edukacyjnej pozwalają na wyróżnienie następujących rodzajów projektów (Mikina, Zając, 2001: 48–53):

I. Ze względu na strukturę projektu:

1. Projekty silnie ustrukturyzowane.
2. Projekty słabo ustrukturyzowane.

Projekty silnie ustrukturyzowane. Projekty, w których samodzielność uczących się jest częściowo ograniczona poprzez podanie przez prowadzącego projekt określonych wymagań, szczególnie co do zakresu projektu i oczekiwanych

efektów. Tego typu projekty są wykonywane, gdy uczący się po raz pierwszy pracują z wykorzystaniem metody projektów, a także na wcześniejszych etapach edukacji (przedszkole, nauczanie początkowe, szkoła podstawowa). Ważne jest, aby poziom ingerencji nauczyciela nie był zbyt duży, gdyż może zniechęcać uczniów i odbierać im inicjatywę. Ustrukturyzowanie projektu powinno pomóc w organizacji pracy, a nie ograniczać samodzielność. Przykładem projektu o dość wysokim stopniu ustrukturyzowania jest realizowany przeze mnie projekt w gimnazjum pt. „Gospodarka wybranych krajów Unii Europejskiej”. Przed rozpoczęciem działań indywidualnych lub w grupach ustalamy, jakie informacje dotyczące wybranego przez uczniów kraju powinny znaleźć się w każdym projekcie (np. PKB, PKB na jednego mieszkańca, główne gałęzie gospodarki, główne ośrodki przemysłowe itp.). Uczniowie samodzielnie wybierają kraj UE, który ma być przedmiotem ich zainteresowania, dobierają źródła informacji oraz sposób i formę prezentacji projektu.

Projekty słabo ustrukturyzowane. Projekty, które przewidują znaczną samodzielność uczących się, zarówno w obszarze wyboru tematu i zakresu projektu, określenia problemu, sposobów jego rozwiązania, jak również sposobów przedstawienia efektów swojej pracy. Przykładem tego typu projektów są realizowane przeze mnie projekty w ramach przedmiotu – podstawy wiedzy o rynku pracy ze studentami pedagogiki, specjalizacja poradnictwo i doradztwo zawodowe. Studenci mają określony jedynie szeroko zakres projektów, który powinien dotyczyć różnych aspektów rynku pracy oraz cel prezentacji: przedstawienie w sposób ciekawy pozostałym słuchaczom zebranych informacji i wyników przeprowadzonych badań. Oto przykładowe tematy projektów wykonanych przez studentów: „Dyskryminacja kobiet na rynku pracy w Polsce”, „Niepełnosprawni na rynku pracy”, „Rynek pracy dzisiaj i w przyszłości”, „Niebezpieczne zawody – zawód strażak”, „Bezrobocie w gminie Zduny w latach 2003–2005”.

II. Ze względu na zakres materiału kształcenia:

1. Projekty przedmiotowe.
2. Projekty modułowe.
3. Projekty międzyprzedmiotowe.

Projekty przedmiotowe. Projekty, których tematyka obejmuje zakres jednego przedmiotu mogą mieć różne cele:

- a) zaznajomienie uczniów z nowym zakresem tematycznym,
- b) podporządkowanie wiedzy i umiejętności według określonego zamysłu, np. projekty przedmiotowe jako forma powtórzenia,
- c) rozszerzenie tematyki zajęć o zagadnienia spoza ujętych w programie treści kształcenia.

Warto podkreślić, że każdy projekt przedmiotowy, tj. wykonywany w ramach jednego przedmiotu, wymaga jednak wykorzystywania wiedzy i umiejętności z różnych przedmiotów, np. z języka polskiego – warstwa poprawności językowej sprawozdania, prezentacji, z matematyki – prowadzenie obliczeń związanych z przeprowadzonymi badaniami, prezentacja graficzna wyników, z informatyki – podczas przygotowania komputerowej wersji sprawozdania czy prezentacji multimedialnej.

Projekty modułowe. Projekty dotyczące obszaru treściowego zawartego w module. Projekty tego typu dotyczą kształcenia zawodowego modułowego, a ich celem jest przede wszystkim kształtowanie umiejętności umysłowych i praktycznych oczekiwanych od uczących się po zakończeniu modułu. Nakierowane są one przede wszystkim na wykonywanie wytworów (urządzeń, projektów konstrukcyjnych, projektów działań), które stanowią o poziomie ukształtowanych umiejętności.

Projekty międzyprzedmiotowe (interdyscyplinarne). Projekty, które w swoim założeniu mają integrować wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów (obszarów edukacyjnych). Mogą to być projekty pokazujące problem z perspektywy więcej niż jednego przedmiotu, np. z języka polskiego i historii „II wojna światowa w oczach poetów – prawda i fikcja”, lub w realizacji ścieżek międzyprzedmiotowych, np. przygotowanie wycieczki dla młodszych kolegów, prezentującej zabytki lub ciekawe miejsca regionu, zorganizowanie i przygotowanie wystawy prac (zdjęć, projektów ubiorów, urządzeń itp.).

III. Ze względu na podział pracy:

1. Projekty indywidualne.
2. Projekty zespołowe.

Projekty indywidualne. Wykonywane przez jedną osobę, która ponosi całkowitą odpowiedzialność za proces planowania, wykonania i efekt końcowy projektu.

Projekty zespołowe. Wykonywane przez kilkusobowe zespoły, dzięki czemu uczący się mają również możliwość kształtowania umiejętności związanych z pracą w zespole: podział pracy, zespołowe rozwiązywanie problemów, kierowanie zespołem itp.

IV. Ze względu na formę pracy uczniów:

1. Projekty jednorodne.
2. Projekty zróżnicowane.

Projekty jednorodne. Projekty wykonywane przez uczących się w tym samym czasie, służące osiągnięciu tego samego celu, np. opracowywanie biznesplanu małego przedsiębiorstwa, gdy uczący się wybierają profil i zakres planowanego przedsięwzięcia.

Projekty zróżnicowane. Projekty wykonywane w zróżnicowanym czasie, służące osiąganiu różnych celów edukacyjnych zbieżnych z zakresem treściowym zajęć, np. w zakresie kształcenia zawodowego mechaników: „Stopy metali – ich zastosowanie w budowie maszyn”, „Stopy niklu – ich zastosowanie w budowie maszyn”.

V. Ze względu na cele projektów:

1. Projekty badawcze.
2. Projekty techniczne.
3. Projekty biznesowe.
4. Projekty-przedsięwzięcia.

Projekty badawcze. Projekty, których cele są ukierunkowane przede wszystkim na:

- Zbadanie jakiegoś zjawiska, np. projekt realizowany przez studentów studiów podyplomowych w zakresie doradztwa szkolnego i zawodowego „Wybory zawodowe uczniów liceów ogólnokształcących i szkół zawodowych (na przykładzie konkretnych szkół)”. Projekt taki może mieć na celu tylko przedstawienie diagnozy jakiegoś zjawiska lub kończyć się propozycją rozwiązania postawionego problemu badawczego.
- Zbadanie stanu wiedzy na jakiś temat w oparciu o informacje z różnych źródeł, np. projekt z matematyki „Bryły o objętości $0,5 \text{ dm}^3$ ”, projekt z chemii: „Wody mineralne i lecznicze” itp.

Projekty techniczne (konstrukcyjne, technologiczne, eksploatacyjne). Projekty, które pozwalają uczącemu się przyswoić sobie podstawy wiedzy technicznej, wiedzy o nowoczesnych technologiach oraz umożliwiają ukształtowanie umiejętności zawodowych, zgodnych z kierunkiem kształcenia.

Projekty biznesowe. Projekty dotyczące problemów organizacyjnych, marketingowych, związanych z zarządzaniem i szeroko rozumianym prowadzeniem działalności gospodarczej, dotyczące realnych lub fikcyjnych firm.

Projekty-przedsięwzięcia. Projekty, których celem jest podjęcie jakiegoś działania, zorganizowanie przedsięwzięcia na terenie szkoły, uczelni lub na rzecz środowiska (społeczności lokalnej), np. szkolny piknik z okazji Dnia Dziecka, wystawa prac uczniowskich, a także różne przedsięwzięcia inicjowane i realizowane przez studenckie koła naukowe.

VI. Ze względu na możliwości i sposób prezentacji:

1. Projekty zakończone typową prezentacją.
2. Projekty, których prezentacja przybiera formę przedstawienia efektów pracy.

Projekty zakończone typową prezentacją. Projekty, których podsumowaniem i zwieńczeniem jest prezentacja, mająca na celu przedstawienie przebiegu pracy, wykonanych badań, zebranych informacji oraz wypracowanych wniosków. Wykonujący projekt mają możliwość wykorzystania różnorodnych środków przekazu i takiej konstrukcji prezentacji, aby zainteresować słuchaczy i przybliżyć im poruszany problem.

Projekty, których prezentacja przybiera formę przedstawienia efektów pracy. Projekty, których celem jest przygotowanie przedsięwzięcia. Jego zakończona sukcesem realizacja jest formą zaprezentowania efektów, np. wystawy, przedstawienia, wycieczki itp.

Trzecie z pytań, jakie można sobie postawić to: „Jak zorganizować pracę z wykorzystaniem metody projektów?”. Organizacja pracy nad projektami w dużym stopniu zależy od prowadzącego – opiekuna projektów. Można jednak przyjąć, że indywidualne rozwiązania nauczyciela powinny odpowiadać opisanym poniżej etapom pracy metodą projektów (Mikina, 1997a: 16–19):

1. **Wybór zagadnień do realizacji metodą projektów.** Na podstawie założonych celów kształcenia, prowadzący zajęcia powinien dokonać wyboru obszarów tematycznych, które mogą zostać zrealizowane z wykorzystaniem metody projektów. Należy pamiętać, że metoda

projektów nie jest jedyną metodą kształcenia w procesie edukacyjnym oraz zdawać sobie sprawę, że uczący się obarczony zbyt wieloma projektami do wykonania w jednym czasie, traci zapał i motywację. Dlatego warto konsultować z innymi prowadzącymi zajęcia wykonywane projekty oraz poszukiwać możliwości wykonywania projektów interdyscyplinarnych.

2. **Wprowadzenie w zagadnienie (obszar tematyczny).** Nauczyciel – opiekun projektów dokonuje krótkiego wprowadzenia, zapoznania z zagadnieniem (obszarem tematycznym), które ma na celu wzbudzenie zainteresowania uczących się oraz pokazanie potencjalnych problemów, które mogą stać się tematami wykonywanych projektów.
3. **Dobór grup do realizacji projektów – wybór tematów projektów.** W zależności od zainteresowania różnymi aspektami zagadnienia uczący się dobierają się w grupy do wykonania projektu i dokonują wyboru tematu projektu lub wybierają temat indywidualnie.
4. **Przygotowanie opisów projektów – zawarcie kontraktu.** Zakres i sposób realizacji tego etapu pracy zależy w dużej mierze od opiekuna projektu. Wydaje się jednak, że przygotowanie przez uczących się jakiejś formy opisu (planu) projektu (dokumentu, który prezentuje cele projektu, zakres prac zaplanowany do wykonania, kryteria oceny) oraz zawarcie kontraktu pomiędzy opiekunem a wykonującymi projekt pomaga we właściwej organizacji pracy i wywiązaniu się z przyjętych zobowiązań: wykonania projektu w terminie – z jednej strony, udzielania wsparcia, konsultacji i oceniania zgodnie z przyjętymi kryteriami – z drugiej.
5. **Planowanie pracy w grupie.** Wykonywanie projektów ma na celu między innymi kształtowanie umiejętności planowania i organizacji pracy własnej uczących się. Ułatwia ono odpowiednią organizację pracy, a opiekunowi monitorowanie postępów. Wykonujący projekt powinni przygotować harmonogram prac projektowych, wskazujący zadania, osoby odpowiedzialne oraz terminy realizacji.
6. **Realizacja projektu – ocena w trakcie pracy na poszczególnych etapach.** Uczący się wykonują projekt częściowo w ramach zajęć, częściowo w czasie „pozalekcyjnym”. Opiekun projektu powinien zapewnić odpowiedni czas na prowadzenie konsultacji, podczas których dokonuje oceny postępów pracy wykonujących projekt oraz pomaga przezwyciężyć pojawiające się trudności.
7. **Prezentacja projektu.** Jeżeli wykonanie projektu przewiduje prezentację na forum grupy, powinna być ona przygotowana tak, aby umożliwić pozostałym zaznajomienie się z prezentowanym zagadnieniem. W przypadku projektu-przedsięwzięcia za prezentację należy uznać zrealizowanie przedsięwzięcia.
8. **Ocena projektu.** Na końcową ocenę projektu powinny składać się oceny na poszczególnych etapach pracy nad projektem oraz ocena sprawozdania (ewentualnie wykonanego produktu materialnego) i prezentacji projektu na forum grupy (w przypadku projektu przedsięwzięcia – ocena tego przedsięwzięcia). Oceny projektu dokonuje opiekun projektu, ale w proces oceniania mogą być również zaangażowani

zowani uczący się (samoocena, ocena społeczna), zaproszeni eksperci z zewnątrz lub nauczyciele innych przedmiotów czy modułów, jeżeli projekt ma charakter interdyscyplinarny.

Czwarte z pytań związanych z metodą projektów dotyczy wątpliwości, czy metodę tę można wykorzystywać na wszystkich etapach procesu edukacji. Odpowiedzi na to pytanie należy poszukiwać w historii metody projektów, opisywanych w literaturze współcześnie stosowanych rozwiązaniach, a także w oparciu o własne doświadczenia nauczycieli. Przyjmuje się, że początki metody projektów sięgają końca XVI wieku, kiedy to projekty zostały wprowadzone we Włoszech do procesu kształcenia architektów. Nieodłącznym elementem studiów w rzymskiej akademii sztuk pięknych stały się konkursy rozpisywane na zaprojektowanie kościoła, kaplicy, pałacu, gmachu użyteczności publicznej. *Progetti* – projekty miały charakter ćwiczeniowy, służyły celom edukacyjnym, a nagradzane prace nie były z reguły realizowane (Szymański, 2000: 17–19).

W Stanach Zjednoczonych, w których pod koniec XIX wieku nastąpiło „odrodzenie” metody projektów, początkowo wykorzystywano tę metodę w szkołach wyższych zawodowych i przemysłowych. Studenci Massachusetts Institute of Technology (MIT) w Bostonie wykonywali projekty w celu zdobycia wiedzy teoretycznej i umiejętności badawczych, natomiast studenci Illinois Industrial University (IIU) w Urbanie, w celu zdobycia wiedzy praktycznej i umiejętności rzemieślniczych. Metoda projektów zaczęła się cieszyć coraz większą popularnością w szkołach różnych szczebli kształcenia, najpierw w zakresie przedmiotów praktycznych (szczególnie w kierunkach rolniczych), a następnie również przedmiotów „książkowych”, takich jak matematyka, historia czy przyrodznawstwo (tamże: 20–23).

W Polsce w okresie międzywojennym metoda projektów była wykorzystywana przede wszystkim w zakresie kształcenia podstawowego. Wanda Dzierzbicka (1963: 306–331) opisuje projekty realizowane pod kierunkiem M. Sjudaka w szkole w Turkowiczach na Wołyniu, P. Szczypińskiego w 7-klasowej szkole powszechnej w Hołobach, J. i A. Maćkowiaków w klasach eksperymentalnych 7-klasowej szkoły powszechnej w Mosinie pod Poznaniem, czyw Szkole Ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim Żeńskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie. Ta ostatnia była szkołą, która w najszerszym zakresie i najdłużej (1926–1939) stosowała metodę projektów, zwaną też „metodą zamierzeń”, szczególnie w klasach I–IV, ale również nieliczne projekty wykonywano w klasach V i VI. Projekty w klasach młodszych wynikały najczęściej z życia i zajęć w szkole, wycieczek, lektury, np. zorganizowanie przedstawienia na motywach przeczytanego opowiadania, budowa modelu wsi po wycieczce do Czerniakowa, założenie inspektów w ogrodzie itp. W klasach starszych projekty dotyczyły organizowania uroczystości szkolnych i państwowych, wystaw, opracowania sprawozdania z wycieczki, np. w formie książki pamiątkowej do szkoły, obejmowały jakąś grupę przedmiotów lub zamykały się w obrębie jednego przedmiotu.

Także obecnie nauczyciele zarówno przedszkola, jak i szkoły podstawowej zachęceni są do wykorzystywania metody projektów. Przykłady ciekawych projektów wykonywanych przez dzieci w wieku 3–6 lat przedstawiają Judy Harris Helm i Lilian G. Katz, np. „U weterynarza”, „Wóz strażacki”, „Farma”, „Stacja

obsługi pojazdów” (Helm, Katz, 2003). Podstawowymi celami tych projektów jest nauczanie wiedzy o środowisku w formie badań oraz uczenie planowania i prowadzenia prostych przedsięwzięć.

Kilka lat temu prowadziłam szkolenie dla nauczycieli szkoły podstawowej w Policach na temat wdrażania metody projektów. W ramach szkolenia nauczyciele wykorzystali metodę projektów do pracy ze swoimi uczniami zarówno na poziomie kształcenia zintegrowanego, np. „Jak powstaje książka?”, jak i w klasach IV–VI, np. „Organizacja szkolnego turnieju w piłce nożnej”.

Ciekawe propozycje wykorzystania metody projektów w gimnazjum w formie projektów międzyprzedmiotowych przedstawił Jacek Królikowski (2000). Pokazuje on, w jaki sposób określać powiązania pomiędzy celami i treściami projektu a zapisanymi w podstawach programowych treściami i kompetencjami z poszczególnych przedmiotów, np. projekt „Parlamentaryzm w Polsce”:

- wiedza o społeczeństwie: zasady wyborów do Sejmu i Senatu;
- historia: początki parlamentaryzmu w Polsce;
- język polski: pisanie i publiczne wygłaszanie przemówień.

W Społecznym Gimnazjum nr 1 im. E. Estkowskiego w Łodzi, w którym od kilku lat prowadzę zajęcia w module WOS „Wychowanie do aktywnego udziału w życiu gospodarczym” co roku realizuję wspomniany wcześniej projekt: „Gospodarka wybranych krajów Unii Europejskiej”. Projekty te wykonywane są z dużym powodzeniem, także dlatego, że metoda ta wykorzystywana jest w szkole powszechnie i uczniowie przyzwyczajeni są do samodzielnego planowania i organizowania swojej pracy. Oprócz projektów przedmiotowych i międzyprzedmiotowych metoda projektów jest „wpleciona” we wszystkie wycieczki i zajęcia w ramach wyjazdów na tzw. „zieloną szkołę”. Każdy wyjazd ma jakiś temat przewodni, z którym związane są projekty wykonywane przez uczniów np. „zielona szkoła” na Podlasiu za temat przewodni miała tolerancję i różnorodność wyznań religijnych. Uczniowie wykonywali zdjęcia, rysowali szkice, notowali informacje. To wszystko złożyło się na przygotowane przez nich prezentacje i wystawy.

Nie można nie docenić znaczenia metody projektów w kształceniu uczniów szkół ponadgimnazjalnych, nie tylko ze względu na konieczność wdrażania ich do samodzielności, ale również ze względu na fakt, że wykonują oni, a następnie prezentują projekt indywidualny na ustnej maturze z języka polskiego. Przykładem projektów wykonywanych przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych są: „Życiorysy wielkich romantyków” – projekt wykonany przez uczniów jednej z łódzkich szkół, czy też „Anglicyzmy w języku polskim” – projekt wykonany przez uczniów w Gdańsku (Mikina, 1997b).

Ciekawe rozwiązania związane z wykorzystaniem metody projektów wdrażane są od kilku lat w Akademii Liderów Kariery – warsztatach prowadzonych w Regionalnym Ośrodku Kariery w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. Uczniowie gimnazjów, liceów ogólnokształcących i zespołów szkół ponadgimnazjalnych, którzy angażują się w działania Szkolnych Ośrodków Kariery wykonują pod okiem doradców zawodowych projekty nakierowane na poznanie różnych aspektów funkcjonowania rynku pracy oraz planowania kariery szkolnej i zawodowej, np. „Autoprezentacja na rynku pracy”, „Zajęcia pozalekcyjne i kursy zawodowe jako forma kształtowania umiejętności

potrzebnych na rynku pracy”, „Rynek mody – perspektywy pracy dla absolwentów szkół odzieżowych”, „Praca za granicą” itp. Uczniowie samodzielnie wybierają interesujące ich tematy, pracują w zespołach, a na koniec publicznie prezentują efekty swojej pracy na corocznej konferencji. Główne cele tych zajęć to:

- zachęcanie do inicjowania i organizowania przedsięwzięć szkolnych i pozaszkolnych
- motywowanie do zaangażowania w realizację przedsięwzięć
- rozwijanie kreatywności w podejmowanych działaniach.

Na tle wskazanych możliwości wykorzystania metody projektów od najwcześniejszych etapów kształcenia zarysowuje się jako rzecz oczywista realizowanie projektów w edukacji akademickiej. Ciekawe rozwiązania prezentuje Karen Borgnakke w duńskich szkołach wyższych (Borgnakke, 2004: 13–30). Poddała ona analizie projekty realizowane na wydziałach Inżynierii Mechanicznej na Duńskim Uniwersytecie Technicznym (DTH) i Ekonomii Marketingowej w Copenhagen Business School (HHK). Na obu wydziałach studenci biorą udział w podejmowaniu decyzji i wybierają przedmiot i sposób badań, ze strony pedagogów natomiast otrzymują wsparcie merytoryczne podejmowanych działań. Uzasadnieniem wartości projektu jest orientacja na jego praktyczny (biznesowy) kontekst. Celem jest praca studentów nad zadaniami, które pochodzą bezpośrednio od firm, albo z rzeczywistego kontekstu techniczno-praktycznego.

Ostatnie w końcu pytanie, jakie wypada zadać w związku z metodą projektów, to dlaczego warto w ogóle czynić starania, aby jeszcze bardziej upowszechnić ją w systemie edukacji i stworzyć warunki ułatwiające jej wdrażanie. Metoda projektów jest jednym z ważniejszych elementów kształcenia przedsiębiorczego (Gibb, 1996). Kształcenie przedsiębiorcze nie ma na celu przygotowania przedsiębiorców – właścicieli i menedżerów firm. Jego głównym celem jest stymulowanie rozwoju umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego oraz kształtowanie postaw sprzyjających podejmowaniu takich działań. Podstawowe zachowania, umiejętności i cechy człowieka przedsiębiorczego przedstawia rysunek 1.

Podejście przedsiębiorcze zakłada wykorzystanie w procesie edukacyjnym przede wszystkim tych metod, które zapewniają największą skuteczność kształcenia, szczególnie metody projektów. Kształcenie przedsiębiorcze kładzie nacisk na stwarzanie sytuacji, w których uczący się są zachęceni do samodzielnego podejmowania decyzji i dokonywania wyborów oraz ponoszenia za nie odpowiedzialności. Takie warunki spełnia przede wszystkim metoda projektów.

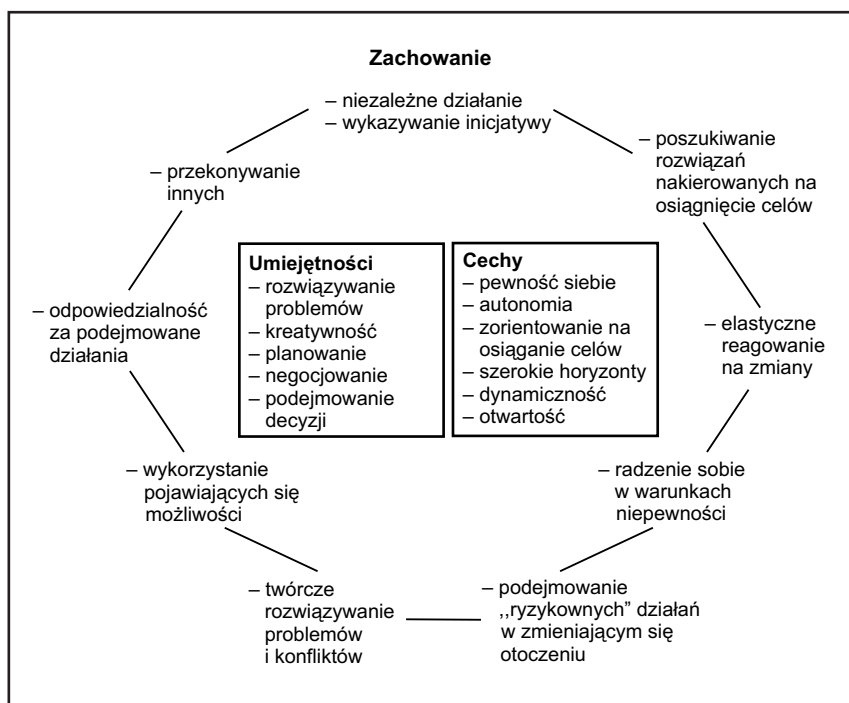
Poprzez przedsiębiorcze kształcenie (wykonywanie projektów) uczący się rozwijają następujące umiejętności (Mikina, Zajac, 2001: 17–18):

- **komunikowanie się** – uczący się są zachęceni do komunikowania się pomiędzy sobą, z nauczycielami i innymi osobami zarówno w formie pisemnej, jak i ustnej;
- **negocjowanie** – umiejętność rozwijana w kontaktach z innymi członkami w zespole, nauczycielem, przedstawicielami życia gospodarczego i różnych instytucji;
- **twórcze myślenie** – przełamywanie barier i stereotypów, poszukiwanie oryginalnych rozwiązań;
- **praca w zespole** – uczący się są zachęceni do budowania zespołów i podejmowania w nich różnych zadań;

- **rozwiązywanie problemów** – poszukiwanie rozwiązań problemów z wykorzystaniem różnych technik;
- **korzystanie z informacji** – wyszukiwanie informacji w różnorodnych źródłach, ich dobór, selekcja, wykorzystanie;
- **podejmowanie decyzji** – uczący się są zachęceni do podejmowania samodzielnych bądź zespołowych decyzji, wprowadzania ich w życie, kontrolowania rezultatów oraz ponoszenia odpowiedzialności za własne działania;
- **radzenie sobie w sytuacjach nowych i nietypowych** – przenoszenie dotychczasowych doświadczeń, wiedzy i umiejętności do nowych zastosowań;
- **prezentowanie własnej pracy i obrona swojego zdania** – wykorzystanie różnych technik przygotowania i przeprowadzenie prezentacji oraz udział w dyskusji.

Powyższe umiejętności, określane jako ponadzawodowe, są zbieżne z tymi, których oczekują pracodawcy na rynku pracy.

Rysunek 1. Przedsiębiorcze zachowania, umiejętności i cechy



Źródło: Gibb, 1996

Kształtowanie postaw przedsiębiorczych staje się „napędem” dla rozwoju osobowości człowieka. Ktoś, kto jest świadom swoich mocnych i słabych stron, jest w stanie kierować swoim życiem i ponosić za nie pełną odpowiedzialność. Taka osoba jest lepiej przygotowana do radzenia sobie z wyzwaniami zewnętrznymi.

nego świata, nie boi się nowości i zmian. Kształcenie przedsiębiorcze wzbudza w uczących się motywację do podejmowania działań i wykazywania inicjatywy. Czują się odpowiedzialni za to co robią. Pracują z determinacją, dążą do celu i uczą się, jak radzić sobie w sytuacjach trudnych i problemowych. Podejmując się wykonywania działań w zespole, budują wzajemne zaufanie i uczą się tolerancji dla odmiennych poglądów.

Umiejętności i postawy kształtowane przez wprowadzenie przedsiębiorczego kształcenia do procesu edukacji, między innymi poprzez wykorzystywanie metody projektów, są tymi, które w największym stopniu pomagają młodemu człowiekowi sprostać wyzwaniom szybko zmieniającej się rzeczywistości. Coraz ważniejsza staje się elastyczność, mobilność i umiejętność adaptacji, chęć podejmowania różnorodnych działań i gotowość do zmian nie tylko pracy, ale i zawodu nawet kilka razy w ciągu swojego życia. Nowoczesna gospodarka oczekuje efektywnych i zmotywowanych pracowników, którzy potrafią dobrze rozpoznać swoją rolę na rynku pracy. Przedsiębiorcze kształcenie pozwala poznać występujące na rynku zależności oraz zainteresować kreowaniem swojej własnej ścieżki kariery zawodowej. Przygotowuje do pracy na własny rachunek, zajmowania stanowisk w firmach, jak również do podejmowania różnych funkcji społecznych (Mikina, Zajac, 2001: 18–19).

Bibliografia

Borgnakke K. (2004), *Uczenie się przez praktykę – badania etnograficzne i analiza polemik na temat „uczenia się poprzez działanie”*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, nr 1(4)/2004, str. 13–30.

Dzierzbicka W. (1963), *Metoda projektów*, [w:] Dzierzbicka W., Dobrowolski S., *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900–1939*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław–Warszawa–Kraków, s. 306–331.

Gibb A.A. (1996), *The Enterprise Culture and Education*, materiały na kurs, Durham University Business School, Durham.

Helm J.H., Katz L.G. (2003), *Mali badacze – metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży, Warszawa.

Królikowski J. (2000), *Projekt edukacyjny – materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Mikina A. (1997a), *Metoda projektów w kreowaniu przedsiębiorczych postaw uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Mikina A. (red.), (1997b), *Metoda projektów w kształtowaniu przedsiębiorczych postaw uczniów. Przykłady wykorzystania metody projektów na zajęciach języka polskiego*, WCKP, Łódź.

Mikina A., Zajac B. (2001), *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Molak A. (1977), *Metoda projektów*, [w:] Okoń W. (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Szymański M. S. (2000), *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.



Monika Goetzendorf-Grabowska

Nauczanie przez projekty i przez problemy w Wyższej Szkole Humanistyczno- -Ekonomicznej w Łodzi

Kształcenie podmiotowe – prezentacja koncepcji

W klasycznym modelu nauczania rozwój studenta rozumiany jest w specyficzny sposób. Panuje przekonanie, że polega on na opanowywaniu coraz większej ilości wiedzy. Uważa się, że im więcej wiedzy naukowej o świecie posiada student, tym bardziej jest rozwinięty intelektualnie. W tym systemie edukacji osobowościowe dyspozycje studentów są niezauważane, a ich rozwój następuje w sposób spontaniczny. Osobowość studentów rozwijana jest niejako pośrednio, przy okazji zdobywania i opanowywania wiedzy naukowej. Dotychczasowy model edukacji, oparty głównie na zewnętrznych systemach norm i ocen, nie tylko nie uczy człowieka samodzielnego i odpowiedzialnego podejmowania decyzji, lecz wręcz utwierdza go w poczuciu zewnętrznego zdeterminowania. Korzystanie z łatwo dostępnych gotowych wzorów postępowania, odpowiedzi i rozwiązań może zniewalać i uprzedmiotawiać człowieka.

Koncepcja kształcenia podmiotowego występuje przeciwko z góry ustalonemu i narzuconemu sposobowi oddziaływań wychowawczych na rzecz projektowania sytuacji otwartych, które uruchamiają i stymulują potencjał twórczy wychowanka. Te procesy skierowane są na jego emocje, świadomość wyborów, wartości i na inne dyspozycje osobowościowe człowieka. Za główny cel oddziaływań uważa się proces stymulowania do świadomego rozwoju człowieka. Ten proces zachodzi dzięki, w kontakcie, w obecności i konfrontacji z „drugim”. Proces konfrontacji sprzyja przekraczaniu przyjętych „kodów kulturowych”. W ten sposób odbywa się świadomy proces „stawania się”. To proces ciągłego trenowania możliwości twórczych, będący niezbędnym elementem w rozwoju człowieka.

Nauczanie przez projekty i problemy w procesie dydaktycznym realizowanym w WSHE

Realizacja metody

W roku akademickim 2005/2006 wprowadzono w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej nową metodą nauczania – nauczanie przez projekty i problemy – PBL (*project based learning, problem based learning*). Ta coraz powszechniejsza metoda nauczania w szkolnictwie średnim (gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne), jest wciąż mało obecna w szkolnictwie akademickim. Uczelnie wyższe w większości opierają się na podawczych metodach pracy (wykłady). Tymczasem, świat się zmienił, stawiając przed młodymi ludźmi nowe wyzwania i wymagania. Potrzeba osób z nowymi umiejętnościami w zakresie kreatywności, samodzielności, odpowiedzialności, a przede wszystkim wykazujących się umiejętnością współpracy z innymi.

Wprowadzone w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi nauczanie przez projekty i problemy zostało wzbogacone o koncepcję podmiotowości i umyślnej twórczości, obecną w misji WSHE. Koncepcja ta realizuje wyzwania stawiane współczesnemu absolwentowi szkoły wyższej, proponując dodatkowo trening w zakresie kompetencji podmiotowych człowieka.

Od początku funkcjonowania metody na uczelni, tj. od października 2005 roku, dla studentów, dydaktyków i organizatorów opracowany został *Przewodnik po metodzie projektów w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej*. Skrypt, ze wstępem dr. prof. WSHE M.K. Stasiaka przygotowany został przez:

- Centrum Badań Edukacyjnych (część metodyczna) – dział zajmujący się organizacyjno-merytoryczną opieką nad metodą, monitoringiem i projektowaniem nowych narzędzi;
- Centrum Kreatywności i Przedsiębiorczości IPT (wprowadzenie teoretyczne), zajmujące się przeprowadzaniem warsztatów dla dydaktyków podejmujących pracę metodą projektów, szkoleń wprowadzających w metodę dla studentów I roku oraz przygotowywaniem wystaw podsumowujących dorobek studentów (w dalszej części opisana zostanie I edycja Przeglądu Projektów).

Organizacja roku akademickiego

W roku akademickim 2006/2007 metodą projektów realizowanych było 20 przedmiotów na następujących kierunkach studiów: filologia obca, kulturoznawstwo, dziennikarstwo, pielęgniarstwo, zarządzanie i marketing, realizacja obrazu, grafika, informatyka i pedagogika.

Na zajęciach realizowane są dwa rodzaje projektów – małe i duże projekty. Te pierwsze realizowane są przez studentów na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych na pierwszym roku studiów. Zajęcia prowadzone tą metodą składają się z dwóch lub trzech małych zadań w każdym semestrze. Małe projekty to w rzeczywistości konkretne problemy (zadania) do rozwiązania. Ich realizacja polega na sformułowaniu odpowiedzi na postawiony problem. Na tym etapie metoda zbliża się do *problem based learning*. Jest to wprowadzenie do metody dużych projektów, którą uczą się studenci wyższych lat.

Metodą dużych projektów prowadzone są zajęcia na studiach zarówno stacjonarnych, jak i niestacjonarnych na wyższych latach studiów – czyli od drugiego roku włącznie, także na studiach II stopnia. Duży projekt to zadanie, jakie realizują studenci w grupach w trakcie całego semestru – każda grupa wykonuje jeden projekt.

Każda grupa dziekańska, licząca ok. 30 osób, dzielona jest na 6 mniejszych grup liczących 3–6 osób. Spotkania ze studentami przebiegają w następujący sposób:

1. spotkanie organizacyjne (pierwsze spotkanie w semestrze):
 - wyjaśnienie metod pracy
 - wyjaśnienie sposobów oceniania pracy
 - wybór tematu spośród propozycji przygotowanych przez prowadzącego, ewentualne ich przeformułowanie
 - podział na grupy
 - podział ról wewnątrz grupy;
2. spotkania robocze w trakcie realizowania projektu;
3. konsultacje w ramach dyżurów oraz konsultacje internetowe;
4. obrony projektów – spotkania podsumowujące.

W przypadku małych projektów obrony odbywają się w trakcie semestru, w przypadku dużych, ma to miejsce na dwóch ostatnich zajęciach. Przed obronami osoby przygotowujące projekt przekazują kolegom materiały dotyczące ich wystąpienia, po to, by słuchacze zapoznali się z nimi i przygotowali się do dyskusji. Każda grupa prezentuje zrealizowane przez siebie zadanie.

W trakcie realizacji projektu zarówno studenci, jak i prowadzący mają możliwość wymiany zdań na forum internetowym stworzonym specjalnie na potrzeby metody projektowej.

W metodzie projektowej realizowanej w WSHE niezwykle istotne jest to, że studenci mają swój udział w przyznawaniu oceny, jaką otrzymują za projekt. Składa się na nią bowiem ocena wzajemna studentów w ramach grup roboczych (1/3 oceny) oraz ocena prowadzącego (2/3 oceny). Studenci oceniają różne aspekty pracy w grupie. Wykorzystując skalę ocen 1–5, przyznają sobie wzajemnie punkty za zaangażowanie we wspólną pracę, przygotowanie na spotkania robocze, terminowość realizacji poszczególnych zadań itp. Każdy student ocenia wszystkich swoich kolegów w grupie. Punkty za realizację projektów przyznaje prowadzący. Ocenia on całą grupę (zrealizowany wspólnie przez grupę projekt) i poszczególne osoby w grupie indywidualnie. Ocenę końcową wystawia prowadzący, biorąc pod uwagę ocenę wzajemną studentów.

Praca metodą projektową stwarza możliwość:

- różnorodnej interpretacji zjawisk;
- różnych sposobów dochodzenia do rozwiązań i uzyskiwania różnorodnych rozwiązań;
- sformułowaniu tematu w taki sposób, by był jak najbardziej zgodny z zainteresowaniami członków grupy projektowej;
- aktywnej prezentacji na obronie – materiał do obrony projektów ma często charakter multimedialny.

Nauczanie przez projekty jako metoda realizacji dydaktyki podmiotowości

1. Założenia metody projektów realizowanej w WSHE

Zajęcia prowadzone metodą projektową to:

- trening poszerzania świadomości poprzez konfrontację własnego rozumienia z postawami innych
- trening umiejętności wykorzystywania i przetwarzania sytuacji życiowych na zadania do rozwiązania
- przeniesienie odpowiedzialności za proces uczenia się na studenta
- przeniesienie akcentu z prawdy na kategorię rozumienia
- świadoma modyfikacja jako droga do uzyskania nadwyżki – trening umiejętności dokonywania zmian w swoim myśleniu i działaniu.

W nauczaniu przez projekty treścią nauczania są różne rozumienia danego zagadnienia oraz ćwiczenie umiejętności wykorzystania różnych rozumień do rozwiązania sformułowanego przez nauczyciela problemu. Chcąc nauczać metodą projektów, nauczyciel musi dotychczas wykładaną wiedzę zamienić na problemy, które będą mogli rozwiązywać uczniowie. Metoda nauczania przez projekty zakłada pracę grupową, dzięki czemu studenci mają możliwość rozwinięcia umiejętności współpracy i umiejętności interpersonalnych. Celem nauczania przez projekty jest uświadomienie studentowi tego, że rzeczywistość można opisywać przyjmując różne punkty widzenia. Dzięki temu nabywa on umiejętność elastycznego wyboru różnych opisów (rozumień, interpretacji) rzeczywistości i swobodnego posługiwania się tymi opisami przy rozwiązywaniu problemów. Świadomość faktu, że to, jaki opis rzeczywistości student wybierze, będzie miało znaczenie dla rozwiązania problemu, pozwala mu wybrać optymalne w każdej napotkanej sytuacji rozwiązania. Treścią nauczania jest również przekształcanie napotykanых problemów w zadania podmiotowo twórcze. Oznacza to, że student uczy się pokonywać trudne dla siebie sytuacje tak, by towarzyszył temu rozwój osobisty i wzbogacanie posiadanych dyspozycji.

2. Metodyka nauczania przez projekty opracowana jest w oparciu o koncepcję kształcenia podmiotowego i umysłnej twórczości dr. prof. WSHE M.K. Stasiaka. Etapy pracy w metodzie projektów mają przełożenie na kolejne spotkania ze studentami i oparte są o strukturę ćwiczenia treningowego:

- I. Sformułowanie problemu – zadania otwartego
- II. Wykonanie prac – samodzielna praca studentów
- III. Obrona projektów – konfrontacja na forum grupy
- IV. Modyfikacja twojego rozwiązania problemu – „spróbuj inaczej”.

Etap I. Sformułowanie zadania do rozwiązania w formie polecenia otwartego

Zadanie nauczyciela na tym etapie polega na zamianie dotychczasowego materiału nauczania (treści programowych) na problemy. Należy je sformułować w taki sposób, żeby dawały możliwość różnorodnej interpretacji i różnych sposobów dochodzenia do rozwiązań oraz w efekcie rozmaitych rozwiązań problemu. Jako pomoc dydaktyczną prowadzący przygotowuje wypisy, bibliografię, fiszki, skrypty itd. oraz podaje inne dostępne źródła informacji ze szczególnym uwzględnieniem nośników cyfrowych.

Etap II. Wykonanie prac

Na tym etapie studenci pracują samodzielnie. Ważne, żeby nauczyciel pozostawił uczniom maksymalną dowolność i swobodę w sposobie rozwiązywania „zadanego” problemu. Nie uczy on ani nie tłumaczy, nie dzieli się posiadaną wiedzą, nie sugeruje rozwiązań. W trakcie konsultacji nauczyciel powinien inspirować i prowokować ucznia do znajdowania różnorodnych i oryginalnych (swoich własnych) rozwiązań. W związku z powyższym, ważną staje się relacja między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel jest partnerem w poszukiwaniach, a nie kimś znającym właściwe rozwiązanie problemu. Nauczyciel powinien nabrać dystansu wobec wiedzy, którą posiada i uzyskać przestrzeń na wątpliwości, co do znanych sobie rozwiązań. To stworzy płaszczyznę spotkania i dialogu ze studentem.

Etap III. Prezentacja prac – konfrontacja

U podstaw wprowadzania tej metody leży stwierdzenie, że teraz w nauczaniu przenoszony jest akcent z prawdy na kategorię rozumienia. Nauczyciel pomaga studentowi uświadomić sobie, jakie jest jego własne (studenta) rozumienie rozwiązywanego problemu, czy i czym różni się ono od innych interpretacji. Uczeń powinien uświadomić sobie również to, jak jego rozumienie problemu wpływa na sposób rozwiązywania i zastosowania go w życiu. Konfrontacja projektów na forum i moment kiedy student zda sobie sprawę z własnych możliwości i podjęcie trud modyfikacji własnych przekonań, to początek procesu twórczego. Chcąc wspomagać studenta w tej pracy, nauczyciel musi zmienić własne przekonania na temat posiadanej wiedzy i zgodzić się na nową rolę, jaką będzie odgrywał w procesie kształcenia. Wykładowca z podającego wiedzę zmienia się w kogoś, kto prowokuje studenta swoimi zadaniami do samodzielnego jej poszukiwania. Studenci kolejno prezentują swoje projekty, poddając je konfrontacji z całą grupą.

Na tym etapie różnego, co do rzetelności i wartości merytorycznej, poziomu prezentowanych prac nauczyciel powinien wydobyć różnice w postawach uczniów wobec przygotowania i podejścia do rozwiązań. Ważne, aby uczeń poznał możliwie dużo różnorodnych rozumień danego pojęcia i żeby umiał wskazać, na czym polegają różnice między nimi.

Na tym etapie student powinien:

- zyskać świadomość różnych możliwości rozwiązania zadanego problemu
- poznać, jaki sposób rozwiązania preferuje on sam
- poznać rozwiązanie najskuteczniejsze w danym przypadku
- dojść do tego, co przeszkodziło w wybraniu tego najskuteczniejszego rozwiązania.

Etap IV. „Spróbuj inaczej”

Następnym krokiem podejmowanym przez nauczyciela jest takie sformułowanie kolejnego problemu, aby uczeń miał możliwość rozwiązania zadania w inny sposób. Taki, który byłby bardziej odległy i odmienny od pierwszej decyzji oraz wykorzystywał doświadczenie zdobyte we wcześniejszych etapach pracy. Etap „spróbuj inaczej” może być kolejnym problemem sformułowanym przez nauczyciela.

Podsumowanie: czy i w jaki sposób metoda projektów realizuje założenia?

1. W nauczaniu tradycyjnym nauczyciel podaje gotowy zakres wiedzy i wymaga opanowania go. Celem nauczania jest zaliczenie przedmiotu, a nie rozwój umiejętności. W modelu poszukującym nauczyciel podaje wiedzę już nie na zapas, ale zgodnie z potrzebami grupy. Jednak cały czas jest z grupą i ma bardzo duży wpływ na jej pracę, wpływa na sposób jej myślenia, na drogi poszukiwania rozwiązań, weryfikuje na bieżąco dobre i złe rozwiązania.

Metoda projektów: **poszerzanie obszaru wolności poprzez samodzielne zdobywanie wiedzy** – cykliczne spotkania ze studentami powodują, że czas dotychczas zajmowany przez nauczyciela staje się czasem studenta, który ma samodzielnie zagospodarować (grupy projektowe spotykają się w wyznaczonych salach lub w dowolnie wybranym miejscu, odpowiadają za zagospodarowanie tego czasu przed sobą).

2. W nauczaniu tradycyjnym tematyka zajęć zależy od pomysłu nauczyciela, a nie od potrzeb i bieżących zainteresowań uczniów. Jest często bardzo odległa od otaczającej nas rzeczywistości. Obowiązuje nauczanie tego co było, co się sprawdziło, a nie tego, co będzie.

Metoda projektów: **bezpośrednie przełożenie na autentycznie napotykaną w życiu problemy, ścisły związek zadań dla studentów z otaczającą ich rzeczywistością** – jeżeli zadanie do wykonania to np. zaprojektowanie warsztatu z zakresu psychokorekcji zaburzeń, to w poleceniu studenci mają określone konkretne warunki zrealizowania takiego projektu: dla kogo?, z kim?, gdzie?, jak długo? itd. Warunki są autentyczne, bazują na konkretnym odbiorcy. Projekt jest gotowym produktem do wdrożenia i uwzględnia wszystkie prawdziwe wymagania.

3. W nauczaniu tradycyjnym nie występuje potrzeba rozwijania osobowości.

Metoda projektów: **praca nakierowana bezpośrednio na samodzielne rozwijanie osobowości studentów**. Studenci poprzez rozwiązywanie problemów i zadań, często wykraczających poza dotychczasowe sposoby myślenia i powodujących u nich uczucie nieporadności, strachu, że sobie nie poradzą, zyskują także, oprócz rozwiązania, poczucie własnej siły. Wzrasta ich poczucie własnej wartości.

Projekt nie zakończony dobrym rozwiązaniem jest projektem do zaliczenia, ponieważ podczas konfrontacji (obrony projektów) student ma szansę zobaczyć i doświadczyć to, czego dotychczas nie zauważał. Dowiaduje się nowych dla siebie rzeczy, nie od prowadzącego, lecz od grupy.

4. W nauczaniu tradycyjnym wiedza zobowiązuje do trzymania się jednej słusznej prawdy, do jedynego słusznego interpretowania rzeczywistości. Nauczyciel zna rozwiązanie.

Metoda projektów: **wykraczanie poza dotychczasowe własne schematy myślowe**. Polecenie otwarte powoduje u studentów potrzebę wyboru własnej drogi dochodzenia do rozwiązania. „Na około” nie znaczy tu

źle, tylko inaczej. „Wykraczanie” dotyczy sposobu myślenia zarówno studenta, jak i nauczyciela. Nauczyciel jest przygotowany na to, że może poznać inne rozwiązanie znanego mu wcześniej problemu.

Nowa rola nauczyciela akademickiego

Nauczyciel z eksperta w danej dziedzinie wiedzy zmienia się w trenera, który stawia przed uczniem problemy, odpowiednio stopniując ich trudność. Wykorzystuje fakt rozwiązywania przez ucznia problemu do rozwinięcia u niego takich sfer, jak: świadomość emocji, wartości, którymi się kieruje oraz różnorodności dostępnych mu działań. Nauczyciel uczy także identyfikowania trudności oraz poszukiwania środków, które umożliwią rozwiązanie tych trudności i powodują, że uczeń dochodzi do niekonwencjonalnych rozwiązań. Pod uwagę bierze jednak nie ilość zdobytych informacji, ale sposób, w jaki uczeń te informacje zdobył oraz w jaki sposób zaprezentował je innym, a także to, w jakim stopniu wykazał się samodzielnością i kreatywnością w poszukiwaniu rozwiązania.

Na drodze rozważań nad nową rolą nauczyciela szkoły wyższej pojawiają się przed nim nowe okoliczności i wyzwania:

- student ma prawo do własnej drogi – indywidualny może być sposób dochodzenia do rozwiązania problemu, metody i formy pracy;
- prowadzący uczy się od studenta – spotkanie ze studentem może stać się dla dydaktyka okazją do własnego rozwoju i podjęcia nowych działań;
- prowadzący jest partnerem w zdobywaniu wiedzy, a nie osobą znającą jedno właściwe rozwiązanie;
- prowadzący jest trenerem – zna procesy zachodzące w pracy zespołowej (praca w grupach projektowych);
- prowadzący jest projektantem zadań podmiotowo-twórczych: dotychczasowe treści przedmiotu przekształca na konkretne zadania dla studentów – mają one charakter zadań podmiotowo-twórczych; ich rozwiązanie powinno wywołać skutek w postaci podniesienia świadomości na temat funkcjonowania w życiu;
- prowadzący pracuje z sobą samym: przekształca siebie, dając tym samym świadectwo własnej twórczej pracy – praca warsztatowa, przekraczanie schematów, a przede wszystkim świadome wykorzystywanie sytuacji problemowych służy rozwojowi własnemu i rozwojowi studentów.

Warsztaty dla dydaktyków „Nauczanie przez projekty”

Wdrożenia nowej metody na uczelni wymagało przygotowania kadry dydaktycznej do przekształcenia swojego dotychczasowego sposobu nauczania na metodę projektów. Do tej pory odbyło się 13 edycji szkoleń dla dydaktyków prowadzących zajęcia na studiach stacjonarnych oraz 12 edycji dla dydaktyków prowadzących zajęcia w trybie studiów niestacjonarnych. Szkolenia ukończyło odpowiednio 165 i 70 dydaktyków ze wszystkich specjalizacji kształcenia.

Proces wdrażania dydaktyków polega na ukończeniu przez nich szkolenia, napisaniu pracy zaliczeniowej – projektu prowadzenia swojego przedmiotu metodą

projektów oraz jej pozytywnym zatwierdzeniu przez uprawnione do tego osoby. Na tym etapie dydaktyk uzyskuje certyfikat uprawniający do prowadzenia zajęć metodą projektów w WSHE. Uprawnienia posiada obecnie ok. 60% dydaktyków, którzy ukończyli szkolenia. Szkolenia mają charakter 3-dniowych warsztatów w kilkunastoosobowych grupach.

Celem warsztatów jest przygotowanie dydaktyków do realizacji procesu kształcenia metodą projektów. Podczas warsztatu uczestnicy rozpoznają własne zasoby, cele, motywacje, dokonują refleksji nad własnymi doświadczeniami i konfrontują posiadaną wiedzę ze swoją świadomością na forum grupy warsztatowej. Rozpoznają i definiują problemy, które ich dotyczą w związku z pracą dydaktyczną, podejmują działania w kierunku zmiany oraz projektują tę zmianę. Podejmują twórczą pracę nad podmiotową koncepcją realizacji swojego przedmiotu metodą projektów. Zapoznają się również z organizacyjnymi aspektami metody.

Produktem tych warsztatów jest projekt przeprowadzenia zajęć z przedmiotu nauczania składający się z:

1. tematów – problemów do rozwiązania przez studenta;
2. uwag metodycznych odnośnie prowadzenia zajęć, udzielania konsultacji i oceny;
3. wskazówek dotyczących tego, z jakich elementów powinna się składać praca zaliczeniowa studenta.

W trakcie warsztatów ich uczestnicy zapoznają się z następującymi zagadnieniami, pomocnymi w osiągnięciu postawionego celu:

- integracja i przygotowanie uczestników do pracy warsztatowej (świadomość wartości, ciała, emocji);
- świadomość własnej motywacji oraz celów życiowych i zawodowych;
- zapoznanie z koncepcją pedagogiki podmiotowości realizowaną w ramach misji szkoły i praktyczne ćwiczenia podnoszące kompetencje trenerskie – praktyczne zastosowanie struktury ćwiczenia treningowego i warsztatu w projektowaniu swojego przedmiotu nauczania;
- przekazanie umiejętności prowadzenia i projektowania procesu edukacyjnego w sposób podmiotowy.

Warsztaty realizowane są w oparciu o następującą strukturę:

- Etap I. Praca z grupą ze względu na zasoby, cele i motywacje
- Etap II. Projektowanie i prowadzenie autorskich ćwiczeń
- Etap III. Przygotowywanie projektu realizacji swojego przedmiotu nauczania
- Etap IV. Zaprezentowanie na forum grupy zadań-problemów do rozwiązania przez studentów w ramach danego przedmiotu nauczania.

Etap I. Praca z grupą ze względu na zasoby, cele i motywacje

Na tym etapie, po integracji, następują ćwiczenia pozwalające zidentyfikować trudności, przed jakimi stają uczestnicy warsztatów w swojej pracy dydaktycznej. Ćwiczenia celowo potęgują te trudności i to w taki sposób, aby nie było można ich ominąć. Taką trudnością jest na przykład przejście z metody podawczej na aktywizowanie studenta, oddanie mu odpowiedzialności za własny proces uczenia się, oddanie mu czasu itp.

Przytoczone tu, przykładowe ćwiczenia, nie były realizowane w trakcie wszystkich szkoleń. Scenariusz powstawał często pod kątem pojawiających się potrzeb grupy: po zdefiniowaniu kluczowej trudności projektujemy i prowokujemy sytuację, podczas której dojdzie do konfrontacji odmiennych stanowisk i interpretacji. Tematy poszczególnych szkoleń dotyczą sfery wartości, emocji, np.: zmiana, odpowiedzialność, motywacja itp.

Ćwiczenie „Co ja tutaj robię?”

Celem ćwiczenia jest skonfrontowanie swojego sposobu funkcjonowania ze spostrzeżeniami innych osób oraz przyjrzenie się swoim emocjom w kontekście pojęcia zmiany.

Polecenie 1

Patrząc wstecz, wymień trzy decyzje w życiu, które sprawiły, że się tutaj znalazłeś.

Czyje to były decyzje?

Kto ponosi za nie odpowiedzialność?

Co to jest odpowiedzialność?

Jak czujesz odpowiedzialność?

Czy to, co zauważyłeś, jest satysfakcjonujące dla ciebie?

Jeżeli tak, to jak ten stan rzeczy jeszcze ulepszyć? (prowokowanie ciągłej zmiany)

Jeżeli nie, to co zmienić?

Polecenie 2

Zaprojektuj zmianę dla siebie.

Ćwiczenie „Namysł nad nauczaniem”

Celem ćwiczenia jest poddanie refleksji tego, jak i po co pracujemy, określenie charakteru i specyfiki pracy nas, jako pedagogów, poznanie postaw innych i na tej podstawie świadome rozpoczęcie pracy nową metodą.

Polecenie 1

Napisz odpowiedzi na następujące pytania:

Po co ludzie się uczą?

Jaka jest rola współczesnej szkoły wyższej?

Dokończ zdanie: Nauczyciel akademicki to...

Kim jest student na uczelni wyższej?

Dokończ zdanie: Student jest jak... bo...

Jak rozumiesz różnicę między nauczaniem podmiotowym a klasycznym?

Jaka jest rola pedagoga, nauczyciela?

W jaki sposób nauczasz swojego przedmiotu?

Na czym, na kim zależy ci w pracy dydaktycznej w WSHE?

Po odpowiedzi na pytania, rozetnij poszczególne odpowiedzi.

Konfrontacja

Umieście swoje odpowiedzi pod poszczególnymi pytaniami, rozwieszonymi w sali. Przeczytajcie odpowiedzi

Dyskusja i wnioski: do czego prowokują cię przeczytane odpowiedzi?

Która odpowiedź cię zaskoczyła? Jakie wnioski możesz wyciągnąć dla siebie?

Polecenie 2

Jakie nowe działania jesteś dziś gotowy podjąć w swojej pracy dydaktycznej? Opisz je.

Etap II. Projektowanie i prowadzenie autorskich ćwiczeń

Kolejnym etapem warsztatu jest projektowanie autorskich ćwiczeń ze swojego przedmiotu w oparciu o strukturę ćwiczenia treningowego.

Ćwiczenie

Zaprojektuj i przeprowadź pojedyncze ćwiczenie na twój przedmiot nauczania, zgodnie ze strukturą ćwiczenia treningowego.

Celem tego ćwiczenia jest podjęcie pracy nad włączeniem metod aktywizujących (warsztatowych) do swojego repertuaru dydaktyka i przyjrzenie się sobie w nowej roli – roli trenera. Uczestnicy przeprowadzają krótkie ćwiczenia.

Następnie omówiona zostaje rola i znaczenie kolejnych etapów struktury ćwiczenia treningowego:

1. cele, jakie realizuje ćwiczenie
2. poprawność struktury ćwiczenia
3. poprawność poleceń (polecenie otwarte)
4. skuteczność omówień – trafność pytań w konfrontacji w aspekcie celów
5. oryginalność podejścia do tematu
6. element podmiotowości w podjętym zagadnieniu.

Celem przeprowadzanych ćwiczeń na tym etapie warsztatu jest próba znalezienia odpowiedzi i konfrontacja z własnymi wątpliwościami na temat:

- Jak wspomagać uczestników w rozwoju podmiotowym?
- Jak dostosować czas i miejsce do prowadzenia zajęć?
- Jak zachęcać studentów do samodzielności i odpowiedzialności za zdobywanie wiedzy i umiejętności?
- Jak dobrać materiały dydaktyczne, żeby uzyskać zakładane cele podmiotowe i przedmiotowe?
- Jak sprawdzać efekty procesu dydaktycznego w ramach swojego przedmiotu?

Etap III. Przygotowywanie projektu realizacji swojego przedmiotu nauczania

Ćwiczenie

W zespołach 3-osobowych zaprojektuj podział treści swojego przedmiotu nauczania na 6 problemów i dokonaj zamiany tych problemów na konkretne zadania, które mają rozwiązać studenci w ramach grup projektowych.

Na forum całej grupy uczestnicy prezentują tematy poszczególnych zadań i weryfikują je pod kątem: „polecenie otwarte, ale konkretne”. Kolejny etap poświęcony jest projektowaniu elementów, z jakich powinna składać się praca studenta (projekt) w ramach danego przedmiotu nauczania.

Etap IV. Zaprezentowanie na forum grupy tematów – zadań do rozwiązania dla studentów z danego przedmiotu

Warsztat podsumowuje ćwiczenie realizowane w mniejszych 3–4-osobowych zespołach – wspólna analiza zaproponowanych studentom do rozwiązania problemów:

Odpowiedz na pytania:

- Z punktu widzenia potrzeb i działań studenta:
 - Jakie umiejętności i wiedzę zdobędzie student dzięki realizacji projektu z twojego przedmiotu?
 - Czy uwzględniłeś w swoim projekcie samodzielne ułożenie przez studenta harmonogramu pracy w semestrze?
- Z metodycznego punktu widzenia:
 - Czy sposób realizacji projektu umożliwia samodzielne dojście do wiedzy? Wskaż, które elementy twojego projektu to umożliwiają.
 - Czy twój projekt umożliwia współpracę w grupie? Wskaż elementy, które to umożliwiają.
 - Czy twój projekt pozwala na dochodzenie przez studentów do oryginalnych rozwiązań? Jakie elementy na to wskazują?
 - Czy twój projekt zakłada dynamikę realizacji procesu dydaktycznego?

Wystawa – I edycja przeglądu projektów studentów

Na przełomie listopada i grudnia 2006 r., na terenie biblioteki WSHE, odbyła się wystawa: **I edycja przeglądu projektów studentów „Nauczanie przez projekty i problemy”**. Stanowiła ona prezentację dorobku studentów w postaci projektów zrealizowanych w roku akademickim 2005/2006. Zaprezentowano na niej 80 projektów w następujących formach: multimedia – film, prezentacje multimedialne, dokumenty, programy i aplikacje zaprojektowane przez studentów, plakaty, książki, foldery, pomoce dydaktyczne. Prezentowane były projekty z następujących przedmiotów: media w edukacji, psychologia wychowawcza, edukacja zdrowotna, socjologia edukacji, specyfika kulturowa krajów niemieckiego obszaru językowego, translacja, kultura obszaru językowego, kształtowanie opinii publicznej, wstęp do nauki o komunikowaniu, historia kultury, metody numeryczne, sieci komputerowe, badania rynkowe i marketingowe, biznesplan, historia sztuki oraz propedeutyka filozofii i projekt własnego przedsięwzięcia

Przykładowe tematy projektów i ich realizacje prezentowane na wystawie

Filologia germańska

Specyfika kulturowa krajów niemieckiego obszaru językowego, prowadzący: dr Małgorzata Świdarska

Polecenie

Przygotuj prezentację (wystawę, film) o życiu codziennym, świętach, obyczajach, kuchni (regionalnych potrawach) w Niemczech, np. w ramach imprezy „Dzień kultury krajów niemieckiego obszaru językowego” w WSHE.

Temat projektu

„Kulinarische Reise durch Deutschland“

Grupa projektowa

Aleksandra Sobczuk, Kamila Szymczak, Przemysław Marciniak

Filologia angielska

Translacja, prowadzący: mgr Justyna Jaworska

Polecenie

Zaprojektuj tomik polskich (angielskich) bajek dla dzieci od 4 do 8 roku życia w autorskim wyborze i tłumaczeniu na język angielski (polski).

Temat projektu

„Goldilocks and the three bears” („Złotowłosa i trzy niedźwiadki”)

Grupa projektowa

Karina Baron, Katarzyna Kokot, Krzysztof Osóbka, Jadwiga Wolsan, Justyna Rajkowska, Dominika Irzebuchowska

Pedagogika

Media w edukacji, prowadzący: mgr Jolanta Szablowska

Polecenie

Opracuj biuletyn informacyjny dla gimnazjalisty – rekrutacja przez internet.

Grupa projektowa

Monika Cudak, Iwona Jańczak, Iwona Pacelt, Eryka Sobczyk, Magdalena Tokarek, Monika Wierzbicka, Marika Zachman

Pedagogika

Edukacja zdrowotna, prowadzący: mgr Lidia Orzechowska

Temat projektu

Ułóż program rehabilitacji zawodowej dla osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym (w wieku 25–35 lat) na podstawie pracy Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym oraz „Opus” mieszczący się przy pl. Wolności 2 w Łodzi.

Grupa projektowa

Tomasz German, Marta Gręda, Agata Wieczorek-Sandomierz, Paulina Tuga, Angelika Wierucka

Dziennikarstwo

Kształtowanie opinii publicznej, prowadzący: mgr Paweł Ciołkiewicz

Temat projektu

Retoryka – kara śmierci – przygotuj i przeprowadź debatę na temat kary śmierci: retoryka, czyli jak skonstruować skuteczną wypowiedź retoryczną (audycja radiowa).

Grupa projektowa

Rafał Kamecki, Piotr Paprocki, Adam Sztajnert, Dominika Szymańska, Aleksandra Zielonka

Kulturoznawstwo

Historia sztuki, prowadzący: dr Łukasz Grzeszczak

Temat projektu

Opracuj przewodnik lub katalog wystawy prezentującej rozwój miast w okresie średniowiecza dla uczniów klas maturalnych.

Temat projektu

Opracuj wzornik rzeźbiarskich ornamentów i detalu architektonicznego sztuki średniowiecznej.

Temat projektu

Zaplanuj kampanię reklamową promującą zbiór ikon z XV–XVI w., należący do stworzonego przez siebie muzeum.

Grupa projektowa

Artur Mosionek, Bogusław Nikonowicz, Marcin Matusyk, Wojciech Pilarski, Jakub Fałek, Michał Kolarz

Informatyka

Rozproszone bazy danych, prowadzący: mgr Sebastian Łacheciński

Temat projektu

Zaprojektuj i wykonaj bazę danych: hurtownia – system ewidencji sprzedaży towarów.

Grupa projektowa

Przemysław Kałużniak, Maciej Górnisiewicz, Rafał Kasiński, Michał Sosnowski, Krystian Szczepański

Powyżej przytoczono zaledwie kilka przykładowych projektów prezentowanych na wystawie. Wystawa nie była formą podsumowania czy oceny, stała się raczej przyczynkiem do dyskusji o metodzie. Posłużyła także jako pomoc dydaktyczna dla kolejnych grup projektowych.



Paweł Ciołkiewicz

Media i rzeczywistość. Uwagi na temat zajęć prowadzonych metodą projektową

Na większość ludzi radio oddziałuje bardzo silnie („z przywołaniem”), oferując świat milczącego porozumienia pomiędzy pisarzem-spikerem a słuchaczem. Chodzi właśnie o tę bezpośredniość radia. Osobiste doświadczenie. Odbierana podświadomie głębia radia jest naładowana rozbrzmiewającymi odgłosami plemiennych rogów i starożytnych bębnów (McLuhan, 2004: 387).

Wstęp

Celem tego artykułu jest omówienie specyfiki zajęć z przedmiotu wstęp do nauki o komunikowaniu, prowadzonych metodą projektową w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi¹. Z uwagi na to, że nie sposób przedstawić całości materiału realizowanego na tych zajęciach, skoncentruję się na jednym tylko zagadnieniu, które zostanie zilustrowane projektem przygotowanym przez studentów. Kwestia, którą chciałbym przedstawić, dotyczy relacji pomiędzy mediami a rzeczywistością oraz roli mediów w kreowaniu rzeczywistości. Wydaje się, że ta problematyka stanowi dziś jeden z kluczowych elementów edukacji dziennikarskiej.

W pierwszej części znajduje się krótkie wprowadzenie dotyczące ogólnych założeń metody projektowej i jej wykorzystania w ramach przedmiotu wstęp do nauki o komunikowaniu. Następnie staram się zarysować problematykę wpływu mediów na rzeczywistość, odwołując się do niektórych wątków koncepcji Marshalla McLuhana oraz Jeana Baudrillarda. W kolejnej części omawiam najbardziej chyba spektakularny przykład zatarcia się granicy pomiędzy fikcją a rzeczywistością, czyli sławną audycję radiową z roku 1938, prezentującą in-

¹ Omawiane zajęcia są realizowane na pierwszym roku studiów na kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna.

wagę Marsjan na USA wyreżyserowaną przez Orsona Wellesa. Audycja ta stała się ramą odniesienia dla jednego z projektów przygotowanych przez studentów pierwszego roku kierunku dziennikarstwo i komunikacja społeczna w roku akademickim 2005/2006. Projekt, który wybrałem do omówienia, został przygotowany przez: Marcina Łęczyckiego, Milenę Nyckowską, Martę Olesińską, Damiana Ostregę, Dawida Papugę oraz Michała Poklękowskiego. W ostatniej części tekstu staram się umieścić ten projekt w kontekście realizowanych zajęć, zastanawiając się na tym przykładzie nad zaletami i wadami metody projektowej.

Metoda projektowa w WSHE w Łodzi

Metoda nauczania przez problemy i projekty została wprowadzona do procesu dydaktycznego w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w roku akademickim 2005/2006. O specyfice wariantu realizowanego w tej uczelni decyduje to, że powstała ona w oparciu o rozwijaną przez kanclerza WSHE Makarego Krzysztofa Stasiaka koncepcję kształcenia podmiotowego (por. np. Stasiak, 2002; 2004). Koncepcja ta jest podstawą programu nauczania realizowanego od początku istnienia uczelni. Kolejną fazą realizacji koncepcji kształcenia podmiotowego w aspekcie edukacyjnym jest właśnie wprowadzanie do procesu dydaktycznego metody nauczania przez projekty. Poniżej przedstawiam charakterystykę metody opartą na niepublikowanym tekście Moniki Goetzendorf-Grabowskiej i Anny Rossi.

Podstawowe zadanie, przed jakim stoi osoba prowadząca zajęcia tą metodą polega na przełożeniu wiedzy teoretycznej na zestaw problemów, które w trakcie zajęć będą rozwiązywać studenci. Wydaje się, że jest to zadanie niezwykle trudne i wymagające od prowadzącego dobrego rozeznania w problematyce danego przedmiotu. W tym kontekście dość kontrowersyjne wydaje się jedno ze sformułowań zawartych we wspomnianym powyżej tekście. Chodzi mianowicie o stwierdzenie, że

[...] nauczyciel z eksperta w danej dziedzinie wiedzy zmienia się w trenera, który stawia przed uczniem problemy, odpowiednio stopniując ich trudność (Goetzendorf-Grabowska, Rossi, b.r.).

Wydaje się, że to sformułowanie bazuje na założeniu, że trener nie może być ekspertem w danej dziedzinie – co chyba nie jest sytuacją, do której powinniśmy dążyć. Osoba prowadząca zajęcia metodą projektową powinna być ekspertem w danej dziedzinie z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze (z teoretycznego punktu widzenia), tylko osoba znająca dokładnie problematykę nauczanego przedmiotu jest w stanie przełożyć ją na konkretne problemy do rozwiązania. Po drugie zaś (z praktycznego punktu widzenia), tylko osoba posiadająca odpowiednią wiedzę na dany temat jest w stanie zdobyć zaufanie studentów i zachęcić ich do ciężkiej pracy podczas zajęć. Jest to o tyle istotne, że wprowadzanie nowych metod dydaktycznych często wiąże się z podwyższonym stopniem nieufności studentów. Być może zatem należałoby tę sytuację określić nie jako metamorfozę z eksperta w trenera, ale raczej jako nabycie (przez eksperta) dodatkowych (trenerskich) umiejętności, które nie mogą jednak zastąpić wiedzy teoretycznej z danej dziedziny.

W trakcie procesu dydaktycznego nauczyciel powinien także

[...] uczyć identyfikowania trudności oraz poszukiwania środków, które umożliwią rozwiązanie tych trudności i spowodują, że uczeń dojdzie do niekonwencjonalnych rozwiązań (tamże).

Nie może zatem być tak, że nauczyciel formułuje problem i pozostawia studentów samym sobie. Unikając wskazywania konkretnych rozwiązań, osoba prowadząca zajęcia metodą projektową powinna raczej prezentować ogólne mechanizmy umożliwiające lepsze zrozumienie problemu i w konsekwencji dostrzeżenie potencjalnych sposobów jego rozwiązania. Formułowanie konkretnych rozwiązań jest dopiero kolejnym etapem pracy. Jest to etap, na którym daje znać o sobie specyfika tej metody związana z grupową pracą studentów. Z uwagi na to, że studenci pracują w małych grupach, formułowanie konkretnych rozwiązań powinno być efektem dyskusji, w której prezentowane byłyby różne punkty widzenia.

Wypracowywanie przez studentów rozwiązań określonych problemów w trakcie dyskusji, w której prezentowane są różne punkty widzenia, prowadzi do refleksji na temat kolejnego z celów nauczania przez projekty. Jest nim mianowicie

[...] uzyskanie przez ucznia świadomości, że rzeczywistość można opisywać, przyjmując różne punkty widzenia, a więc opisy te będą różne. Głównym celem nauczania staje się nabycie umiejętności elastycznego wyboru różnych opisów (rozumień, interpretacji) rzeczywistości i swobodnego posługiwania się tymi opisami przy rozwiązywaniu problemów (tamże).

Należy podkreślić, że nie jest to cel, który można byłoby zarezerwować tylko dla metody projektowej. Jest to raczej ogólny cel nauczania każdej dyscypliny wiedzy. Na przykład student socjologii, psychologii, ekonomii czy też innego kierunku z zakresu nauk społecznych, zdobywa w trakcie studiów umiejętność specyficznego spojrzenia na świat, uwarunkowanego założeniami nauki, którą studiuje. Jednocześnie student ten dowiaduje się, że perspektywa, którą on sobie przyswaja, nie jest jedyną możliwą, co więcej, nie może ona sobie rościć prawa do pozycji uprzywilejowanej w obszarze nauk społecznych. Idąc dalej, można powiedzieć, że w ramach studiowanego kierunku student również poznaje różne sposoby opisywania i analizowania rzeczywistości. Na przykład studiując socjologię zapoznaje się z różnymi teoriami socjologicznymi opisującymi mechanizmy życia społecznego. Student musi nabyć umiejętność spojrzenia na otaczający go świat z punktu widzenia tych teorii, co jest o tyle trudne, że bardzo często teorie te radykalnie różnią się opisem rzeczywistości.

Są to rzeczy ogólnie znane i z całą pewnością metoda projektowa nic nowego tu nie wnosi, jednak jej niewątpliwą zaletą jest to, że oferuje ona odwrócenie kierunku uświadamiania studentom tej wiedzy. W trakcie dyskusji zmierzających do wypracowania określonego rozwiązania problemu, studenci mogą bowiem formułować propozycje dające się przypisać do szerszych perspektyw teoretycznych. Zadaniem prowadzącego powinno zatem stać się uświadomienie studentom, że różnice w proponowanych przez nich rozwiązaniach wynikają z przyjmowania różnych założeń odnośnie rzeczywistości, które to założenia mogą być charakterystyczne dla określonych perspektyw teoretycznych. Jest to

zatem pierwszy krok do wyjaśnienia przyczyn funkcjonowania różnych teorii w ramach jakiejś dyscypliny naukowej, a także, na wyższym poziomie ogólności, różnic pomiędzy poszczególnymi dyscyplinami naukowymi. Ten aspekt postaram się doprecyzować w dalszej części tekstu, kiedy będę opisywał możliwe interpretacje przedstawianego projektu.

Przedmiot wstęp do nauki o komunikowaniu jest z tego punktu widzenia przedmiotem specyficznym. Można wskazać tu co najmniej trzy przyczyny tego stanu rzeczy. Po pierwsze, nauka o komunikowaniu jest na tle innych nauk społecznych dyscypliną względnie młodą. Po drugie, jest to dyscyplina, która czerpie z doświadczeń innych nauk społecznych. Po trzecie wreszcie, mamy tu do czynienia z ogromną liczbą różnego rodzaju teorii, które starają się opisać proces komunikacji. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest swego rodzaju paradoks, z jednej strony bowiem często podkreśla się, że jest to jedna z najmłodszych nauk społecznych, z drugiej strony zaś, jeżeli spojrzeć na jej dorobek teoretyczny, to jawi on się jako niezmiernie bogaty. Wyjaśnieniem jest wspomniana wyżej tendencja przedstawicieli tej dyscypliny do włączania (czasami dość bezkrytycznego) w jej obręb teorii, które powstały na gruncie innych nauk (np. socjologii, psychologii, ekonomii).

Należy zatem powiedzieć, że nauka o komunikowaniu z co najmniej dwóch powodów daje możliwość pełnej realizacji wspomnianych założeń dotyczących nauczania przez projekty. Po pierwsze, z uwagi na złożoność i wielowymiarowość swojego przedmiotu (czyli procesu komunikowania) stwarza szansę na opisywanie różnych jego aspektów. Wystarczy wspomnieć, że komunikowanie jako proces obejmuje szereg elementów, takich jak np. kontekst, uczestnicy, komunikat, kanał, szumy i sprzężenie zwrotne (por. np. Dobek-Ostrowska, 2002: 15). Proces komunikowania może być opisywany z punktu widzenia każdego z tych elementów, co daje możliwość przyjmowania szeregu różniących się od siebie perspektyw teoretycznych. Na inne problemy będziemy zwracali uwagę opisując na przykład uczestników komunikacji, a na inne w przypadku opisu specyfiki samego komunikatu. Po drugie, na proces komunikacji można spojrzeć wybierając jedną wielu perspektyw teoretycznych zaanektowanych przez tę dziedzinę nauki (np. komunikacja jako: gra, interakcja symboliczna, przedstawienie itd.). Te dwie cechy sprawiają, że nauka o komunikowaniu może stanowić dobry materiał do nauczania metodą projektową.

Z drugiej strony, te cechy mogą też być przyczyną wielu kłopotów. Najwięcej kłopotów wiąże się z wyborem materiału i przełożeniem go na konkretne problemy. Z uwagi na to, że nie ma tu miejsca na prezentację zestawu wszystkich tematów realizowanych podczas zajęć, chciałbym tylko ogólnie przedstawić schemat całego programu po to, żeby na tym tle umieścić opisywany poniżej projekt². Całość materiału podzielona została na trzy bloki tematyczne, co w głównej mierze wynikało z założeń dotyczących samej metody. W pierwszym bloku zawarte są podstawowe zagadnienia z zakresu komunikacji interpersonalnej. Drugi blok tematyczny obejmuje zagadnienia z dwóch dziedzin: komunikowania instytucjonalnego i komunikacji masowej (omawiany poniżej projekt mieści się

² Szczegółowy opis problematyki omawianej na zajęciach zawarty jest w skrypcie, który jest dostępny dla studentów w wewnętrznej sieci WSHE.

właśnie w obszarze komunikowania masowego). Trzeci blok zawiera omówienie kilku wybranych teorii z zakresu komunikacji społecznej. W dalszej części niniejszego tekstu przedstawiam zarys problematyki komunikowania masowego, która stanowi tło dla omawianego projektu.

Rzeczywistość – media – hiperrzeczywistość

Wpływ mediów na rzeczywistość jest jednym z podstawowych zagadnień w obszarze nauki o komunikowaniu. Do najważniejszych teorii podejmujących to zagadnienie zaliczyć można bez wątpienia teorię Marshalla McLuhana, określaną w literaturze mianem determinizmu technologicznego. Zgodnie ze znaną tezą tego teoretyka mediów, środek przekazu sam jest przekazem. Można zatem powiedzieć, że tym co kształtuje nasze życie oraz relacje społeczne są właśnie podlegające nieustannej ewolucji środki przekazu. Ewolucja mediów ma doprowadzić do powstania globalnej wioski, czyli nowej wspólnoty, istniejącej dzięki mediom elektronicznym – głównie telewizji. Perspektywa powstania owej globalnej wspólnoty wydaje się (przynajmniej na pierwszy rzut oka) bardzo korzystna z punktu widzenia życia społecznego. Zdecydowanie mniej optymistycznie konsekwencje rozwoju mediów są przedstawiane przez francuskiego filozofa Jeana Baudrillarda, który uznawany jest dziś za jednego z głównych kontynuatorów myśli McLuhana³. Baudrillard w swojej koncepcji często odwołuje się do ustaleń Kanadyjczyka. W obu koncepcjach można odnaleźć wiele wspólnych wątków, ale są także pewne różnice w prezentowanym przez obu teoretyków spojrzeniu na media. Na niektóre z tych podobieństw i różnic chciałby zwrócić uwagę w dalszej części tekstu.

Według McLuhana o specyfice środowiska, w którym żyje człowiek, decydują media. Dzieje ludzkości, z tego punktu widzenia, można opisać jako historię pojawiania się nowych mediów: mowa, alfabet fonetyczny, druk i elektryczność wyznaczają kluczowe dla rozwoju ludzkości epoki. W pierwszej z nich, epoce plemiennej, mamy do czynienia z dominacją mowy. Jak pisze Em Griffin w swojej charakterystyce koncepcji McLuhana

[...] wioska plemienna była miejscem zdominowanym przez akustykę, miejscem w którym zmysł słuchu, dotyku, smaku i zapachu rozwinęły się znacznie bardziej niż umiejętności wizualne (Griffin, 2003: 345).

W opisie McLuhana pojawia się wyidealizowany obraz życia we wspólnocie, którą niszczy pojawienie się kolejnego medium, czyli alfabetu fonetycznego. W świecie, w którym coraz większą rolę odgrywać zaczyna pismo, zmieniają się relacje społeczne, a także podstawowe zasady życia społecznego. Przede wszystkim rozpadają się wspólnoty plemienne, które nie sprawdzają się jako forma organizacyjna w nowym linearnym świecie. Kolejnym przełomem jest pojawienie się druku, który według McLuhana jest czynnikiem przyspieszającym zmiany rozpoczęte przez pojawienie się pisma. Kolejny punkt zwrotny wyznaczony został przez pojawienie się mediów elektrycznych. W tym miejscu

³ Przemysław Czapliński podkreśla wręcz, że Jean Baudrillard „bywa nazywany McLuhanem mediów elektronicznych” (Czapliński, 2006).

daje o sobie znać optymizm McLuhana, związany z oceną nowych środków komunikacji i ich rolą w tworzeniu „globalnej wioski”, czyli nowej wspólnoty opartej na elektronicznych środkach komunikacji. Warto jednak zaznaczyć, że z tym rzekomym optymizmem McLuhana wiążą się pewne problemy interpretacyjne. Dostrzegał on bowiem także negatywne aspekty zmian zachodzących w efekcie oddziaływania nowych mediów. Można się o tym przekonać np. na podstawie lektury wywiadów, jakich udzielił m.in. „Playboyowi”, czy też (dla kontrastu) tygodnikowi „Kultura” (McLuhan, 2001; 1975), w których krytycznie odnosił się do przeobrażeń w obszarze mediów.

Krótko mówiąc, koncepcja McLuhana nie jest jednoznaczną pochwałą nowych mediów. Nie może zatem dziwić to, że do jego teorii nawiązują zarówno ich krytycy: np. Neil Postman (2002), Deborah Tannen (2003), Derrik de Kerckhove (2001) oraz Jean Baudrillard (2005), jak i zwolennicy: np. Paul Levinson (1999)⁴. W dalszej części tekstu chciałbym skrótkowo przedstawić niektóre tezy Jeana Baudrillarda związane z jego poglądem na rzeczywistość i media. W ujęciu francuskiego postmodernisty, teza mówiąca, że środek przekazu sam jest przekazem, wiąże się z ogólniejszym poglądem na relacje pomiędzy przekazem a środkiem przekazu we współczesnej kulturze, a także pomiędzy mediami a rzeczywistością. Dziś

[...] sam przekaznik jako taki staje się już nieuchwytny, a nieodróżnialność przekaznika od przekazu (H.M. McLuhan) jest pierwszym wielkim twierdzeniem tej nowej epoki (Baudrillard, 2005: 42–43).

Ta nowa epoka, o której mów Baudrillard, to epoka symulacji i wirtualizacji. Kultura współczesna składa się, jego zdaniem, z symulacji, które blokują dostęp do rzeczywistości. W konsekwencji tracimy kontakt z rzeczywistością i, co więcej, jesteśmy tego nieświadomi. Dalszą konsekwencją jest to, że rzeczywistość zanika, to znaczy nie ma rzeczywistości, która nie byłaby przefiltrowana przez media – to, z czym obcujemy jest hiperrzeczywistością.

Z tymi zjawiskami związane są przemiany w sferze informacji. Ilość docierających do nas informacji jest nieporównywalnie większa niż kiedykolwiek w historii:

Istniejemy we wszechświecie, w którym jest coraz więcej informacji a coraz mniej sensu (tamże: 101).

W związku z tym nadmiarem zanika sens procesu komunikowania i następuje implozja znaczenia. „Implozja znaczenia” to termin, który opisuje „zapadanie” się kultury. Chodzi o to, że kultura zalewa samą siebie informacjami, przez co waga procesu komunikacji maleje. Informacje tracą bowiem odniesienia do rzeczywistości⁵.

Zamiast sprzyjać komunikowaniu, informacja wyczerpuje się w inscenizowaniu komunikacji. Zamiast wytwarzać sens, wyczerpuje się w inscenizowaniu sensu. Dokonujący się na ogromną skalę

⁴ Szczegółowe omówienie tych koncepcji znajduje się w: Ciołkiewicz, 2006.

⁵ Warto zaznaczyć, że pojęciem implozji dla opisanie zmian wprowadzanych przez media elektroniczne posługiwał się już McLuhan.

proces symulacji, który tak doskonale znamy. Wywiady rzeki, głosy i gadanina, telefony od widzów i słuchaczy, wielokierunkowa interaktywność, słowny szantaż: „To was dotyczy, to wy jesteście wydarzeniem” itp. (tamże: 102–103).

Epoka symulacji jest ostatnią z czterech opisywanych przez Baudrillarda epok. Podobnie bowiem jak McLuhan, również francuski filozof opisuje ewolucję życia społecznego. W swoim opisie stosuje on jednak inne niż kanadyjski teoretyk mediów kryterium: według niego można mówić o czterech etapach rozwoju kultury, różniących się relacją pomiędzy znakiem (obrazem) a rzeczywistością, której ten znak ma dotyczyć (tamże: 11–12). Charakterystykę tych czterech epok chciałbym zestawić ze wspomnianym powyżej opisem McLuhana. To zestawienie należy potraktować jako hipotezę wymagającą dalszych analiz i przemyśleń, a nie jako twierdzenie, że te opisy są ze sobą zbieżne.

W pierwszym z tych okresów mamy do czynienia z sytuacją, w której znak jest traktowany jako odzwierciedlenie głębszej rzeczywistości. Należy zatem przyjąć, że dla ludzi żyjących w tym okresie jest to jedyna możliwa i bezkrytycznie przyjmowana relacja pomiędzy znakiem a rzeczywistością. Jako przykład można rozważyć np. skalne malowidła sprzed tysięcy lat, które dla ich twórców i tych, którzy je podziwiali były (prawdopodobnie) dokładnym odwzorowaniem rzeczywistości. Ten okres harmonii pomiędzy obrazem a rzeczywistością można porównać do epoki plemiennej opisywanej przez McLuhana.

Drugi okres charakteryzuje się według Baudrillarda tym, że znak zaczyna „skrywać i wypaczać” rzeczywistość. To przeobrażenie można rozumieć jako pojawienie się świadomości, że obrazy mogą rzeczywistość nie tylko wiernie odzwierciedlać, ale także zniekształcać. Dla ludzi tej epoki nie jest już takie oczywiste, że to co jest im przedstawiane jako wierne odzwierciedlenie rzeczywistości, jest nim w istocie. Na tym etapie mogą już pojawić się opisy pewnych obrazów, jako narzędzi zniekształcających tę rzeczywistość np. dla osiągnięcia jakiegoś celu. Jako przykład refleksji charakterystycznej dla tego okresu można podać krytykę ideologii, czyli działalność polegającą na demaskowaniu celowo zafałszowanych obrazów rzeczywistości służących do uprawomocnienia określonego porządku społecznego czy też politycznego. W granicach tego okresu mieszczą się prawdopodobnie dwie epoki opisane przez McLuhana: epoka pisma i druku.

Trzeci okres wprowadza jeszcze dalej idące zmiany w relacje łączące znak i rzeczywistość. W tym okresie znak bowiem już nie zniekształca rzeczywistości, ale ukrywa fakt jej braku. Można tu posłużyć się przykładem afery Watergate, którą Baudrillard stara się zinterpretować właśnie w tych kategoriach. Z punktu widzenia analizy zakorzenionej w trzeciej epoce należałoby powiedzieć, że afera Watergate jako spektakl medialny służy zamaskowaniu braku głębszej rzeczywistości. Oznaczać to może fakt, że media opisując aferę Watergate ukrywają to, że cała sfera polityki rządzi się tymi samymi prawami, które zostały ujawnione i napiętnowane w przypadku tej afery. Z tego punktu widzenia afery stanowi alibi dla całego systemu i pozwala mu dalej trwać poprzez przekonanie opinii publicznej, że tego typu zdarzenia są wyjątkami od reguły, które zawsze można wytropić, napiętnować i wyeliminować, przywracając tym samym porządek. Baudrillard zdaje się twierdzić, że tego typu przypadki eksponowania braku

moralności i uczciwości mają ukryć to, że moralność i uczciwość w ogóle nie istnieją. Jak przekonuje Baudrillard

Afera Watergate nie jest skandalem, należy to stwierdzić z całą mocą, gdyż to właśnie wszyscy starają się ukryć [...] (tamże: 22).

W koncepcji McLuhana tej epoce odpowiadałby okres dominacji mediów elektrycznych, czyli okres, w którym dzięki telewizji zaczyna powstawać „globalna wioska”. Należy jednak pamiętać, że dla McLuhana był to okres bardzo pozytywnie oceniany, natomiast Baudrillard pesymistycznie określa przeobrażenia rozpoczynające się w tej epoce.

W czwartym okresie znak traci związek z jakąkolwiek rzeczywistością. Jest to już zatem epoka symulacji, epoka, w której człowiek funkcjonuje w otoczeniu symulaków, czyli znaków, które nie odsyłają już do niczego poza sobą, czy też kopii, które nie posiadają żadnych oryginałów. Obrazy rzeczywistości funkcjonujące w mediach zaczynają zastępować rzeczywistość i tworzyć zamknięty system, który do sprawnego funkcjonowania już w ogóle nie potrzebuje jakiejkolwiek rzeczywistości. Jedne obrazy i znaki odnoszą się do innych obrazów i znaków, informacje podane w mediach są nieustannie powielane, cytowane, komentowane i poddawane krytyce. Następnie te kopie, komentarze i uwagi krytyczne stają się same przedmiotem dalszego kopiowania, komentowania i krytykowania. Dochodzimy do wspomnianej już powyżej sytuacji nadmiaru informacji, które są coraz mniej związane z rzeczywistością, za to coraz bardziej związane są same ze sobą, tworząc zwarty system. Przykładem może być tu każda informacja podawana przez współczesne środki przekazu. Każde zdarzenie, które zostanie uznane przez media za istotne, wpada do tego systemu i zaczyna żyć własnym życiem, mnożą się doniesienia, spekulacje, komentarze, opinie. To, co dzieje się w rzeczywistości, staje się nieistotne, system przetwarza obrazy i informacje zgodnie z własnymi potrzebami. Dla epoki symulacji oczywiście trudno znaleźć odpowiednik w koncepcji McLuhana, który swój opis zakończył na epoce mediów elektronicznych.

Powyższy opis czterech okresów chciałbym wykorzystać w dalszej części tekstu jako schemat interpretacyjny, który można wykorzystać w przypadku analizy niektórych zagadnień z obszaru komunikowania. Na każde zdarzenie można spojrzeć uwzględniając jedną z tych czterech perspektyw, dlatego też jest to dobra rama teoretyczna dla realizacji jednego z opisywanych powyżej celów nauczania metodą projektową, czyli wykształcenia umiejętności spojrzenia na każdy problem z wielu punktów widzenia. Weźmy dla przykładu zdarzenie, które można uznać (zachowując wszelkie proporcje) za polski odpowiednik afery Watergate, czyli tzw. „afere Rywina”. Na to zdarzenie można spojrzeć, po pierwsze, jako na znak (obraz), który jest odzwierciedleniem głębszej rzeczywistości. Z tego punktu widzenia ujawnienie przez media afery jest jednocześnie ujawnieniem prawdziwego skandalu, rzeczywistego złamania reguł demokracji. Za informacją o aferze kryje się prawdziwa afera, zaś informacja jest zgodna ze stanem faktycznym. Po drugie, można także w tej aferze widzieć zafalszowanie rzeczywistości. W tym przypadku informacje o aferze pojawiają się po to, żeby zniekształcić prawdziwy obraz polskiej polityki, polskiego biznesu i polskich mediów. Afera staje się np. narzędziem realizowania określonych celów politycznych. Na tym

poziomie interpretacji można ją określić jako prowokację wymierzoną przeciwko komuś. Po trzecie, afery ta może być traktowana jako narzędzie służące już nie zniekształcaniu rzeczywistości, ale ukrywaniu, że żadna głębsza rzeczywistość nie istnieje. Z tego punktu widzenia cały spektakl medialny związany z tym zdarzeniem jest swego rodzaju fikcją, mającą przekonać opinię publiczną, że jest to sytuacja wyjątkowa, którą trzeba opisać i napiętnować, po to by nigdy się już nie powtórzyła. Opinię publiczną trzeba do tego przekonać właśnie dlatego, że tak nie jest. Krótko mówiąc, poza tym obrazem nieuczciwości nie istnieje żadna sfera, w której uczciwość byłaby głównym wyznacznikiem działań politycznych. Nie ma rzeczywistości, której zaprzeczeniem miałyby być ujawnione przez media zdarzenie. Po czwarte wreszcie, aferę można interpretować jako zdarzenie nie mające żadnego związku z rzeczywistością. Staje się ona spektaklem medialnym, serialem, który można oglądać w telewizji dla rozrywki (za porównaniem do serialu przemawia chociażby popularność, jaką cieszyły się relacje z obrad komisji śledczej). Ten spektakl wykreował własne gwiazdy, własnych bohaterów (pozytywnych i negatywnych), których istnienie medialne uniezależniło się w dużym stopniu od istnienia w świecie realnym. Wszelkie relacje łączące rzeczywistość z obrazem zostały zatem przerwane. Spektakl medialny zaczął rządzić się własnymi prawami.

Inwazja Marsjan⁶

Powyższa przykładowa interpretacja „afery Rywina” w kategoriach zaproponowanych przez Jeana Baudrillarda jest tylko pewną propozycją. Wydaje się, że należałoby głębiej zastanowić się nad przydatnością tego schematu teoretycznego do analiz różnych zdarzeń relacjonowanych w mediach. Takie ćwiczenie chciałbym zaproponować w odniesieniu do projektu przygotowanego przez studentów. Zadanie studentów polegało na przedstawieniu zdarzenia nieprawdopodobnego w taki sposób, żeby odbiorcy tego przedstawienia byli skłonni w nie uwierzyć. Oczywiście trudno sobie wyobrazić zdarzenie bardziej nieprawdopodobne od np. lądowania Marsjan na Ziemi. Z historii wiemy jednak, że w to nieprawdopodobne zdarzenie kiedyś już ludzie uwierzyli.

30 października 1938 roku emitowana przez CBS audycja Radiowego Teatru Merkury kierowanego przez Orsona Wellesa wywołała panikę w całych Stanach Zjednoczonych, gdyż miliony Amerykanów uwierzyło w informację o ataku Marsjan na Ziemię. Informacje „relacjonujące” ten atak stanowiły główną oś spektaklu radiowego opartego na powieści Herberta George’a Wellsa *Wojna światów*. Mówiąc ogólnie, spektakl ten został wyreżyserowany w taki sposób, że wieści o inwazji Marsjan przeplatały się z „normalnym” programem radiowym (na który składała się głównie emisja utworów muzycznych). Program był przerywany informacjami „z ostatniej chwili”, które w trakcie całego spektaklu stopniowo pojawiały się coraz częściej, aż wreszcie stały się główną częścią audycji.

Śluchacze wpadli w panikę: zaczęli się zbroić, pakować i w popłochu uciekali z miast, na drogach pojawiły się ogromne korki, linie telefoniczne zostały zablo-

⁶ W opisie tego zdarzenia korzystam między innymi z informacji zawartych w filmie dokumentalnym *Dzień, który wstrząsnął Ameryką. Skandal wokół „Wojny światów” H.G. Wellsa*, w reżyserii Johna Rossa.

kowane, na ulicach amerykańskich miast można było spotkać ludzi z głowami owiniętymi mokrymi ręcznikami (co miało ich uchronić przed trującym gazem rozpylanym przez Marsjan). Jak pisze Włodzimierz Kalicki

[...] łącznica telefoniczna redakcji „New York Timesa” w krótkim czasie przyjmuje 875 alarmów od przerażonych czytelników. Część z nich chce się dowiedzieć, o której godzinie nastąpi koniec świata (Kalicki, 2005).

Do dziś zadawane jest pytanie o przyczyny tego zamieszania. Dlaczego przeciętni, pragmatycznie myślący obywatele USA uwierzyli w coś tak nieprawdopodobnego, jak inwazja istot pozaziemskich? Udzielając odpowiedzi na to pytanie, na pewno należy uwzględnić kilka powiązanych ze sobą czynników.

1. Po pierwsze, należałoby wspomnieć o pewnym zbiegu okoliczności. Większość osób, które uległy wpływowi audycji Wellesa nie usłyszała jej początku, w którym autor przekazał informację, że cała rzecz dzieje się w roku 1939, jest zatem fikcją (audycja, jak pamiętamy, była emitowana w roku 1938). W momencie, kiedy zaczynała się nadawana przez CBS audycja Teatru Merkury, większość ludzi słuchała jednak innego kanału – w tym samym czasie na NBC emitowana była bowiem jedna z najpopularniejszych w tym czasie audycji *The Chase and Sanborn Hour*. Ludzie masowo zaczęli przełączać się z tego kanału na CBS (na którym już od kilku minut trwała *Wojna światów*) dopiero w momencie gdy w audycji NBC rozbrzmiała piosenka Nelsona Eddy’ego *The Canadian Logging Song*, uznawana powszechnie za najgorszy jego utwór. Słuchacze, którzy przełączyli się na CBS byli przekonani, że również trafili na program muzyczny. Orkiestra Ramona Raquello grała w tym czasie *La Cumparsite*, jednak był to integralny element audycji Wellesa, a nie zwykła transmisja koncertu z nowojorskiego hotelu Park Plaza, jak ją zapowiedziano.
2. Po drugie, można powiedzieć, że efekt wiarygodności był konsekwencją szczególnej konstrukcji audycji, która była oparta na „autentycznych” relacjach reporterskich z miejsca zdarzenia. Audycja była zaprojektowana w taki sposób, że słuchacze mieli wrażenie, iż słuchają programu muzycznego (transmisji koncertu orkiestry Ramona Raquello z hotelu Park Plaza) przerywanego od czasu do czasu informacjami „z ostatniej chwili”. Warto podkreślić, że ludzie byli już przyzwyczajeni do tej formuły, słowa „Przerywamy teraz program, żeby przekazać Państwu ważną informację...” stały się czymś naturalnym i traktowane były jako stały element radiowego przekazu. Te nadzwyczajne informacje nadawane w trakcie audycji również zostały przyjęte w ten sposób – ludzie nie mieli powodów, by im nie wierzyć, zatem automatycznie potraktowali je jako prawdziwe (bez powodu przecież transmisja koncertu nie zostałaby przerwana). Poza tym w audycji pojawiały się także rozmowy m.in. z „naocznymi świadkami zdarzeń”, z „profesorem”, który utwierdzał słuchaczy w przekonaniu, że możliwe jest to, że na Marsie istnieje jakaś forma życia. Były to relacje, które stanowiły dla słuchaczy dowód, że to o czym jest mowa, dzieje się naprawdę. Na marginesie należy zaznaczyć, że te elementy są również dziś podstawą dziennikarstwa radiowego i telewizyjnego. Najbardziej chyba

spektakularnym przykładem zastosowania tego mechanizmu w ostatnim czasie były relacje dotyczące zdarzenia, które zmieniło obraz współczesnego świata. Chodzi oczywiście o atak na World Trade Center, kiedy to wszystkie stacje telewizyjne i radiowe przerwały program, by poinformować o tragicznym w skutkach wydarzeniu (uderzenie drugiego samolotu większość stacji pokazała „na żywo”). Co ciekawe, z relacji wielu osób, które oglądały przebieg wydarzeń na ekranach swoich telewizorów wynika, że trudno było im uwierzyć, że to dzieje się naprawdę. Wiele osób w pierwszej chwili potraktowało obrazy pokazywane w telewizji jako fikcję. Być może mieliśmy tu zatem do czynienia z efektem odwrotnym do opisywanego powyżej – zdarzenie prawdziwe wzięte zostało (przynajmniej w pierwszym odruchu) za fikcję. Jest to wątek, który wymagałby dalszych przemyśleń i analiz.

3. Trzecim czynnikiem zwiększającym wiarygodność „relacjonowanych” przez teatr Wellesa zdarzeń mógł być fakt, że motyw podróży międzyplanetarnych i kontaktów z przedstawicielami innych planet był w tym czasie obecny w wielu produktach kultury masowej. Buck Rogers czy Flash Gordon byli w tym czasie (kultowymi, jakbyśmy powiedzieli dziś) superbohaterami, których wyczyny zaważadnęły wyobraźnię masowej publiczności. Ich niewiarygodne przygody można było śledzić w komiksach, audycjach radiowych czy też filmach telewizyjnych i kinowych. Ludzie pod wpływem tego oddziaływania kultury masowej przyzwyczaili się do ich przygód i w pewnym sensie stały się one dla nich na tyle oczywiste, że byli skłonni uwierzyć w możliwość ich realizacji w rzeczywistości. Ten aspekt oddziaływania mediów, polegający na swoisty znieczuleniu na zdarzenia nieprawdopodobne również wymagałby osobnego opracowania⁷.
4. Po czwarte wreszcie, nie bez znaczenia był kontekst polityczny, który można chyba uznać za swego rodzaju ramę obejmującą wszystkie wymienione wcześniej czynniki – ramę, która do pewnego stopnia wpływała także na ich kształt i siłę oddziaływania. Świat stał u progu wojny. W marcu 1938 roku Niemcy zajęły Austrię, w październiku miał miejsce kryzys czechosłowacki. Informacje zapowiadające katastrofę nieustannie docierały do USA. Wywoływały one atmosferę napięcia i niepewności, a nawet zagrożenia.

Jeżeli uwzględnimy te czynniki, paniczna reakcja słuchaczy staje się bardziej zrozumiała. Poza tym na te wszystkie czynniki nakłada się jeszcze jeden: mianowicie konformizm. Musi w tym miejscu nasunąć się pytanie: czy my w tej sytuacji zachowalibyśmy się inaczej. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że również podążylibyśmy (większość z nas) za uciekającym i panikującym tłumem. Badania nad konformizmem prowadzone przez psychologów społecznych i socjologów, nie pozostawiają raczej złudzeń – w sytuacji, gdy grupa wywiera na nas nacisk, trudno mu nie ulec (por. np. Aronson, 2001: 22–60).

⁷ Z tym czynnikiem prawdopodobnie związane jest również dążenie ludzi do nawiązania kontaktu z istotami pozaziemskimi. Ta chęć udowodnienia, że człowiek nie jest samotny we wszechświecie, wydaje się być do dziś aktualna, przy czym w tym przypadku dużą rolę odgrywają naukowcy podejmujący nieustannie próby odnalezienia życia poza naszą planetą.

Projekt „Marsjanie w Łodzi”

Od roku 1938 media znacznie się zmieniły, ale nie zmieniła się nasza podatność na ich wpływ. To, jak trudno dziś odróżnić prawdę od fikcji, pokazuje projekt przygotowany przez studentów w ramach omawianych tu zajęć. Jego autorami są: Marcin Łęczycki, Milena Nyckowska, Marta Olesińska, Damian Ostrega, Dawid Papuga oraz Michał Poklękowski. Projekt przygotowany został na zajęcia odbywające się w semestrze letnim roku akademickiego 2005/2006.

Przygotowując relację z wymyślonego i możliwie nieprawdopodobnego zdarzenia, studenci stanęli wobec problemu związanego z koniecznością obmyślenia sposobów uwiarygodnienia tego zdarzenia i przedstawienia go w formie materiału dziennikarskiego, który ma mieć wszelkie cechy rzetelnej dziennikarskiej relacji z prawdziwego zdarzenia. Studenci postanowili skorzystać z doświadczeń Orsona Wellesa i przygotowali współczesną wersję audycji radiowej relacjonującej lądowanie Marsjan... w Łodzi. Tak jak 1938 roku program radiowy (jednej z wielu współczesnych stacji komercyjnych) został przerwany w celu przekazania informacji o lądowaniu Marsjan w Łodzi. W audycji pojawiły się wypowiedzi znanych osób, które komentowały to zdarzenie. Oczywiście dla wszystkich było jasne, że są to wypowiedzi wyrwane z innych kontekstów, które umieszczone w tej audycji zyskały zupełnie nowe oblicze. Równie oczywiste dla wszystkich było, że te same środki zastosowane w innej sytuacji mogą być wzięte za prawdziwe.

Podsumowując, w audycji tej z przymrużeniem oka zostały zademonstrowane zupełnie poważne sposoby manipulacji, jakich mogą dopuszczać się media, przyczyniając się do powstania tego, co Baudrillard nazwał hiperzeczywistością. Prezentacja projektu podczas zajęć była tylko punktem wyjścia do dalszej dyskusji, w której studenci mieli okazję zastanowić się nad mechanizmami oddziaływania współczesnych mediów, a także nad problemem relacji pomiędzy informacją a rzeczywistością. W dyskusji rozważane były dwie kwestie: po pierwsze, warunki, które sprawiają dziś, że ludzie mogliby uwierzyć w tak sfabrykowaną audycję, po drugie, różne możliwości interpretacji obu audycji (zarówno tej wyreżyserowanej przez Wellesa, jak i tej przygotowanej w ramach projektu), w kategoriach teoretycznych zaproponowanych przez Jeana Baudrillarda. Poniższa charakterystyka obejmuje zarówno te pomysły, które pojawiły się w trakcie zajęć, jak i te, które nasunęły się na etapie pisania niniejszego tekstu. Poniższe uwagi dotyczą głównie sytuacji w Polsce (analizowana audycja dotyczy przecież wizyty Marsjan w Łodzi), ale staram się także formułować pewne uwagi o charakterze bardziej ogólnym. Większość z uwag zawartych w dalszej części tekstu ma charakter hipotez oraz wymaga dalszych przemyśleń i uzasadnień.

Jeżeli chodzi o czynniki kształtujące naszą podatność (albo odporność) na oddziaływanie mediów, należy stwierdzić, że nie wszystkie z tych przedstawionych powyżej są aktualne w dzisiejszych czasach.

Przede wszystkim, dziś nie ma tak wielkich rzesz słuchaczy związanych z jedną stacją, czy systematycznie słuchających konkretnej audycji. Zarówno w warunkach polskich, jak i (przede wszystkim) amerykańskich mamy do czynienia z większą różnorodnością. Krótko mówiąc *broadcasting*, czyli „szerokie rozsiewa-

nie” sygnału radiowego i telewizyjnego, zastąpione zostało przez *narrowcasting*, czyli „wąskie rozsiewanie” sygnału, jak to określa Krzysztof Teodor Toeplitz.

Narrowcasting jest przeciwieństwem broadcastingu, a więc rozsiewania szerokiego, do wszystkich potencjalnych odbiorców bez żadnych różnic [...]. Broadcasting stworzył masową publiczność mediów elektronicznych, dał nadawcom możliwość panowania nad wyobraźnią i poglądami milionów [...]. Obecny narrowcasting ma znamiona powrotu do wartości, które w poprzednim okresie zostały odrzucone. Zrehabilitowane zostały „programy niszowe”, oglądane tylko przez niewielką, wybraną część widowni [...] (Toeplitz, 2006: 277).

W miejsce kilku ogólnopolskich kanałów pojawiło się całe mnóstwo różnych stacji nadawczych, które często zajmowały określone nisze na rynku. Masa odbiorców zamieniła się w mniejsze grupy odbiorców zainteresowanych konkretnymi tematami i słuchających jednej z wielu stacji. W tej sytuacji trudno uzyskać taki efekt, jaki uzyskali twórcy spektaklu z 1938 roku. Dziś człowiek w podobnej sytuacji pewnie odruchowo szukałby potwierdzenia informacji podanej przez jedną stację (czy też jedno medium) w innych stacjach (czy też mediach). Pod tym względem współczesnego odbiorcę mediów na pewno trudniej szukać.

Jeżeli chodzi o drugi czynnik, to jego oddziaływanie również jest ograniczone. Przerwywanie programów w celu podania nadzwyczajnej wiadomości jest wprawdzie powszechną praktyką dziennikarską, jednak z faktu, że jakaś stacja przerywa program, żeby nadać „ważną” informację nie musi wynikać, że jest to informacja rzeczywiście bardzo istotna. Miarą tej istotności byłoby na przykład przerwanie swojego programu przez inne (wszystkie) stacje. Takie rzeczy jednak nie zdarzają się często, zaś rozdrobnienie w tym przypadku osłabia oddziaływanie przekazu. Tego typu komunikaty spełniają jednak inną funkcję – sugerują mianowicie odbiorcom, że media na bieżąco informują o sprawach aktualnych, co ma niebagatelne znaczenie z punktu widzenia ostrej konkurencji na rynku mediów. Widz, słuchacz czy też czytelnik ma być przekonany, że cały czas jest na bieżąco informowany o tym, co dzieje się na świecie (por. np. Krajewski, 1999).

W przypadku trzeciego czynnika sprawa jest tu jeszcze bardziej złożona. Wprawdzie kultura masowa zawsze potrzebowała i nadal potrzebuje superbohaterów, ale w dzisiejszych czasach przeżywają oni raczej kryzys. Dzisiejsze produkty kultury masowej podkreślają raczej zwyczajność i przeciętność. Nawet, jeżeli opowiadają o jakimś superbohaterze, to często podkreślają te aspekty jego charakteru, które sprawiają, że może się z nim utożsamić przeciętny odbiorca, który coraz bardziej zaczyna przypominać biernego i wiecznie z siebie zadowolonego „człowieka masowego”, opisanego przez Jose Ortegę y Gassetę (1982). Poza tym wydaje się, że współczesny konsument mediów jest zmęczony opowieściami o międzygwiazdnych przygodach i inwazjach przybyszów z obcych planet (czego dowodem może być chociażby porażka nowej kinowej wersji *Wojny światów* wyreżyserowanej przez Stevena Spielberga). Z drugiej strony uaktywniła się chyba druga z sugerowanych w tym kontekście potrzeb – mianowicie potrzeba szukania kontaktu z innymi cywilizacjami. Modne staje się także tworzenie różnego rodzaju teorii spiskowych, których głównym motywem jest przekonanie, że

wizyta przedstawicieli obcej cywilizacji miała już na ziemi miejsce, ale ten fakt jest ukrywany przez rząd (z reguły jest to rząd USA). Teorie spiskowe często budowane są również wokół innych zdarzeń, które rzekomo miały, bądź też nie miały miejsca, jak np. lądowanie na Księżycu, które według tego rodzaju teorii zostało nagrane w studiu telewizyjnym (por. np. Szyborski, 2002; Sobolewski, 2005), czy też mistrzostwa świata z 1958 roku, które rzekomo w rzeczywistości wcale się nie odbyły, zaś to, co można było oglądać na ekranach telewizorów było

[...] wielkim blefem zainscenizowanym przez amerykańskie służby wywiadowcze w zamiarze sprawdzenia wpływu ciągle jeszcze młodej wówczas telewizji na widownię i możliwości manipulowania opinią (Walat, 2003).

Komentarza wymaga także czwarty z opisywanych wcześniej czynników, czyli wpływ określonego kontekstu politycznego. Dziś dużą rolę w naszej interpretacji rzeczywistości odgrywa tzw. „wojna z terroryzmem”⁸. Sytuacja pod niektórymi względami wydaje się być podobna do tej z 1938 roku. Podobieństwo dotyczy przede wszystkim ogólnej atmosfery, jaka panuje dziś na świecie, bo różnice np. w sytuacji geopolitycznej USA i Polski w roku 1938 i dziś są chyba oczywiste. Atmosfera zagrożenia terroryzmem jest wyczuwalna także w Polsce, czyli kraju, który nie stał się celem bezpośredniego ataku. Jednak z uwagi na wszechobecne media, dziś, w niemal każde miejsce na świecie docierają informacje o wojnie z terroryzmem. Dowodem na siłę oddziaływania tej atmosfery były chociażby problemy spowodowane domniemanymi atakami z wykorzystaniem węgla (odrobina białego proszku w liście mogła w tym czasie sparaliżować niejedno miasto). Nasze wyobrażenia na temat tego, co dzieje się w otaczającym nas świecie, w zasadniczy sposób wpływają na sposób, w jaki ten świat jest przez nas postrzegany. Ogromną rolę w kształtowaniu tych wyobrażeń odgrywa zaś dominująca w sferze publicznej retoryka. Do kluczowych haseł współczesnej retoryki w wymiarze światowym niewątpliwie należy „wojna z terroryzmem”, zaś w wymiarze polskim można do niej zaliczyć np. wojnę z „układem”.

Kolejnym etapem w dyskusji na temat projektu była próba zinterpretowania go w kategoriach teoretycznych wprowadzonych przez Jeana Baudrillarda. Chodziło zatem o to, żeby spróbować odpowiedzieć na pytanie, jak można interpretować te audycje (audycję Wellesa oraz tę przygotowaną przez studentów) w odniesieniu do każdej z czterech epok opisanych przez tego filozofa.

W pierwszym przypadku audycja może być potraktowana jako odzwierciedlenie głębszej rzeczywistości, czyli prawdziwy opis rzeczywistego zdarzenia. Jak się zdaje, właśnie taka interpretacja, dokonana przez większość słuchaczy spowodowała panikę w USA. Warto także wspomnieć, że po audycji pojawiły się głosy (mieszczące się w nurcie radykalnych zwolenników teorii spiskowych), że cała audycja rzeczywiście była relacją z prawdziwego ataku, ale wszystko zostało ukryte przez rząd USA.

Najbardziej chyba oczywistą interpretacją jest ta, która mieści się w ramach drugiego z czterech opisywanych przez Baudrillarda okresów. Audycję należałoby

⁸ Nazywana przez niektórych (głównie amerykańskich) konserwatywnych publicystów i naukowców „czwartą wojną światową” (trzecią była zimna wojna).

zatem potraktować jako zafałszowanie rzeczywistości. Oczywiście rozmaicie można interpretować charakter tego zafałszowania. Pierwsza z możliwości dotyczy po prostu przekonania, że audycja jako fikcja literacka z założenia pokazuje nieprawdziwy obraz rzeczywistości. W tym przypadku nie ma potrzeby przypisywania jej twórcom jakichś ukrytych motywów. Możliwa jest także inna interpretacja, taka mianowicie, której oś stanowi przypisanie twórcom audycji nieuczciwych intencji czy też chęci wprowadzenia kogoś w błąd. W tym przypadku można byłoby się spodziewać zarzutów manipulacji, która została podjęta dla realizacji jakiegoś ukrytego przed opinią publiczną celu.

Interpretacja z trzeciego poziomu musiałaby pokazywać audycję jako coś, co ma ukrywać brak głębszej rzeczywistości. Ta interpretacja jest chyba najbardziej zbliżona do różnego rodzaju teorii spiskowych. Z tego punktu widzenia bowiem, sama audycja ma ukrywać brak innej rzeczywistości, niż ta prezentowana przez nią. Oznaczać to może co najmniej dwie rzeczy. Po pierwsze, można powiedzieć, że brak głębszej rzeczywistości oznacza tu zakwestionowanie możliwości istnienia rzeczywistości, w której wpływ mediów na zachowania ludzi nie jest zagrożeniem. Z tego punktu widzenia nie jest tak, że audycja i jej wpływ były czymś wyjątkowym czy też, tym bardziej, że była ona skandalem. Poza obszarem wyznaczonym przez wpływ tej audycji na ludzi, nie ma żadnego obszaru, w którym wpływ mediów byłby mniejszy. Ludzie na co dzień ulegają wpływowi groźniejszemu od tego, który dał o sobie znać przy okazji spektaklu Teatru Merkury. Można zatem powiedzieć, że audycja ta została wykorzystana jako swego rodzaju alibi, które miało przekonać ludzi, że wpływ mediów na ich zachowania jest czymś nietypowym i wyjątkowym, zaś na co dzień nie ulegają oni żadnemu wpływowi. W rzeczywistości natomiast jest odwrotnie: media wpływają na ludzi zawsze, zaś ta audycja miała ich przekonać, że zdarza się to tylko od czasu do czasu. Druga, bardziej kontrowersyjna interpretacja z tego samego poziomu oznaczać może to, że poza obrazem inwazji Marsjan przedstawionym w audycji, nie ma rzeczywistości, w której tej inwazji by nie było. Krótko mówiąc, jeżeli trafnie interpretuję tu poglądy Baudrillarda, „obcy” są wśród nas, a tego typu audycje i szereg innych produktów kultury masowej, w których oni się pojawiają, ma nas przekonać, że ich tu nie ma. Oczywiście taka interpretacja tej tezy w odniesieniu do „obcych” jest, delikatnie mówiąc, ryzykowna, ale jeżeli zastosować to do opisu innych zjawisk (jak np. wspomniana powyżej „afery Rywina”), to rzecz staje się bardziej interesująca (i mniej śmieszna).

Ostatni poziom interpretacji wymuszałby traktowanie jej jako elementu symulacji, który nie ma już żadnego związku z rzeczywistością. Należałoby zatem stwierdzić, że sama audycja, jak i inne oparte na tym schemacie produkcje stanowią odrębną rzeczywistość, czyli w terminach Baudrillarda hiperrzeczywistość. Składają się one na ciąg obrazów i komunikatów, które zamykają nam dostęp do „prawdziwej” rzeczywistości, ale paradoksalnie, są one traktowane jako bardziej od niej rzeczywiste. Z punktu widzenia analiz współczesnych mediów ten problem można odnieść np. do wielości światopoglądów reprezentowanych dziś przez media. Można powiedzieć że każda (albo prawie każda) stacja radiowa czy telewizyjna oraz każdy tytuł prasowy prezentują określoną wizję rzeczywistości. Te wizje rzeczywistości bardzo często od siebie odbiegają, czasami są wręcz przeciwstawne. Oczywiście staje się zatem, że nie wszystkie mogą być zgodne z rzeczywistością,

problem jednak polega na tym, że często bardzo trudno znaleźć kryteria, które pozwoliłyby odróżnić od siebie prawdziwe wizje rzeczywistości od nieprawdopodobnych. Zaczynają one funkcjonować jako samowystarczalne systemy, zaś wybór pomiędzy nimi staje się kwestią światopoglądu, przekonań czy też wiary.

Podsumowanie: zalety i wady metody projektowej

Zarys powyższych zagadnień został tu przedstawiony w formie ramy teoretycznej dla dyskusji, jaka miała miejsce podczas zajęć. Trzeba jednak zaznaczyć, że w trakcie zajęć nie było dość czasu na dokładne przedyskutowanie wszystkich wątków. Ten brak czasu na rzeczową dyskusję jest jednym z problemów, przed którymi staje prowadzący zajęcia, jak i studenci. W ostatniej części tekstu chciałbym zastanowić się właśnie nad niektórymi problemami związanymi z metodą projektową, a także nad niewątpliwymi korzyściami płynącymi z jej wprowadzenia.

Podstawowym celem nauczania metodą problemową jest zdobycie umiejętności rozwiązywania konkretnych problemów z danej dziedziny. Wydaje się, że ten cel jest w trakcie zajęć realizowany. Większy kłopot być może stanowi zdobycie odpowiedniej wiedzy teoretycznej, która jest konieczna do rozwiązania danego problemu. Jest to związane przede wszystkim z brakiem czasu na zajęciach. Zakłada się tu, że student sam sięgnie do odpowiedniej literatury, co nie zawsze jest założeniem uprawnionym.

Kolejnym celem kształcenia z wykorzystaniem tej metody powinno być wypracowanie umiejętności krytycznego spojrzenia na rzeczywistość. Szczególnie w zawodzie dziennikarza krytycyzm i odpowiednie kompetencje w zakresie komunikacji są bardzo ważne. Wydaje się, że na omówionym powyżej przykładzie wykazałem, że ten cel może być zrealizowany z powodzeniem. Dyskusja na temat wykonanego przez studentów projektu, nawet jeśli dotyczy z pozoru błahych zagadnień, powinna pozwolić na swobodne wyrażanie własnych opinii i uwzględnianie opinii innych osób, które często mogą zwracać naszą uwagę na niedostrzegane dotąd możliwości interpretacyjne. Poza tym umiejętność spojrzenia na rzeczywistość z różnych punktów widzenia powinna pozwolić na uświadomienie sobie ograniczeń, z którymi spotykamy się w procesie komunikacji, a także jest ona pierwszym krokiem w kierunku eliminowania tych ograniczeń. Ta umiejętność powinna być przydatna dla wszystkich, którzy chcą przenikliwie obserwować i analizować otaczającą nas rzeczywistość (szczególnie, jeżeli chcą zostać w przyszłości dziennikarzami).

W dzisiejszych czasach ważną cechą, jaką powinien posiadać absolwent wyższej uczelni, jest samodzielność. Powinna być ona przy tym rozpatrywana w wielu aspektach: np. poszukiwanie materiałów i literatury potrzebnej do opracowania projektu, szukanie (niekonwencjonalnych) nowych rozwiązań stawianych przed studentem problemów. Metoda nauczania przez problemy z całą pewnością pozwala studentowi nabyć te umiejętności. Co więcej, przygotowanie projektu wymusza właściwie konieczność samodzielnego poszukiwania materiałów, które można wykorzystać do realizacji projektu.

Ostatnia uwaga dotyczy już specyfiki tzw. małych projektów, czyli projektów realizowanych na pierwszym roku studiów. W tym wariantcie zakłada się, że każda grupa projektowa musi wykonać w trakcie semestru trzy małe projekty.

Praktyka pokazuje, że jest to bardzo trudne w realizacji. Można oczywiście to przeprowadzić, ale wtedy prezentacje stają się bardzo powierzchowne i z reguły brakuje czasu na poważną dyskusję na temat projektów. Problem ten jest szczególnie wyraźny w przypadku studentów zaocznych.

Podsumowując, należy stwierdzić, że metoda projektowa posiada swoje zalety i wady (tak, jak każda metoda nauczania), ale z całą pewnością warto wprowadzać ją do procesu dydaktycznego. Trzeba jednak pamiętać, że wbrew pozorom jest ona bardziej wymagająca (zarówno dla prowadzącego, jak i dla studentów) niż np. tradycyjne prowadzenie ćwiczeń. Z tego powodu konieczna jest dalsza refleksja teoretyczna na jej temat oraz gotowość do weryfikowania założeń organizacyjnych z nią związanych. Krótko mówiąc, konieczna jest stała współpraca dydaktyków i osób odpowiadających za organizację procesu dydaktycznego.

Bibliografia

- Aronson E. (2001), *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Baudrillard J. (2005), *Symulakry i symulacja*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- Ciołkiewicz P. (2006), *Telewizja a sfera publiczna*, „Media – Kultura – Społeczeństwo”, nr 1, s. 67–86.
- Czapliński P. (2006), *Apokalipsa według świętego Jeana*, „Gazeta Wyborcza”, 11–12 lutego.
- Dobek-Ostrowska B. (2002), *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław.
- Goetzendorf-Grabowska M., Rossi A., *Nauczanie przez projekty w WSHE w Łodzi*, [w:] *Przewodnik po nauczaniu metodą projektów w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi* (niepublikowane materiały dydaktyczne).
- Griffin E.A. (2003), *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kalicki W. (2005), *Nalot Marsjan*, „Gazeta Wyborcza – Duży Format”, 31 października.
- Kerckhove D. de (2001), *Powłoka kultury. Odkrywanie nowej elektronicznej rzeczywistości*, Mikom, Warszawa.
- Krajewski M. (1999), *Likwidacja i konstrukcja. Kilka przykładów medializacji życia społecznego w Polsce*, „Przegląd Socjologiczny”, nr 2, s. 169–187.
- Levinson P. (1999), *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa.
- McLuhan M. (1975), *Biorą mnie za kogoś innego niż naprawdę jestem*, „Kultura”, nr 27, kwiecień.
- McLuhan M. (2001), *Wywiad dla „Playboya”. Szczera rozmowa z arcykapłanem popkultury i metafizyki mediów*, [w:] tegoż, *Wybór tekstów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań, s. 327–385.

- McLuhan M. (2004), *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa.
- Ortega y Gasset J. (1982), *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, PWN, Warszawa.
- Postman N. (2002), *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA, Warszawa.
- Sobolewski T. (2005), *Kosmiczna manipulacja*, „Gazeta Wyborcza”, 1 kwietnia.
- Stasiak M.K. (2002), *Odkrywanie podmiotowości*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Stasiak M.K. (2004), *Myślenie według wartości o kształceniu akademickim i sytuacjach społecznych*, Wydawnictwo WSHE, Łódź.
- Szyborski K. (2002), *Lunacy*, „Polityka” nr 51/52, 21–28 grudnia.
- Tannen D. (2003), *Cywilizacja klótni. Jak zatrzymać amerykańską wojnę na słowa*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa.
- Toeplitz K.K. (2006), *Dokąd prowadzą nas media*, Wydawnictwo Iskry, Warszawa.
- Walat T. (2003), *Konspiracja piłkarska, światowa i księżycowa*, „Polityka”, nr 1, 4 stycznia.



Edyta Pietrzak

O ćwiczeniach z filozofii prowadzonych metodą małych projektów

INNOWACJE W EDUKACJI AKADEMICKIEJ NR 1/2007 (6)

Już drugi rok w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi zajęcia z propedeutyki filozofii prowadzone są metodą małych projektów. Należę do osób, które jako pierwsze w WSHE zaczęły pracować tą metodą. Zanim ją zaakceptowałam, byłam pełna obaw. Teraz, po trzech semestrach pracy chcę podzielić się swoimi doświadczeniami. Jest to mój w pełni osobisty zapis refleksji powstałych w trakcie przygotowywania i prowadzenia zajęć oraz podczas obserwacji grup w trakcie procesu realizacji projektów, a także po jego zakończeniu.

Pytania

Filozofia zaczyna się od pytania. Kiedy człowiek chce dowiedzieć się czegoś więcej o otaczającej go rzeczywistości, zjawiskach, o sobie samym, kiedy znajdzie coś, co go zainteresuje i zafrapuje – pyta. W tym momencie zaczyna filozofować. Rozpoczyna przygodę z myśleniem. A każde pytanie rodzi następne, to zaś następne i następne. W ten sposób zaczyna się proces, który może trwać w nieskończoność i rozwijać się w każdym dowolnym kierunku. Im więcej ludzi będzie weń zaangażowanych, im więcej punktów widzenia spotka się w momencie znajdowania odpowiedzi na pytanie, tym bardziej może stawać się on fascynujący, budujący dla nich i rozwijający.

Kiedy blisko dwa lata temu zaczęłam przygotowywać zajęcia na nowy semestr i wiedziałam już, że będą one prowadzone metodą projektów, to właśnie pytania, wokół których zbudowane miał być poszczególne moduły i tematy, zajmowały mnie najbardziej. Zastanawiałam się, jak znaleźć dobre pytania. Interesujące dla studentów i pobudzające ich do myślenia, a przy tym odnoszące się do ich doświadczeń i problemów, z którymi codziennie się stykają. Już samo to wydawało mi się nie lada trudnością, a przecież pytania musiały jeszcze odnosić się do istniejących już koncepcji filozoficznych, ponieważ zajęcia, jakby nie było, miały

być zajęciami z propedeutyki lub historii filozofii. Na ile to zadanie się udało, mogą odpowiedzieć sami studenci. Pokazują to zresztą w realizowanych przez siebie projektach i tym samym dają mi okazję do zmian programu i nieustannego doskonalenia go¹. Metoda projektowa daje bowiem realizującym ją studentom i wykładowcom prawo do błędu.

Błędy

„Dajmy sobie prawo do błędów” – to jedno z pierwszych zdań, jakie wypowiadam do moich studentów. Są to studenci pierwszego roku i bynajmniej nie studiują filozofii. Często przychodzą na zajęcia przestraszeni i pełni obaw, a filozofia wydaje im się dziedziną abstrakcyjną, trudną i w ogóle niezwiązaną z życiem. Ćwiczenia z filozofii prowadzone metodą projektową mają ich zatem z filozofią oswoić i do niej zachęcić. To trudne zadanie. W procesie edukacji często jeszcze wyżej niż zadawanie pytań stawia się właściwe odpowiedzi na nie. Pytania są kłopotliwe. Uczniowie wysoko oceniani są za posiadanie wiedzy, a nie dochodzenie do niej. Zapomina się także, że historia nauki, to także historia błędów, żmudnych prób, eksperymentów i pomyłek. Jeżeli już na wstępie założymy, że student ma z zajęć wynieść daną, konkretną porcję wiedzy, a nie umiejętność myślenia i zadawania pytań, metoda projektowa na niewiele nam się przyda. My jednak chcemy odnaleźć w sobie i studentach dziecięcą dociekliwość i odwagę. Dlatego musimy dać sobie prawo do błędów i nie krytykować ich, a raczej szukać w każdym z nich inspiracji i elementów sprzyjających rozwojowi. Nic chodzi więc o to, by popełniającego błąd krytykować i źle oceniać, lecz by pomóc mu ów błąd dostrzec i naprawić.

Niczego was nie nauczę

Przychodząc na pierwsze zajęcia, odwołuję się do Sokratesa i trochę przewrotnie mówię studentom, że wszystko, co im do tych zajęć potrzebne, mają w sobie, noszą w sobie, a ja niczego ich nie nauczę² i że przede wszystkim muszą „poznać samego siebie” (oczywiście mówiąc to mam nadzieję, że jednak wyniosą z zajęć wiele). Mogę tylko zwrócić ich uwagę na pewne kwestie, pokazać coś, co będą mogli zgłębić lub nie, zadać pytanie. Moim celem jest spotkać się z nimi i stworzyć atmosferę sprzyjającą myśleniu i poszukiwaniu mądrości³, szukaniu odpowiedzi jak żyć, by żyć lepiej. To niewiele i jednocześnie ogromnie dużo. Po pierwsze, dlatego że podczas zajęć wszyscy w nich uczestniczący uczą się od siebie wzajemnie. Po drugie, trudne jest także nawiązanie relacji i stworzenie atmosfery otwartości, szczerości i wzajemnego zaufania koniecznej do realizacji

¹ Pierwszy konspekt zajęć napisałam sama. Po semestrze pracy i korzystania z niego powstał kolejny konspekt, tym razem pisany z dr. Łukaszem Zaorskim-Sikorą z Katedry Filozofii WSHE. Jednakże i on został następnie przeze mnie zmodyfikowany.

² Z podobnej metody korzysta założyciel ruchu „Socrates cafe”, Christopher Phillips, autor książki, *Socrates cafe. Świeży smak filozofii*.

³ Termin „filozofia” tłumaczy się potocznie właśnie jako „umiłowanie mądrości” (od greckich słów: *phileo* – lubię i *sophia* – mądrość).

przydzielonych projektów i procesu filozofowania. Oczywiście pod warunkiem, że jest on traktowany serio, a nie jest tylko zaliczeniem projektu na ocenę, by mieć sprawę z głowy.

Spotkania

W pracy metodą projektów mam dwa wzory, wspomnianego Sokratesa spacerującego ulicami Aten i rozmawiającego z ludźmi, oraz Martina Bubera, który również w spotkaniu i rozmowie dopatrywał się najważniejszego ludzkiego doświadczenia. Według niego to spotkanie z drugim człowiekiem, który zawsze jest „Innym” jest najważniejszym i najbardziej rozwojowym momentem ludzkiego życia. Tylko nawiązanie podmiotowej relacji z drugim człowiekiem może w pełni ukazać nam, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy, gdyż istota człowieka urzeczywistnia się właśnie w relacji (Kłockowski, 2005: 46). Tę relację Buber opisuje przez zestawienie par słów „Ja – Ty” oraz „Ja – Ono” (Buber, 1992: 39). Te słowa – klucze opisują relację człowieka do rzeczywistości. Inna jest relacja „Ja – Ty”, a inna „Ja – Ono”. W zależności od tego jak postrzegamy i traktujemy rzeczywistość oraz drugiego człowieka, czy jako równego sobie Ty, czy też jak podległe i mało znaczące Ono lub To, tak też wygląda nasze człowieczeństwo, ponieważ człowiek staje się człowiekiem dopiero w kontakcie z Ty.

Rzetelne przygotowanie projektów w ramach zajęć z filozofii wymaga od studentów prawdziwego spotkania z drugim człowiekiem, oraz otwartej i szczerej rozmowy. Ponadto relacje Ja – Ty lub Ja – Ono odnoszą się także do relacji nauczyciel – uczeń. W tym przypadku oczywiście uprawniona jest relacja Ta – Ty. Zarówno ze strony nauczyciela, będąca wówczas uznaniem podmiotowości ucznia i wyrazem żywnego do niego szacunku, jak i odwrotnie, ze strony ucznia, będąca obrazem postrzegania w nauczycielu człowieka.

Zajęcia

Na pierwszych zajęciach studenci dostają płytę CD, na której znajdują wszelkie potrzebne im do pracy informacje. Są to: przewodnik po metodzie małych projektów napisany przez Centrum Badań Edukacyjnych WSHE, tytuły modułów i poszczególne tematy projektów oraz katalog tekstów źródłowych, w którym mogą znaleźć potrzebne i sugerowane przeze mnie fragmenty tekstów filozoficznych. Dzielą się na pięć małych grup roboczych, w których będą pracowali przez cały semestr. Każda grupa ma za zadanie w trakcie semestru przygotować trzy projekty. Cały materiał podzielony jest więc na trzy moduły odpowiadające takim działom filozofii, jak **ontologia i epistemologia**, **aksjologia** oraz **antropologia filozoficzna**. W każdym module zawartych jest pięć pytań-tematów, na podstawie których studenci przygotowują swoje projekty. Pod każdym tematem i pytaniem znajdują się także problemy do rozwiązania, będące kolejnymi pytaniami związanymi z danym zagadnieniem i mającymi pomóc studentom odpowiedzieć na pytanie główne. Na koniec podana jest również sugerowana bibliografia, z której studenci mogą, choć nie muszą, skorzystać i poza którą mogą oczywiście także wykroczyć.

Przykładowy temat z modułu dotyczącego aksjologii:

Wolność

– Na ile mogę decydować o własnym życiu?

Problemy do rozwiązania:

- Co to jest wolność?
- Czy wolność ma granice? Gdzie Ty stawiasz granice wolności?
- Czy wolność można odrzucić?
- Czy można być jednocześnie człowiekiem w pełni wolnym i odpowiedzialnym?

Na podstawie tekstów:

Kant I., *Niebo gwiaździste nade mną, prawo moralne we mnie*, [w:] Markiewicz, 1987: 241.

Sartre J.P., *Człowiek jest skazany na wolność*, [w:] tamże: 241.

Sartre J.P., *Odpowiedzialność*, tamże: 241.

Fromm E., *Ucieczka od wolności*, [w:] Markiewicz, 1999: 135–137.

(Wszystkie fragmenty znajdują się w katalogu tekstów źródłowych).

Na przygotowanie projektu grupa ma około miesiąca. W tym czasie może spotykać się we własnym gronie oraz korzystać z konsultacji z prowadzącym zajęcia. Oprócz tego, w ramach programu zajęć z filozofii przewidziane są także wykłady. Na kolejnych zajęciach prezentowane są wszystkie projekty z danego modułu. Po każdej prezentacji odbywa się publiczna dyskusja nad przedstawionym projektem i realizująca go grupa ma za zadanie obronić go oraz odpowiedzieć na wszystkie pytania i zarzuty kolegów. Na koniec wspólnie oceniamy każdy projekt pod kątem jego warstwy merytorycznej, trafności pomysłu, czasu i zaangażowania, który mu poświęcono oraz sposobu samej prezentacji. Grupa, która przygotowała projekt ocenia go pierwsza, następnie robią to pozostali studenci wraz ze mną.

Co ważne, każda grupa oprócz prezentacji projektu ma za zadanie przygotować także jej dokumentację. Ma to być dokumentacja pracy na projektem oraz formy jego prezentacji. Chodzi o to, by po wykonanym projekcie został ślad⁴.

Praca nad projektem

Zwykle po pierwszych zajęciach studenci reagują na kilka możliwych sposobów. Są grupy, których reakcje można by zawrzeć w zdaniu: „Przecież to zupełnie nie dla nas”. Inni wychodzą zdezorientowani i dopóki nie spotkają się na spotkaniu roboczym grupy, nie przeczytają zadanego im pytania i tekstów mających pomóc na nie odpowiedzieć i zrealizować projekt, nie bardzo wiedzą jeszcze, na czym to wszystko polega. Bywają też i tacy, którzy do powierzonego im zadania podchodzą entuzjastycznie, choć to jeszcze nie znaczy, że je wykonają.

⁴ To właśnie z tych „śladów” stworzono w listopadzie 2006 r. wystawę poświęconą metodzie małych projektów, która prezentowana była w bibliotece WSHE.

Okazuje się, że praca na realizacją projektu jest dość długa i może być żmudna. Najpierw trzeba przeczytać polecane teksty źródłowe, potem zmierzyć się z pytaniem i spróbować znaleźć na nie odpowiedzi, w końcu odnieść temat do swojego życia i swoich doświadczeń, sprawić, by był on atrakcyjny dla innych grup, którym będzie przedstawiony. Trzeba po prostu znaleźć odpowiedni klucz, żeby nie powiedzieć – chwycić byka za rogi. Czasem pomysł przychodzi od razu, czasem do końca go nie ma. Oczywiście jestem do dyspozycji studentów i chętnie odpowiadam na ich pytania, nawet jeśli dostaję 20 e-maili tygodniowo (co zdarza się szczególnie wtedy, kiedy wspomnę, że aktywność konsultacyjna jest brana pod uwagę przy ocenie, choć na szczęście, nie tylko wtedy). Można się ze mną kontaktować także podczas konsultacji i dyżurów telefonicznych. Niektóre grupy traktują swoje projekty bardzo serio i korzystają z tej formy współpracy, inne od początku do końca pracują same.

Prezentacje

Prezentacje projektów są bardzo różne, bo i same projekty są różne. Często związane są z kierunkiem studiów realizujących je grup. Dlatego znaleźć wśród nich można filmy fabularne, filmy dokumentalne, audycje radiowe, książki, prezentacje multimedialne, ale i zapis konkretnych wydarzeń, jak np. zbiórka harcerska czy spektakl teatralny lub performance.

Niestety wiele z nich nie przekracza „zakazanej” granicy referatu i w mniejszym bądź większym stopniu jest po prostu opowiadaniem o poglądach wybranych autorów w odniesieniu do danego tematu lub odpowiedzią na poszczególne pytania problemowe, zamieszczone tuż pod tytułem projektu, które wszak mają być tylko drogowskazami na drodze do rozwiązania pytania głównego.

Zdarzają się jednak i takie projekty, które zachwycają trafnością oraz głębokością przemyśleń, z których jestem dumna, jako prowadząca zajęcia i do których wracam nawet po zakończeniu semestru. Także i reakcje oglądających te prezentacje grup są znamienne. W przypadku dobrze i ciekawie zrealizowanych projektów oglądający prezentacje studenci chcą o nich rozmawiać, zadają pytania i angażują się emocjonalnie w ich ocenę. Brakuje nam zwykle wówczas czasu na dyskusję. Każdy z takich projektów mógłby zajmować całe dwugodzinne zajęcia przewidziane przecież na zaprezentowanie całego modułu. To jest zresztą największa trudność, jaką widzę z perspektywy osoby prowadzącej te zajęcia. Brakuje nam czasu na omówienie wszystkich zagadnień tak dokładnie, jak należałoby to zrobić i jak tego potrzebują studenci. Dwie godziny na prezentację oraz dyskusję i ocenę pięciu projektów to stanowczo zbyt mało czasu. Materiał do realizacji jest szeroki i wielowątkowy. Zajęcia trwają zaś tylko jeden semestr.

Po prezentacjach studenci oddają także dokumentację swojej pracy. Są to zwykle płyty CD z pokazywanymi prezentacjami, nagranyymi filmami lub audycjami, ale nie tylko. Jedną z form dokumentacji prezentacji był plakat – zapis spotkania i rozmów grupy na temat szczęścia, które odbyło się kilka dni przed prezentacją. Na plakacie pojawiły się podejmowane tematy, pytania, rysunki, krople pitego wówczas przez studentów wina, воск świecy, zdjęcia. Inna to album na zdjęcia w formie książki pamiątkowej prowadzonej przez cały semestr i dokumentującej wszystkie działania grupy w ramach realizowanych przez nią projektów.

Spotkania w Patio

Oprócz niewątpliwie najważniejszej korzyści, jaką studenci wynoszą z zajęć, którą jest nauka stawiania pytań i dociekania oraz twórczego myślenia, grupy pracujące metodą projektową wspólnie dyskutują, myślą, dzielą się spostrzeżeniami i poglądami. Wykorzystują swoje możliwości intelektualne, emocjonalne i nabyte doświadczenia, co z pewnością pomaga w procesie zdobywania wiedzy. Zajęcia prowadzone metodą projektową są bowiem formą warsztatu. Jest to jednak warsztat o tyle odmienny od innych warsztatów edukacyjnych, że uczestnicy sami mogą tworzyć jego scenariusze. Ponadto, dzięki realizacji projektów uczestnicy uświadamiają sobie to, co znali, a czego do tej pory nie byli świadomi (Pobojewska, 2004: 67). A także, co jest być może najważniejsze w przypadku zajęć z filozofii, uświadamiają sobie swoją niewiedzę, przez co bezpośrednio mogą mieć wgląd w sokratejskie „Wiem, że nic nie wiem” i uczyć się rozumieć filozofię niejako na sobie samym. Realizując projekty, studenci spędzają ze sobą dużo czasu, niejednokrotnie przenosząc pracę nad projektem także na grunt towarzyski. Dzięki temu poznają się lepiej, a gdy są ze sobą zżyci, także i ja mam możliwość lepiej ich poznać. Później, czasem nawet już po zakończeniu zajęć, zdarza się, że spotykamy się w Patio i rozmawiamy.

Pracując metodą projektów trudno jest popaść w rutynę. Każde zajęcia mogą być niesamowite i zaskakujące. W tym semestrze wielkim zaskoczeniem są dla mnie dwie grupy zarządzania i marketingu, z którymi pracuję. Zwykle studenci studiujący ten kierunek angażowali się w zajęcia mniej niż ich koledzy z kulturoznawstwa czy dziennikarstwa. Tymczasem te dwie grupy przygotowują tak dojrzałe i przemyślane projekty, że praca z nimi jest nie tylko wielką przyjemnością, ale i wyzwaniem. A czegoż, jeśli nie kolejnych wyzwań może sobie życzyć nauczycielka filozofii?

Bibliografia

- Buber M. (1992), *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, przeł. J. Doktor, Pax, Warszawa.
- Kłockowski J.A. (2005), *Filozofia dialogu*, Wydawnictwo „W drodze”, Poznań.
- Phillips C. (2006), *Socrates cafe. Świeży smak filozofii*, Wydawnictwo Szafa, Warszawa.
- Pobojewska A. (2004), *Warsztaty warsztatowo: zajęcia przygotowujące do prowadzenia warsztatów z dociekań filozoficznych*, „Innowacje w Edukacji Akademickiej”, nr 1(4), s. 63–68.



Małgorzata Nodzyńska

Metoda projektów w nauczaniu przyszłych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych

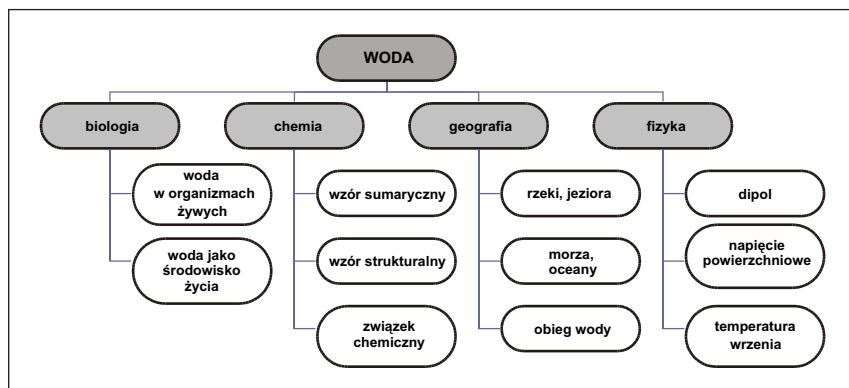
*Słyszałem – zapomniałem; widziałem – zapamiętałem;
zrobiłem – zrozumiałem.*

Konfucjusz

W procesie edukacji, na poszczególnych etapach rozwoju, uczeń spotyka się różnymi formami nauczania. Formy te są dopasowane do etapu rozwoju intelektualnego ucznia. I tak, nauczając dzieci elementów przyrody w przedszkolu, wykorzystujemy różnego rodzaju gry, zabawy (zob. Muchacka, 1999) czy teksty literackie (zob. Nodzyńska, 2004a, 2004b). W nauczaniu elementów środowiska w nauczaniu zintegrowanym korzystamy z także z różnego rodzaju gier, zabaw. „Przyroda” jako wyodrębniony przedmiot nauczania pojawia się dopiero w IV klasie szkoły podstawowej, gdy uczniowie osiągnęli już umiejętność myślenia opartego na konkretnych działaniach – dlatego też nauczanie przyrody w szkole podstawowej opiera się głównie na samodzielnych działaniach uczniów, obserwacjach konkretnych działań nauczyciela czy badaniach środowiska przyrodniczego. Do tego etapu nauczania nauczyciele bardzo często korzystają z metody projektów w nauczaniu dzieci. Spowodowane jest to zarówno samym układem treści w programie nauczania (wszystkie przedmioty przyrodnicze, jak biologia, chemia, fizyka czy geografia są nauczane są razem w ramach jednego przedmiotu), jak i mniej formalnymi wymogami metody projektów (metoda ta kładzie głównie nacisk na działanie uczniów, a nie na logiczne myślenie czy operacje formalne).

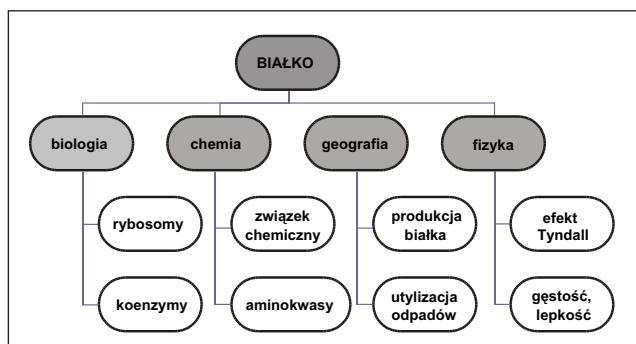
Podział przedmiotów przyrodniczych na biologię, chemię, fizykę i geografę następuje dopiero w gimnazjum. Od tej pory uczniowie o tych samych pojęciach będą się uczyć z punktu widzenia nauk szczegółowych. Jak różne są to punkty widzenia, przedstawione jest na poniższych rysunkach.

Rysunek 1. Podstawowe terminy wiążące się z pojęciem „woda” na lekcjach biologii, chemii, geografii i fizyki



Źródło: opracowanie własne

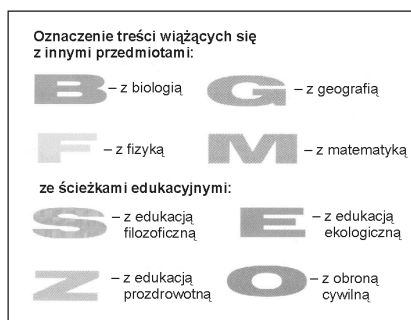
Rysunek 2. Podstawowe terminy wiążące się z pojęciem „białko” na lekcjach biologii, chemii, geografii i fizyki



Źródło: opracowanie własne

W nauczaniu przedmiotów przyrodniczych na poziomie gimnazjum występują jeszcze korelacje międzyprzedmiotowe, realizowane np. w ramach ścieżek edukacyjnych. Także w niektórych podręcznikach (zob. Kulawik i in., 2002) występują odwołania do wiadomości z innych przedmiotów (rys. 3).

Rysunek 3. Oznaczenie treści wiążących się z innymi przedmiotami



Źródło: Kulawik, Kulawik, Litwin (2002)

Istnieją także projekty badawcze (zob. Tyralska-Wojtowicz, 1994a; 1994b; Szwed, Tyralska-Wojtowicz, 1994; *Woda...*, 1995), lub książki (zob. Tiling, 1992; Tilling i in., 1992; Springall i in., 1992) pozwalające uczniom i nauczycielom w gimnazjum zbadać metodą projektów konkretne zagadnienia przyrodnicze. Projekty te scalają wiedzę przyrodniczą, która w nauczaniu gimnazjalnym pomалу zaczyna się rozdzielać.

W LO i na studiach następuje dalsze rozdzielanie wiedzy przyrodniczej na poszczególne nauki – przykładem są klasy o profilu biologiczno-chemicznym i matematyczno-fizycznym, które utrwalają rozdział między naukami przyrodniczymi. Jeszcze głębszy podział na odrębne przedmioty przyrodnicze następuje na studiach wyższych. Na poszczególnych kierunkach studiów wyższych mało czasu poświęca się pokrewnym przedmiotom przyrodniczym. (Np. studenci kierunku chemia rozszerzają swoją wiedzę przyrodniczą dodatkowo tylko z zakresu podstaw fizyki, studenci biologii – tylko chemii, studenci geografii w swoim kursie mają tylko podstawy chemii, natomiast studenci fizyki nie mają żadnych zajęć z pozostałych przedmiotów przyrodniczych). Nawet na kierunkach kształcących nauczycieli, którzy mają uprawnienia do nauczania kilku przedmiotów przyrodniczych (np. biologia z nauczaniem chemii i przyrody, czy geografia z nauczaniem przyrody) zakres materiału „dodatkowych” przedmiotów nie jest duży. Dlatego też przyszłym nauczycielom brak merytorycznej wiedzy w zakresie przedmiotów niebędących ich głównym kierunkiem studiów.

Skutkiem takiego „rozdzielenia” wiedzy przyrodniczej jest bardzo niski poziom umiejętności korelacji tej wiedzy przez studentów, np. studenci geografii nie znają wzorów chemicznych minerałów, nie potrafią wyjaśnić, dlaczego dana skała ma takie, a nie inne właściwości fizyko-chemiczne na podstawie jej składu i budowy wewnętrznej, natomiast studenci biologii mają kłopot z wyjaśnieniem procesów biologicznych w oparciu o równania reakcji chemicznych. A przecież ci studenci mają uprawnienia do nauczania przyrody, która powinna być traktowana i nauczana holistycznie.

Zadania, które stoją przed nauczycielami przyrody są bardzo trudne i odpowiedzialne. Na zajęciach z przyrody uczniowie powinni nauczyć się obserwować zjawiska wokół nich zachodzące, zrozumieć istotę tych zjawisk, a także nauczyć się właściwie je interpretować. Również na lekcjach przyrody dzieci powinny nauczyć się samodzielnego wykonywania i planowania prostych doświadczeń. Przedmiot ten powinien wytwarzać w umysłach uczniów koncepcję o jedności świata. Dlatego też brak umiejętności łączenia wiedzy z poszczególnych nauk przyrodniczych jest bardzo poważnym brakiem wśród przyszłych nauczycieli.

Ponieważ w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli brak jest przedmiotu scalającego wiedzę przyrodniczą i ukazującą korelacje, dlatego kilka lat temu wprowadziłam metodę projektów do nauczania studentów kierunków nauczycielskich – najpierw w ramach zajęć z dydaktyki chemii dla studentów kierunku biologia z chemią i przyrodą, a ostatnio dla studentów kierunku geografia z przyrodą. W ramach uzyskania zaliczenia studenci mają oddać opracowany metodą projektów temat.

Samodzielna praca metodą projektów pozwala niektórym studentom na zapoznanie się z tą metodą, a innym na przypomnienie jej sobie po kilku latach jej niesto-

sowania. Na pierwszych zajęciach omawiane są zasady pracy metodą projektów i to zarówno z punktu widzenia ucznia, jak i nauczyciela. Następnie wybierane są tematy prac poszczególnych studentów. Tematy prac w danym roku akademickim zgrupowane są wokół jednego tematu przewodniego (np.: woda, minerały, obieg substancji w przyrodzie). Studenci mają możliwość samodzielnego wyboru interesującego ich tematu, lub mogą skorzystać z listy przygotowanych wcześniej przeze mnie tematów. Następnie ustalane są terminy konsultacji, prezentacji prac na forum wszystkich studentów i zasady ich oceniania.

Studenci, pracując indywidualnie nad wybranym tematem, mają za zadanie zastanowić się nad różnymi jego aspektami przyrodniczymi: chemicznymi, biologicznymi, fizycznymi czy geograficznymi. W miarę możliwości powinni zastanowić się też nad aspektem historycznym czy literackim.

Korzystając z takiego całościowego opracowania tematu przez jednego studenta, osiągamy kilka korzyści:

- w umysłach studentów tworzy się jednolity, bez podziału na „szufladki” odrębnych przedmiotów obraz świata;
- wykształcenie w umysłach studentów, trudnego do osiągnięcia innymi metodami, zrozumienia zależności: przyczyn i skutków w świecie przyrody;
- ukazanie powiązań pomiędzy biologicznymi, chemicznymi czy fizycznymi zmianami środowiska.

Projekty są opracowywane dwukierunkowo:

- z jednej strony zadaniem studentów jest opisanie projektu z perspektywy nauczyciela: podanie celów dydaktycznych projektu, zaproponowanie kontraktu uczniom, terminów konsultacji (rozplanowanie projektu w czasie), zasad oceniania;
- z drugiej strony studenci opracowują projekt tak, jakby byli uczniami – sami muszą wyszukać literaturę, opracować poszczególne zagadnienia, przygotować prezentację i ją przedstawić.

Taka „podwójna” perspektywa pomaga studentom na zapoznanie się z zaletami i ograniczeniami tej metody. Dlatego też później, w ramach ciągłych praktyk szkolnych, studenci często wykorzystują metodę projektów do nauczania dzieci, zwłaszcza w ramach prowadzonych przez nich zajęć pozalekcyjnych (tzw. „kółek”).

W miarę możliwości czasowych studenci prezentują swoje projekty w ramach prowadzonych przeze mnie ćwiczeń. Powstaje wtedy „megaprojekt” dotyczący danego tematu przewodniego. W czasie 90 minut studenci zapoznają się z ok. 12 różnymi tematami odnoszącymi się do głównego zagadnienia. Tematy te zawierają informacje z zakresu wszystkich nauk przyrodniczych, a niekiedy też humanistycznych (historia, literatura). Ponieważ forma prezentowanych prac jest przeważnie bardzo atrakcyjna, studenci z zainteresowaniem oglądają prace swoich kolegów i w bardzo krótkim czasie przyswajają wiele informacji dotyczących przewodniego tematu.

Większości studentów praca metodą projektów bardzo się podoba. Opracowane przez nich tematy są bardzo obszerne zarówno pod względem zebranych

informacji, jak i sposobu ich przedstawienia. Mimo że nie jest to wymagane, większość projektów zawiera dodatkowo odwołania do literatury pięknej, bajek dla dzieci. Pojawiają się też często informacje dotyczące sztuki, kultury. W wielu projektach pojawiają się propozycje doświadczeń, które można wykonać, aby potwierdzić opisane właściwości, a także propozycje wycieczek dydaktycznych. Przeważnie także bibliografia opracowana jest bardzo dokładnie: oprócz pozycji naukowych, z których korzystał student przygotowując dany projekt, pojawiają się propozycje książek, artykułów popularnonaukowych napisanych na poziomie ucznia gimnazjum, mających za zadanie zainteresowanie uczniów danym tematem i pozwalające im zrozumienie danego tematu.

Podsumowanie

Nauczyciele pracujący metodą projektów, po pierwsze, muszą wykazać się dużą wiedzą zarówno merytoryczną (zob. Barteczko-Chapek, 2001), jak i praktyczną (zob. Mikina, 1997; Brejak, 1999; Nowacki, 1999) dotyczącą tej metody. Po drugie, przygotowując temat do pracy metodą projektów, nauczyciel musi najpierw sam wyzwolić się z ciasnej, poszufladkowanej wiedzy, którą posiada. Powinien uruchomić swoją wyobraźnię i spojrzeć na dane zagadnienie z różnych stron. W procesie edukacji na studiach wyższych zdobywa się wiedzę fachową dotyczącą jednej, dość wąskiej dziedziny, jednocześnie traci się spojrzenie holistyczne dotyczące świata jako całości. Dlatego też konieczne należy stosować metodę projektów w nauczaniu przyszłych nauczycieli.

Bibliografia

- Barteczko-Chapek K. (2001), *Projekt jako metoda nauczania i wychowania*, WOM, Bielsko Biała.
- Brejak A. (1999), *Metoda projektów w kształceniu zawodowym*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.
- Kulawik J., Kulawik T., Litwin M. (2002), *Chemia dla gimnazjum*, Nowa Era, Warszawa.
- Mikina A. (1997), *Jak wykonywać zadania metodą projektów. Poradnik ucznia*, WSiP, Warszawa.
- Muchacka B. (1999), *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, AP, Kraków.
- Nodzyńska M. (2004a), *Kiedy bajki czyta przyrodnik*, „Guliwer”, nr 2, s. 70–75.
- Nodzyńska M. (2004b), *Kiedy bajki czyta przyrodnik*, „Guliwer”, nr 3, s. 75–80.
- Nowacki T.W. (1999), *O metodzie projektów*, CODN, Warszawa.
- Springall H., Job D., Jackson E., Townsend S. (1992), *Azot i azotany w życiu człowieka i w środowisku – zbadaj to sam*, WSiP, Warszawa.
- Szwed D., Tyralska-Wojtowicz E. (1994), *Śmieci*, Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych, Kraków.
- Tilling S. (1992), *Ozon a efekt cieplarniany – zbadaj to sam*, WSiP, Warszawa.

Tilling S., Nisbet A., Chell K. (1992), *Kwaśne deszcze – zbadaj to sam*, WSiP, Warszawa.

Tyralska-Wojtowicz E. (1994a), *Transport*, Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych, Kraków.

Tyralska-Wojtowicz E. (1994b), *Woda*, Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych, Kraków.

Woda w twojej rzece (1995), praca zbiorowa, Ojcowski Park Narodowy.



Norbert Niestolik

Praca metodą projektu jako forma wzbogacania oferty edukacyjnej i wychowawczej szkoły na przykładzie Gimnazjum nr 1 im. ks. Walentego w Jankowicach

INNOWACJE W EDUKACJI AKADEMICKIEJ NR 1/2007 (6)

Pojęcie projektu edukacyjnego oraz jego etapy

Przed współczesną szkołą stoją liczne wyzwania. Przede wszystkim powinna ona w należyty sposób przygotować uczniów do życia, wyposażyć ich w zasób wiedzy i umiejętności przydatnych we współczesnym świecie. Stale narastają jednak problemy wychowawcze. Ubóstwo finansowe placówek oświatowych tworzy często barierę niemożności stosowania nowatorskich metod nauczania i wychowania, które powinny sprzyjać rozwojowi uczniów w zakresie wyzwalania inicjatyw, kreatywności, ciągłych poszukiwań, nieustannego działania, podejmowania decyzji, realizacji zaplanowanych zamierzeń oraz ich rzetelnej oceny. Jedną z form przezwyciężania trudności współczesnej oświaty, pozytywnego zainspirowania, wręcz „zadziwienia” młodych ludzi, dotarcia do najgłębszych sfer świadomości uczniów, a jednocześnie uatrakcyjnienia często szarej codzienności szkolnej jest metoda projektu.

Projektem edukacyjnym nazywany długoterminowe zadanie polegające na szczególnej aktywności uczniów, którzy samodzielnie, przy niewielkiej pomocy nauczyciela, w sposób dogłębny i pełny, badają zjawiska powiązane z życiem codziennym i związane z dowolnymi gałęziami wiedzy. Zakres takich projektów może opierać się na działaniach wewnątrzszkolnych, a więc inspirowanych i realizowanych jako pomysły społeczności danej placówki. Często jednak projekty realizowane są jako efekt działań związanych ze współpracą szkół z organizacjami pozarządowymi i fundacjami, co niesie za sobą wydatną pomoc finansową i wsparcie merytoryczne z ich strony. Bardzo podatnym tworzywem do wykorzystania metody projektu są wszelkie inicjatywy szkoły związane z edukacją regionalną i europejską oraz wychowaniem patriotycznym. Ważne jest,

aby w czasie realizacji projektów edukacyjnych nawiązywać do spraw i sytuacji realnych, bliskich uczniom. Rozbudza to ich związek emocjonalny z przedmiotem własnej aktywności i twórczą inicjatywę. Działania tego typu podejmowane są od lat w Gimnazjum nr 1 im. Księdza Walentego w Jankowicach¹.

Najciekawszy ze zrealizowanych dotychczas projektów dotyczył edukacji teatralnej w oparciu o treści związane z lokalnym podaniem ludowym, będącym tematem odnalezionej w 2005 roku sztuki teatralnej „Jankowice Rybnickie podczas walk husyckich a Kościół katolicki na Śląsku”. Projekt obejmował zasadniczo trzy etapy:

1. Etap wstępny

- Zainspirowanie uczniów do podjęcia trudu realizacji projektu. Nauczyciel koordynator wspiera młodzież poprzez konsultacje w ustalonych wcześniej terminach.
- Określenie tematu projektu wychodzącego naprzeciw oczekiwaniom i zainteresowaniom społeczności szkoły i środowiska lokalnego, celu projektu, oczekiwanych rezultatów.
- Udzielenie odpowiedzi na pytania: Na jakie zapotrzebowanie projekt odpowiada? Jaką wypełnia lukę?
- Wybór realizatorów projektu – uczniowie i grupy robocze, osoby wspierające (nauczyciele, rodzice, sponsorzy).
- Określenie czasu realizacji projektu (data rozpoczęcia i zakończenia) oraz formy pracy (praca pozalekcyjna).
- Określenie harmonogramu prac – zadań dla poszczególnych grup, wyznaczenie liderów grup, terminów spotkań, ewentualnych kosztów i sposobów pozyskiwania środków finansowych, a także sposobów informowania społeczności lokalnej o bieżących działaniach i efektach końcowych (zaplanowanie prezentacji projektu).
- Ustalenie zasad pracy w poszczególnych grupach i planowanych efektów (oczekiwanego wpływu na realizatorów, pozostałych uczniów szkoły, środowisko lokalne), kryteriów oceny końcowej, sposobów ewaluacji w czasie trwania projektu.

2. Etap główny

- Zebranie wiadomości historycznych dotyczących wsi w czasie, gdy bujnie rozwijało się w niej życie teatralne (druga połowa XX wieku).

¹ Podjęto między innymi współpracę z Polską Fundacją Dzieci i Młodzieży w ramach programu „Równać Szanse” (projekty: „Między niebem a Ziemią – Jankowicka droga do gwiazd”, „Jankowicki pakiet medialny – blaski i cienie naszej wsi”, „Czy jesteśmy sami we Wszechświecie?”), „Notebook dla aktywnego nauczyciela” (projekty: „Historia naszych przodków w filmach Kazimierza Kutza”, „Rytm życia naszej wsi – obrazy i dźwięki”, „Józef Mannaberg i inni – oni żyli wśród nas”, Centrum Edukacji Obywatelskiej – program „Ślady Przeszłości – uczniowie adoptują zabytki” (projekty: „Studzienka miejsce niezwykle”, „Jankowicki pomnik powstańców śląskich”), „Młodzi głosują – wybory prezydenckie 2000”, „Unia Europejska – młodzi głosują 2003”, „Młodzi głosują – wybory prezydenckie i parlamentarne 2005”; CEO i „Gazeta Wyborcza”: „Nasza szkoła uczy czytać – Lego”, „Nasza szkoła uczy myśleć – Cogito”, „Nasza szkoła uczy działać – Ago”, „Szkoła z klasą”, „Nauczyciel z klasą”, „Uczniowie z klasą”, projekty w ramach programu Sokrates–Comenius „Multinationals Impact on such Society and Environment”, „Traditional Music: the common and the different in the European identities”, projekt szkolny: Maraton edukacyjny „780 minut zajęć na 780-lecie Jankowice 1223–2003”, projekt powiatu rybnickiego: „Powiat rybnicki – pamiętamy 1921–2006”.

- Zapoznanie uczniów z treścią odnalezionej sztuki teatralnej.
- Odnalezienie osób pamiętających jej wystawienie w latach 30. XX wieku.
- Opracowanie współczesnego scenariusza sztuki.
- Przygotowania związane z wystawieniem sztuki na scenie teatru szkolnego (scenografia, muzyka, multimedia, gra aktorów) – wyznaczenie daty prezentacji.
- Wydanie publikacji książkowej obrazującej realizację projektu.
- Nakręcenie filmu będącego zapisem sztuki.

3. Etap końcowy

- Podsumowanie projektu: Jakie wywołał zmiany w uczniach, w szkole, w środowisku lokalnym? Czy osiągnięto zamierzone cele?
- W jaki sposób projekt zaowocuje w przyszłości? Czy będzie kontynuowany?
- Ocena projektu dokonana przez nauczyciela i uczniów oraz osoby wspierające (ocena działań w czasie realizacji projektu i jego prezentacji końcowej).
- Podziękowanie sponsorom i osobom wspierającym.
- Sprawozdanie z realizacji projektu (raport).

Przedstawione zagadnienia można zapisać w postaci instrukcji do projektu, a także należy spisać kontrakt z uczniami – realizatorami poszczególnych zadań. Wpłynie to na czytelność projektu, ułatwi jego realizację i ocenę.

Realizacja projektu w części historycznej i teatralnej

W etapie wstępnym określono skład osobowy i harmonogram działań dwóch grup roboczych: naukowej i teatralnej. Zadaniem pierwszej (uczniowie klas trzecich) było przygotowanie wiadomości dotyczących historii życia teatralnego na Górnym Śląsku oraz w Jankowicach w okresie międzywojennym. Drugie zadanie wiązało się z analizą treści sztuki oraz stworzeniem jej współczesnego scenariusza. Grupa teatralna (Koło Teatralne) była odpowiedzialna za scenografię, oprawę muzyczną i multimedialną, a w szczególności za przygotowanie aktorskie.

Różnorodne wartości tkwiące w treściach sztuk teatralnych są wykorzystywane we współczesnej szkole na wiele sposobów. Konkretnie rozwiązania zależą od samej placówki oświatowej oraz od pomysłów nauczycieli i uczniów. Niezmiernie ważnym wydaje się fakt, że w przypadku jankowickiej sztuki nie ograniczono się do wystawienia jej na scenie. Uczniowie wcielili się także w rolę badaczy, czego dowodem jest przedstawiony poniżej materiał historyczny będący efektem ich dociekań. Podjęcie próby stania się przez uczniów badaczami historii swojego regionu nie może z oczywistych względów oznaczać przeniesienia na grunt szkolny metod pracy dorosłego historyka, lecz tylko zbliża ich do metody naukowej.

W takim przypadku celem dla ucznia powinno być zaplanowanie pracy w taki sposób, aby generalizacja i ocena były efektem jego żmudnej pracy myślowej, która doprowadziła do poznania przeszłości na podstawie źródeł podlegających analizie, ukazania motywów, przyczyn i skutków aktywności ludzi w przeszłości,

uwypatnienia różnic i podobieństw pomiędzy przeszłością i teraźniejszością. Dla nauczyciela celem będzie wywołanie pożądaných zmian w osobowości wychowanków, w szczególności szacunku dla pracy historyka. Stanie się on swoistym „pomostem” pomiędzy uczniem a minionymi dziejami.

W przypadku odmienności celów pracy nauczyciela historyka i ucznia należy określić również inne etapy badania naukowego. Mogą przedstawiać się one następująco: przekonanie uczniów co do celowości podjęcia trudu badawczego, określenie metod, technik i narzędzi badawczych, zebranie materiału badawczego oraz jego wnikliwa analiza, wykorzystanie zebranego materiału do realizacji konkretnych zamierzeń, np. publikacja, artykuł prasowy, folder, akademia, przedstawienie teatralne (Niestolik, b.d.: 125–127).

Wyniki badań młodych jankowickich badaczy

Jankowice to wieś leżąca w południowej części województwa śląskiego. Administracyjnie należy do powiatu rybnickiego i gminy Świerklany. Początki tej miejscowości sięgają roku 1233, zaś kolejne wieki historii obfitują w wydarzenia świadczące o tym, że dla miejscowych najważniejszymi wartościami w życiu były: rodzina, praca, wiara, patriotyzm w wymiarze Ojczyzny wielkiej – Polski, regionalnej – Górnego Śląska i lokalnej – rodzinnej wsi. Szczególne znaczenie dla losów wsi i jej mieszkańców posiada wydarzenie z roku 1433, gdy w czasie wojen husyckich, wedle podania ludowego, ksiądz o imieniu Walenty poniósł śmierć męczeńską z rąk husytów, spiesząc z Najświętszym Sakramentem do chorej kobiety.

Jankowice przełomu XIX i XX wieku były wsią, w której zdecydowanie przeważała ludność opowiadająca się za polskością. Świadczą o tym wyniki spisu z dnia 1 grudnia 1910 roku. Wieś liczyła wtedy 1320 mieszkańców, z czego aż 1291 mówiących po polsku (98,7%), 5 osób po polsku i niemiecku i 24 osoby po niemiecku (*Encyklopedia...*, 1982: 181). Cytowane wyniki znalazły odzwierciedlenie w plebiscycie górnośląskim, który odbył się 20 marca 1921 roku. Spośród 866 osób uprawnionych do głosowania, 801 mieszkało we wsi, 38 było emigrantami, a 27 osób zamieszkiwało wieś, lecz nie urodziło się w niej. 857 osób przystąpiło do plebiscytu, z czego 748 głosowało za Polską, a 109 za Niemcami. W wyniku pomieszania głosów oddanych we wsi i w obszarze dworskim, gdzie było 26 osób uprawnionych do głosowania, uznano, że gmina opowiedziała się za Polską (tamże: 699–701).

W tym samym czasie działały w Jankowicach liczne organizacje polskie. Wymienić tu należy: Radę Robotniczą (listopad–grudzień 1919), Polską Radę Ludową (grudzień 1918–luty 1920), Towarzystwo Polek (od marca 1920), towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” (od sierpnia 1920), Polską Organizację Wojskową Górnego Śląska (od 1920), Kółko Rolnicze (tamże: 181). Już w odrodzonej Polsce, w Jankowicach prężnie działały: III Zakon Franciszkański, towarzystwa: Mężów Katolickich, Kobiet Katolickich, Młodzieży Żeńskiej, Kongregacja Żeńska, Związek Powstańców Śląskich, Ochotnicza Straż Pożarna, Związek Peowiaków, Narodowo-Chrześcijańskie Zjednoczenie Pracy, Kółko Rolnicze, Towarzystwo Młodych Polek, Towarzystwo Polek, Związek Zawodowy Robotników Przemysłu Górniczego. Animatorami tych organizacji

byli: Berta Herokowa, Franciszek Lapczyk, Niemczykowa, Ochojska, Siezecka, Józef Szalik, Syrek, Feliks Wora, Gajda, Ludwik Ochojski, Marta Gajdowa, Maroszek (Niestolik, 1996: 21).

Spośród wszystkich wspomnianych organizacji szczególną rolę odgrywały te, których zainteresowania ukierunkowały się w stronę śpiewu i teatru. Już 9 listopada 1913 roku utworzono w Jankowicach Towarzystwo pod wezwaniem Świętej Barbary. W roku 1920 zmieniło ono nazwę na Towarzystwo Śpiewu „Seraf”. Liczyło od 32 do 62 członków, skupiając się na działalności chóralnej, uczestnictwie w zjazdach śpiewaczych oraz wystawianiu sztuk teatralnych. Na czele Towarzystwa stali: Franciszek Wieczorek, Ludwik Machulik, Józef Szulik, Emil Lanuszny, Feliks Dudek, Rudolf Marcol. Dyrygentami zespołu byli: Koźdoń, Jerzy Pieczka, Ewald Lanuszny, Józef Gabryś, Sajkiewicz. Jankowickie Towarzystwo przestało istnieć w roku 1965. Jego nazwa kojarzy się z anielskimi chórami Cherubinów i Serafinów (Hanke, 2001: 65). Tę samą zresztą nazwę obrał sobie rybnicki chór „Seraf” powstały 18 maja 1913 roku, a istniejący do dzisiaj.

Istnienie jankowickiego towarzystwa należy widzieć w szerszym aspekcie działalności ruchu śpiewaczego na ziemiach polskich, ze szczególnym uwzględnieniem ziemi rybnickiej. Jak podkreśla Rajmund Hanke:

Ruch śpiewaczy [...] cechują dążenia integracyjne o charakterze narodowym. Na podłożu takich właśnie dążeń powstał najpierw Związek Kół Śpiewackich Polskich na Wielkie Księstwo Poznańskie (w 1892 r.), Związek Kół Śpiewackich Westfalii, Nadrenii i Sąsiednich Prowincji (w 1906 r.) oraz Związek Śląskich Kół Śpiewaczych w Bytomiu (w 1910 r.). Ten ostatni utworzono w roku 500. rocznicy zwycięstwa pod Grunwaldem, którą uroczystości obchodzono w Krakowie, odsłaniając tam pomnik króla Władysława Jagiełły, przy którym pod batutą Feliksa Nowowiejskiego chórzyści z różnych zakątków ziem polskich zaśpiewali skomponowaną wówczas przez niego Rotę do słów Marii Konopnickiej (tamże: 48).

W odrodzonej Polsce w roku 1926 powstało Zjednoczenie Polskich Związków Śpiewaczych i Muzycznych i również ono jako cel swej działalności widziało budzenie miłości do Ojczyzny oraz propagowanie kultury narodowej (tamże).

Jak obliczono, Okręg Rybnicki Związku Śląskich Kół Śpiewaczych, skupiał w latach 1920–1939 aż 64 chóry. W grupie pierwszych, powstałych do roku 1918, wymienia się: Jankowice, Niedobczyce, Przegędź, Racibórz – 2, Rybnik, Rydułtowy i Żory (tamże: 50). Działalnością Związku i samych chórów kierowali działacze związani z polskim ruchem narodowym: Maksymilian Basista, Tomasz Płaczek, Wincenty Prus, Kilian Niskiewicz, Ignacy Knapczyk, Maksymilian Biczysko, Maksymilian Gawlik. Chórzyści uczestniczyli w zjazdach i uroczystych akademiach, propagując polskie pieśni patriotyczne: *Pieśń pracy*, *Rotę*, *Śpiew wolności*, *W rocznicę*, *Marsz Rzeczypospolitej*, *Leć Orle Biały*, *Nie rzucim ziemi skąd nasz ród*. Ważnym elementem działalności chórów było także wystawianie sztuk teatralnych. Jak podkreśla Andrzej Linert:

Sztuka teatru była w swym kreacyjnym charakterze jednym z najistotniejszych czynników nobilitacji społecznej zespołu śpiewaczego (tamże: 55).

Również w tym przypadku odwoływano się do przedstawień o wyraźnie patriotycznych treściach, zaś przerwy pomiędzy poszczególnymi częściami sztuki wypełniano koncertami pieśni patriotycznych lub ludowych. Wykonywano także utwory trudniejsze, o charakterze kantatowo-oratoryjnym.

W latach międzywojennych śląscy śpiewacy wystawili 2179 przedstawień. Szczególną popularnością cieszyły się sztuki Piotra Kołodzieja, Karola Miarki, Borysa i Kowala. Chórzyści brali udział w ważnych uroczystościach państwowych – na przykład 3 lipca 1922 roku, gdy nastąpiło uroczyste wkroczenie Wojska Polskiego do Rybnika, we Wszechpolskim Zjeździe Śpiewaczym w Poznaniu (1924) i Wszechślwiańskim Zjeździe Śpiewaczym w Poznaniu (1929), w Zlocie Śpiewaków Polskich w Warszawie (1936), w odsłonięciu pomnika Stanisława Moniuszki w Katowicach (1930).

Również Jankowickie Towarzystwo Śpiewacze „Seraf” pokusiło się o wystawienie kilku sztuk teatralnych. Niestety, w obliczu braku źródeł historycznych musimy ograniczyć się w tym zakresie do wspomnień potomków dawnych chórzystów. Najwięcej wiadomości na temat sztuki zachowało się w utworze zatytułowanym: *Jankowice Rybnickie podczas walk husyckich a Kościół katolicki na Śląsku, obraz sceniczny w IV aktach (VII odsłonach)*. W podtytule umieszczono dodatkowe informacje:

Rzecz dzieje się w połowie XV wieku. Istniała wówczas mała osada złożona z kilku chat obok Jankowic zwana Bjasowice, którą husyci w czasie pobytu na Śląsku spalili.

Tekst sztuki zachował się dzięki Helenie Piksie (rocznik 1922), mieszkance Jankowic, która w roku 1964 przepisała go z notatek górnika Alojzego Harnasza z Rydułtów. Wedle wspomnień Piksy sztukę grano dwa razy w Wielkim Poście roku 1931 lub 1932 w sali „U Zauera”, wcześniej zwanej „U Szwedy”. Reżyserem był górnik Józef Maroszek (rocznik 1896). Aktorzy wykonali samodzielnie część strojów, resztę wypożyczono z katowickiego teatru. Występy wzbogacono oprawą muzyczną przygotowaną przez dyrygenta Lanusznego. W czasie spektaklu wszystkie miejsca były zajęte, a widzowie siedzieli nawet na parapetach okien. Przeszkodą nie były nawet bilety wstępu².

Jankowicki teatr posiadał wyraźnie pozytywistyczno-społecznikowski charakter. Jego pomysłodawcą, wykonawcą i zarazem odbiorcą był lud, aktorzy amatorzy, co wpływało po części z braku rodzimej inteligencji. Sztuka *Jankowice Rybnickie podczas walk husyckich* jest głęboko osadzona w tematyce rodzimej. Podziw musi budzić wielkie zaangażowanie jankowiczian w jej wystawienie, szczególnie w sferze problemów techniczno-organizacyjnych, opanowania tekstów w języku literackim, konieczności przychodzenia na próby, zorganizowania samego spektaklu, trudności materialnych. Z drugiej strony podkreślić trzeba rodzącą się wtedy wspólnotę wsi, nobilitację samych wykonawców, ich rozwój osobowy czy przeradzanie się spektaklu w rodzaj wiecu, wręcz patriotycznej manifestacji. Sztuka niosła w sobie wartości wychowawcze w postaci wielu nauk moralnych, takich jak potrzeba zachowania języka, wiary, obyczajów, patriotyzmu (Wol-

² Autor i uczniowie przeprowadzili z H. Piksą trzy wywiady, w październiku i listopadzie 2005 roku.

ny, 1989: 719–734). Treść utworu nawiązuje do podania ludowego o księdzu Walentym i husytach (Niestolik, 2002). Nie udało się ustalić jej autora, chociaż wyraźnie widać podobieństwo do powiastki historycznej *Husyci na Górnym Śląsku* Karola Miarki, co rodzi przypuszczenie, że jest on również autorem sztuki³. Obejmuje ona cztery akty, w sumie siedem scen: w pierwszym jedna scena, w drugim, trzecim i czwartym po dwie sceny. W sztuce występuje trzydziestu aktorów. Najważniejsza rola, w aspekcie treści i znaczenia sztuki, to oczywiście ksiądz Walenty. Największe role grają osoby wcielone w postaci: Stanisława Ostrowskiego, Mikołaja, Zakonnika I (Ignacego). Każdą scenę rozpoczynają informacje dotyczące scenografii.

W akcie pierwszym przenosimy się do Bjasowic, osady leżącej w pobliżu Jankowic. Tam, w biednej chatce, powoli umiera Jadwiga czekająca na powrót męża Macieja, który został uprowadzony przez Jastrzębia – pana na jastrzębskim zamku. Opiekuje się nią jej teść Mikołaj Wroński, stara znajoma Magdalena i sąsiadka Kasia. Śląsk ogarnięty jest wojną z husytami, którym sprzyja część rycerstwa. Grupie lokalnych patriotów przewodzi Stanisław Ostrowski, jankowicki leśniczy. Jadwiga w obliczu śmierci prosi teścia o to, aby przyprowadził do niej księdza. Mikołaj obiecuje wypełnić prośbę chorej.

W drugim akcie przenosimy się do okolicznych lasów, gdzie ochotnicy gotują się do potyczki z husytami, a następnie przeżywamy dramatyczną scenę śmierci księdza Walentego.

Miejscem akcji trzeciego aktu jest zamek w Jankowicach, gdzie sierotę Ignacka niesłusznie posądzono o kradzież klejnotów miejscowej dziedziczki Kunegundy. Prawda jednak zwyciężyła, a pasterz Jakub, winny kradzieży, poniósł zasłużoną karę.

Kolejna scena rozgrywa się przy dziupli wielkiego dębu, pod którym wybudowano ołtarzyk. W takiej scenerii proboszcz Franciszek z Rybnika, gajowy Stanisław i dziedziczka Kunegunda obserwują modlitwy głoszone przez Ignacego. Poruszeni jego religijnością, podejmują decyzję o wysłaniu chłopca do klasztoru ojców Paulinów w Częstochowie. Następnie przenosimy się w czasie o dwadzieścia pięć lat. Pod starym dębem nie ma już ołtarzyka. Wisi na nim krucyfiks. Gajowy Stanisław spotyka tam tajemniczego zakonnika, którym okazuje się Ignacy. Ten odnajduje w dziupli dębu Hostię skrytą przed laty przez księdza Walentego.

Sztukę dopełnia scena rozgrywająca się w miejscu spalonej przez husytów chatki starego Mikołaja, którego poznaliśmy na początku sztuki. Spotykają się tam zakonnik Ignacy ze swoim współbratem Bonifacym. Okazuje się, że pierwszy z nich jest dzieckiem Jadwigi, cudem uratowanym z pożogi, drugi jego ojcem Maciejem.

Dramat zawiera wiele wątków historycznych. Odwołuje się do autentycznego wydarzenia, jakim były wojny husyckie. Ich wycinek obejmujący treść sztuki teatralnej datowany jest na rok 1433. Ostatnia scena ma miejsce w roku 1458. Za postać historyczną uznajemy księcia raciborskiego Mikołaja. Postaci legendarne

³ Powiastka K. Miarki była wydawana kilka razy, w latach: 1865, 1896, ok. 1903, po roku 1910, w okresie 1922–1939, 2000.

to między innymi: Jerzy Czarny z Pszczyny, Jastrzębiec i burmistrz Frysztacki (Miarka, 2000: 74–95). Wspomina się o najeździe Tatarów na Śląsk w roku 1241, Henryku Pobożnym i bitwie pod Legnicą, klasztorze Ojców Paulinów na Jasnej Górze w Częstochowie oraz o związanym z tym miejscem obrazem Matki Boskiej. Istnieją źródła historyczne świadczące o istnieniu Bjasowic, osady spalonej przez husytów (Karwot, 2000: 11).

W sztuce istnieje wyraźny podział na postaci negatywne i pozytywne. Tymi pierwszymi są husyci i ich sprzymierzeńcy pochodzący z rycerstwa niemieckiego. Jednym z nich jest Jastrzębiec, nazywany przez Mikołaja „rabusiem niemieckim”. Zły jest także pasterz Jakub, złodziej klejnotów jankowickiej pani. Na przeciwnym biegunie widzimy Polaków na czele z księciem raciborskim Mikołajem, ochotników dowodzonych przez Stanisława Ostrowskiego, czyli jankowiczian o swojsko brzmiących nazwiskach: Gwizdała, Dyrda, Sowa, Wesół, Czajka. Dobrzy są także właściciele jankowickich dóbr: Kunegunda i jej syn Zygmunt. Tak wyraźny podział postaci istnieje również we wspomnianej powiastce Karola Miarki.

Sztuka stanowi bazę do rozważań natury moralnej. Nasycona jest elementami związanymi z Kościołem. W izbie Jadwigi wisi na ścianie obraz Matki Boskiej. Bohaterowie sztuki wypowiadają wiele kwestii o charakterze religijnym: „O Jezu kochany”, „Cała moja nadzieja i ufność w Bogu, gdyż z ludzkiej strony nie ma dla nas pomocy”, „Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus”, „Na wieki wieków amen”, „Bóg wam zapłać ojczyznę Mikołaju”, „Z Panem Bogiem”, „Najpierw do modlitwy, następnie do rozrywki”. Bohaterowie sztuki ufają w wyroki Boskie: „Bóg dał, Bóg wziął, niech się dzieje Jego wola święta”, „Oddaję się całkowicie w wolę Ojca Niebieskiego i Matce Przenajświętszej”, „Bóg swych nie opuszcza, którzy Go miłują”, „Kogo pan Bóg kocha krzyżyki mu daje, a kto je cierpliwie znosi szczęśliwym zostaje”. Ochotnicy modlą się i śpiewają pieśń: „Pod Twoją obronę” a ich walka toczy się o zwycięstwo w obronie Kościoła i Ojczyzny. Stanisław mówi, że: „Wiara to najdroższy klejnot ze serc naszych i naszych rodzin” (Niestolik, 2006: 9).

Utwór uczy szacunku wobec osób starszych i zasłużonych. Wiele w nim zwrotów typu: „Wielebny proboszczu”, „Bóg zapłać czcigodny Stanisławie”, „Ojczyznę wielebny”. Zdzisław mówi do swojej matki, jankowickiej dziedziczki: „Kochana matczko”, „Najdroższa matczko”. Bohaterowie wierzą, że dobro zawsze zwycięża, a wina pociągnie za sobą karę, jak w sprawie złodzieja Jakuba. W tym przypadku doszło także do przejawu Boskiej sprawiedliwości, gdyż winowajcę dosięga kara z niebios i ginie od uderzenia pioruna. Sztuka nasycona jest wątkami patriotycznymi. Ochotnicy śpiewają pieśń: „Dalej bracia do oręża” i walczą o wolność Ojczyzny. Podkreślić należy, że bohaterowie mają także wielki sentyment do swojej „małej Ojczyzny”, jak w przypadku Ignacego i Macieja, którzy mimo trudnych przeżyć w przeszłości z radością odwiedzają rodzinne Jankowice.

Teatry szkolne przeżywają obecnie swój renesans, mimo że edukacja teatralna nie znalazła uznania ustawodawcy i nie umieszczono jej w grupie gimnazjalnych, obowiązkowych ścieżek edukacyjnych. Nauczyciele doceniają jednak jej rolę dydaktyczną i wychowawczą w myśl powiedzenia: „Teatr uczy, bawi i wychowuje”. Tak jest również w naszym gimnazjum, gdzie od początku istnienia

szoły młodzi aktorzy realizują swoje zainteresowania pod okiem nauczycielek języka polskiego. Sztuka *Jankowice Rybnickie w czasie walk husyckich* stała się kolejnym wyzwaniem Koła Teatralnego. Jej wystawieniu na scenie towarzyszy wydanie utworu w książkowej, a także w nowoczesnej, multimedialnej formie jako filmowego zapisu przedstawienia. W sztuce uczestniczyło ponad trzydziestu aktorów, chór, rekwizytorzy. Uczniów wspomagało sześciu nauczycieli. Spektakl rozpoczynało słowo wstępne, a kończyło przedstawienie wszystkich uczestników, których zdjęcia widniały w tym czasie na wielkim ekranie. Realizatorom projektu w jego części naukowej oraz artystycznej wręczono książkę *Jankowice Rybnickie podczas walk husyckich a Kościół katolicki na Śląsku – teatr łączy pokolenia*. Spektakl oglądali wszyscy uczniowie gimnazjum (Dzień Patrona) a także ponad trzystu widzów spoza szkoły.

Korzyści wypływające z realizacji projektu

Zaangażowanie nauczycieli i uczniów spowodowało ocalenie od ludzkiej niepamięci wzruszającego utworu o XV-wiecznych Jankowicach. Uczestnicy projektu świadomie stali się łącznikami pomiędzy dawnymi i współczesnymi czasami swojej ukochanej wsi.

Udział uczniów w pracy z wykorzystaniem metody projektu wymagał od nich dużego zaangażowania, również czasowego. Spotkania w szkole lub poza szkołą muszą odbywać się w formie zajęć pozalekcyjnych czy wręcz pozaszkolnych, dlatego nauczyciel koordynujący projekt i jego realizatorzy zobowiązani są do przestrzegania kilku podstawowych zasadach:

- uczniowie zawsze muszą znajdować się pod opieką nauczyciela;
- realizacja projektu nie może kolidować z obowiązkowymi zajęciami w szkole;
- udział w pracach musi być samodzielną decyzją jego uczestnika, chociaż sugestie nauczyciela co do uczestnictwa są wskazane;
- uczeń musi przestrzegać zasad współpracy w grupie, terminowości, rzetelności swoich działań;
- uczeń jest stroną aktywną projektu, a nauczyciel tylko wspomagającą – zrywa się z zasadą dominacji nauczyciela;
- projekt musi być należycie przygotowany, zrealizowany, podsumowany i oceniony.

Doświadczenia nabyte w toku realizacji przytoczonego projektu uświadomiły nam istnienie wielorakich korzyści wypływających z tej metody pracy z uczniem:

- kształtowanie u uczniów postawy twórczej, ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań;
- kształtowanie postaw innowacyjności, czyli wprowadzania celowych zmian, które przyczyniają się do postępu;
- postawa nowatorstwa, jako procesu rozprzestrzeniania się innowacji;
- likwidacja dysproporcji rozwojowych pomiędzy miastem i wsią (wyrównywanie szans edukacyjnych), poprawa warunków pracy w szkole wiejskiej (także poprzez dotacje fundacji), stwarzanie młodzieży wiejskiej dostępu do wyższej edukacji, obniżanie jej kosztów i podnoszenie jakości;

- wyrównywania szans edukacyjnych poprzez pracę z dziećmi specjalnej troski;
- kształtowanie społecznej roli nauczyciela w jego środowisku lokalnym;
- budowa lokalnego partnerstwa pomiędzy uczniami, nauczycielami, rodzicami, społecznością lokalną.

Ponadto podczas realizacji projektu:

- uczniowie zdobyli wiadomości i nabyli umiejętności wykraczające poza te, które określa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjum, co wzbogaciło ich wszechstronny rozwój;
- zdobyta przez uczniów wiedza zrywa z podziałem na treści przedmiotowe i poprzez to ma charakter interdyscyplinarny i łączy się z praktyką;
- projekt był skorelowany z zainteresowaniami uczniów i ich umiejętnościami, dzięki temu stał się im bliższy;
- uczniowie pogłębili umiejętność pracy w grupie, długoterminowego planowania pracy, dyskusji, korzystania z różnych źródeł informacji, rozwiązywania problemów;
- projekt nauczył uczniów terminowości i rzetelności;
- projekt wyzwolił w uczniach wrażliwość na sztukę, umiejętność przeżywania dzieła scenicznego;
- uczniowie stali się pewni siebie, zdobyli umiejętność autoprezentacji i samooceny, nawiązywania kontaktów, pogłębiania zdolności organizatorskich;
- zaprezentowali efekt swojej ciężkiej pracy kolegom, rodzicom i zaproszonym gościom, dobrze prezentując swoją szkołę; wcześniej nauczyli się stawiania pytań badawczych, zebrania materiału oraz jego interpretacji i prezentacji wyników dociekań;
- проект był, w opinii uczniów, doskonałą formą spędzania czasu wolnego;
- projekt wyzwolił w uczniach poczucie dumy z wartości tkwiących w świecie ich „małej Ojczyzny”, co w konsekwencji prowadzi do stworzenia społeczeństwa obywatelskiego oraz budzenia uczuć patriotycznych w ujęciu ogólnopolskim;
- efektem realizacji projektu jest także książka i film (wartości trwałe);
- być może w kilku przypadkach projekt pozwoli uczniom na podjęcie decyzji co do wyboru dalszej nauki i drogi życiowej;
- projekt wykreował grupę liderów, których należy kształtować i wspierać w przyszłości.

Widząc wielorakie walory tkwiące w wykorzystywaniu metody projektu w praktyce szkolnej na wszystkich szczeblach edukacji, namawiamy do jej stosowania.

Załącznik 1. Scenariusz zajęć grupy badawczej

Temat

Przedwojenny teatr w naszej wsi – czy warto wrócić do tradycji?

Grupy metod wykorzystywane w czasie zajęć

- dyskusja, debata
- zbieranie i opracowywanie źródeł historycznych
- grupowe myślenie twórcze („burza mózgów”, „deszcz pomysłów” itp.)

Kto? Kiedy? Dla kogo?

Norbert Niestolik, zajęcia z historii dla klasy III gimnazjum po temacie lekcyjnym „Organizacja państwa w II Rzeczypospolitej”. Realizacja ścieżki edukacji regionalnej.

Cele zajęć

- Zbieranie źródeł historycznych: zdjęć, relacji mieszkańców wsi.
- Opracowywanie zebranych źródeł.
- Budzenie poczucia szacunku dla dokonań minionych pokoleń.
- Doskonalenie umiejętności samodzielnej pracy uczniów.
- Analiza odnalezionego tekstu sztuki teatralnej *Jankowice Rybnickie podczas walk husyckich a Kościół katolicki na Śląsku*.
- Przekonanie uczniów do celowości wystawienia sztuki w formie odpowiadającej gustom współczesnego widza.

Krótki opis przebiegu zajęć:

Praca w grupach:

Grupa I

Na tydzień przed zajęciami uczniowie otrzymują tekst odnalezionego tekstu teatralnego (płyty CD) z zadaniem zaznajomienia się z jego treścią.

Grupa II

Uczniowie gromadzą i opracowują wiadomości dotyczące czasu, miejsca wystawienia odnalezionego tekstu teatralnego. Przeprowadzają wywiady, zbierają zdjęcia.

Grupa III

Uczniowie gromadzą wiadomości dotyczące teatru ludowego na Górnym Śląsku w okresie międzywojennym i jego roli kulturowej i narodowościowej. Gromadzą literaturę przedmiotu.

Grupa IV

Uczniowie gromadzą wiadomości dotyczące współczesnego teatru. Na tej podstawie dyskutują o celowości, formie, czasie, miejscu wystawienia odnalezionego tekstu teatralnego.

Po zajęciach uczniowie powinni:

- Przeprowadzić wywiad z osobą związaną z tematem zajęć (np. mieszkaniec wsi).
- Dokonać zapisu wywiadu i jego analizy pod względem przydatności w badaniach historycznych.

- Znać podstawowe wiadomości dotyczące życia teatralnego na Górnym Śląsku w okresie międzywojennym.
- Znać podstawowe wiadomości dotyczące współczesnego teatru.

Słowa kluczowe

teatr, wywiad, praca w grupach, analiza tekstu historycznego

Tytuł kroku

Potrzeba odkrywania przeszłości naszej wsi i regionu.

Przebieg zajęć

Na pierwszym spotkaniu przedstawiłem uczniom publikację dotyczącą naszej wsi. Uświadomiłem im, że nasza wiedza na ten temat nie jest i nigdy nie będzie pełna, gdyż w historii możemy odkrywać zawsze jej nowe, dotychczas nieznane karty. Przekonywałem uczniów o potrzebie własnych badań historycznych, co może być istotnym elementem ich zakorzenienia się w świecie „małej Ojczyzny”. Następnie przedstawiłem kulisy odnalezienia tekstu nieznanej sztuki teatralnej opartej na historii z czasów wojen husyckich (XV wiek), związanej z dziejami Jankowic.

Zapytałem, czy uznają za wskazane zapoznanie się ze sztuką i poznanie okoliczności jej wystawiania w latach 30. XX wieku oraz o to, czy nasze badania będą ważnym elementem dalszego poznawania historii wsi.

Materiał pomocniczy

Publikacje dotyczące przeszłości naszej wsi dostępne w bibliotece szkolnej.

Tytuł kroku

O czym mówi sztuka *Jankowice Rybnickie w czasie walk husyckich a Kościół katolicki na Śląsku*?

Przebieg zajęć

Uczniowie wcześniej zaznajomili się z treścią sztuki.

Zadałem kilka pytań:

- Z jakich części składa się sztuka, jaka towarzyszy im scenografia?
- Czy potrafisz przedstawić treść poszczególnych części sztuki?
- Ilu aktorów grało w sztuce, jakie odgrywali role?
- Jakie odczucia towarzyszyły ci podczas lektury sztuki?
- Jakie wartości w życiu ludzi gloryfikuje ten utwór?

Grupa, która przedstawiła tę część tematu, dokonuje samooceny. Oceniają ich także pozostali uczniowie.

Materiał pomocniczy

Kserokopie kilku stron odnalezionej sztuki, zebrane zdjęcia archiwalne.

Tytuł kroku

Sztuka przeprowadzania wywiadu.

Przebieg zajęć

Na poprzednich zajęciach uczniowie tej grupy zadaniowej tworzyli i zapisali kilka pytań dotyczących przeprowadzania wywiadu. Następnie próbowali odpowiedzieć na sformułowane pytania. Zasady właściwego przeprowadzania wywiadu zaczerpnięto ze scenariusza dostępnego na stronie internetowej programu: „Nauczyciel

z klasą” (A. Czetwertyński „Co pamiętają nasze prababcie?”). Na zajęciach właściwych grupa przedstawiła wyniki przeprowadzonych wywiadów z dwoma osobami: córką głównego reżysera spektaklu i członkami rodziny właściciela nieistniejącej już restauracji, gdzie grano sztukę. Określono czas, miejsce, częstotliwość grania sztuki, atmosferę w czasie przygotowań i występów itd. Uczniowie przedstawili zebrane zdjęcia archiwalne: grupy teatralnej, reżysera, sali, w której odbył się występ. Na zakończenie dokonano oceny pracy grupy.

Materiał pomocniczy

Zagadnienia potrzebne do prawidłowego przeprowadzenia wywiadu (sporządzone przez uczniów):

1. Jak znaleźć osobę, z którą przeprowadzimy wywiad (kryteria doboru osoby)?
2. W jaki sposób przygotować się do przeprowadzenia wywiadu?
3. Jak sporządzić listę pytań?
4. W jaki sposób zjednać sobie rozmówcę?
5. Jak zapisywać wyniki wywiadu?

Tytuł kroku

Teatr amatorski na Górnym Śląsku w okresie międzywojennym.

Przebieg zajęć

Z tygodniowym wyprzedzeniem uczniowie zgromadzili dostępne w bibliotece szkolnej publikacje na zadany temat. W czasie zajęć przewodniczący grupy przedstawił krótki referat na interesujący nas temat. Klasa oceniła wkład pracy poszczególnych członków grupy zadaniowej.

Główne tezy referatu:

- Grupy teatralne na Górnym Śląsku na przełomie XIX i XX wieku – ich rola kulturotwórcza i narodowościowa.
- Teatr ludowy na ziemi rybnickiej, aktorzy, tematyka sztuk i ich twórcy.
- Jankowicki zespół chóralno-teatralny „Seraf”.

Materiał pomocniczy

Wykaz publikacji :

- *Folklor Górnego Śląska*, pod red. D. Simonides, rozdział „Przemiany teatru amatorskiego”, Katowice 1987, s. 717–734.
- *Chóry na Górnym Śląsku*, Katowice–Opole–Cieszyn 1995, s. 9–17.
- *Powstańcy Rybniccy*, Rybnik 2001, s. 48–69.

Tytuł kroku

Teatr dawny a współczesny.

Przebieg zajęć

Członkowie grupy zadaniowej przedstawili zagadnienia związane z teatrem współczesnym. Zadałem pytanie dotyczące ich wrażeń po ostatniej wizycie w teatrze. Uczniowie zgromadzili niezbędne informacje potrzebne do dyskusji z literatury zgromadzonej przy pomocy bibliotekarza szkolnego i nauczycieli języka polskiego. Reguły dyskusji zaczerpnięto ze strony internetowej programu: „Nauczyciel z klasą” – „Jak przeprowadzić w klasie debatę »za i przeciw« – praktyczne wskazówki dla uczniów”. Pod przewodnictwem członków grupy podjęto dyskusję na temat

możliwości zaadoptowania dawnej sztuki teatralnej dla potrzeb obecnych uczniów szkoły i mieszkańców wsi. Wyniki „burzy mózgów” zapisano na tablicy.

Wniosek końcowy brzmiał: „Sztukę należy opublikować w formie książkowej lub multimedialnej i wystawić w Dniu Patrona Szkoły dla społeczności uczniowskiej i mieszkańców wsi”.

Materiał pomocniczy

Wyniki dyskusji dotyczącej wystawienia:

- Spektakl może trwać maksymalnie około jednej godziny.
- Wystawimy tylko wybrane fragmenty sztuki
- Zaprosimy naszych rodziców, władze wsi i gminy oraz uczniów szkoły.
- Spektaklem zajmą się członkowie Koła Teatralnego.
- Sztukę wystawimy w Dniu Patrona Szkoły, który jest najważniejszą postacią przedstawienia.
- Scenografię wzbogacą pokazy multimedialne i oprawa muzyczna.
- Sztukę wystawimy w naszym amfiteatrze szkolnym.

Tytuł kroku

Refleksja nauczyciela

- Potrafiłem zainteresować uczniów tematem. Dobrze przygotowali się do zajęć. Widzę sens pracy w grupach. Uczniowie potrafią podzielić się pracą i zaprezentować wyniki swoich badań. Dokonują sprawiedliwej samooceny. Zajęcia upewniły mnie, że odnaleziona sztuka teatralna powinna być wystawiana przez uczniów w Dniu Patrona Szkoły. Widzami powinni być gimnazjaliści i mieszkańcy wsi.

Tytuł kroku

Refleksje uczniów

- Uświadomiłam sobie, że pokolenie naszych prababć i pradziadków miało w sobie wiele sił i zaangażowania społecznego. Po prostu chcieli im się działać, mimo że czasy nie były łatwe. Podobała mi się praca w grupach.
- Nie wiedziałem, że w Jankowicach była restauracja, w której grano sztuki teatralne. Żyli tutaj wspaniali ludzie.
- Dobrze, że odszukano tę sztukę. Należy ją ponownie zagrać z odpowiednią scenografią i muzyką. Chciałabym mieć multimedialne lub książkowe wydanie sztuki. W czasie zajęć dużo dowiedziałam się o przeszłości Górnego Śląska i Jankowic.

Bibliografia

Encyklopedia powstań śląskich (1982), Instytut Śląski w Opolu, Opole.

Hanke R. (2001), *Śpiewacy rybnicki w powstaniach śląskich*, [w:] Kapała Z. (red.), *Powstańcy rybnicki*, materiały konferencji naukowej zorganizowanej w Rybniku w dniu 24 kwietnia 2001 w 80. rocznicę III powstania śląskiego, Muzeum w Rybniku, Rybnik.

Karwot Z. (2000), *Marklowice 700 lat*, Zarząd Gminy Marklowice, Marklowice.

Miarka K. (2000), *Husyci na Górnym Śląsku, opowiadanie z XV wieku podług kronik i ustnego podania ludowego*, oprac. Woryna H., Niestolik N., Towarzystwo Miłośników Miasta Żory, Żory.

Niestolik N. (b.d.), *Edukacja regionalna w szkole – na przykładzie Jankowic Rybnickich*, niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr. hab. F.A. Marka, Uniwersytet Opolski, Opole.

Niestolik N. (1996), *Zabytki Jankowic na tle dziejów wsi*, Zarząd Gminy Świerklany, Rybnik-Jankowice.

Niestolik N. (2002), *Ksiądz Walenty – apostoł Eucharystii – źródła*, Gimnazjum nr 1 w Jankowicach, Jankowice.

Niestolik N. (2006), *Wstęp*, [w:] Niestolik N. (red.), *Jankowice Rybnickie a Kościół katolicki na Śląsku – teatr łączy pokolenia*, Rada Rodziców Gimnazjum nr 1 im. Księdza Walentego w Jankowicach, Jankowice-Rybnik.

Wolny A. (1989), *Przemiany teatru amatorskiego*, [w:] Simonides D. (red.), *Folklor Górnego Śląska*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice.



**Anette Kolmos, Stig Enemark, Xiangyun Du,
Egon Moesby**

Czy warto wprowadzić *problem i project based learning*?

Wprowadzenie

W Deklaracji Bolońskiej postuluje się położenie nacisku na określenie wyników kształcenia w formie nie treści programowych, lecz kompetencji. Rozumiane są one jako „działania”, jakie absolwent powinien być w stanie zrealizować po ukończeniu studiów, czy też „zaliczeniu” konkretnego przedmiotu lub grupy przedmiotów. Akcentuje się zatem bardziej sam proces uczenia się, a nie tylko i wyłącznie zdobycie konkretnej wiedzy, czyli opanowanie określonych treści programowych. Jednocześnie w ostatnim czasie wzrasta zapotrzebowanie na zupełnie nowe kompetencje.

Międzynarodowe Komisje Akredytacyjne działają zgodnie z tą tendencją. Akcentują konieczność definiowania kompetencji i wyników kształcenia, jakie mają osiągnąć studenci. Oczekują także od nich nowego rodzaju umiejętności, jak np. umiejętność kształcenia się przez całe życie, czy też umiejętności wykorzystywane w procesach¹ (Assiter, 1995). Widoczne jest to zwłaszcza w przypadku kształcenia inżynierów. Przykładem może być amerykańska agencja akredytacyjna ABET. W 2000 roku jej kryteria zostały przeformułowane w taki sposób, żeby proces kształcenia skierować bardziej na studenta. Przybrały one postać wyników kształcenia, które muszą zostać spełnione, jeśli program studiów ma być akredytowany przez ABET. Dużą wagę przykładają się tutaj zarówno do aspektów technologicznych oraz naukowych, jak i do umiejętności zawodowych i umiejętności wykorzystywanych w procesach. Poniżej przytoczone zostały przykładowe kryteria, którymi posługuje się ABET:

¹ Odpowiednik umiejętności wykorzystywanych w procesach to w języku angielskim *process skills*; są to wszelkiego rodzaju umiejętności przydatne w procesie pracy, np. umiejętność komunikacji, zarządzania projektem, współpracy itd.

1. umiejętność pracy w interdyscyplinarnych grupach,
2. umiejętność identyfikowania i rozwiązywania problemów nauk stosowanych,
3. zrozumienie odpowiedzialności zawodowej i etycznej,
4. umiejętność skutecznej komunikacji,
5. edukacja ogólna umożliwiająca zrozumienie wpływu określonych rozwiązań na kontekst społeczny i ogólnoswiatowy,
6. zrozumienie potrzeby i nabycie umiejętności kształcenia się przez całe życie,
7. znajomość współczesnych zagadnień,
8. umiejętność wykorzystania technik, nabytych w toku studiów umiejętności i nowoczesnych narzędzi naukowych i technicznych w pracy zawodowej (ABET: <http://www.abet.org/>).

W Europie analogicznie działa EUR-ACE (Accreditation of European Engineering Programmes and Graduates). Poniższa tabela ilustruje, jak zostały sformułowane wyniki kształcenia na poziomie studiów I stopnia.

Tabela 1. EUR-ACE: wyniki kształcenia dla studiów I stopnia

		Absolwent studiów I stopnia powinien:
1.	Praca indywidualna i grupowa	Efektywnie funkcjonować jako jednostka oraz członek lub lider w różnych grupach roboczych.
2.	Komunikacja	Skutecznie komunikować się ze społeczeństwem w ramach działań podejmowanych w zakresie inżynierii, potrafić opracowywać raporty i dokumentację, jak również wydawać jasne dyspozycje, jak je realizować.
3.	Inżynier i społeczeństwo	Wykazywać się zrozumieniem zagadnień społecznych, zdrowotnych, prawnych, kulturowych oraz kwestii związanych z bezpieczeństwem, jak również wynikającej z nich odpowiedzialności.
4.	Etyka	Rozumieć istotę etyki zawodowej i mieć świadomość wynikającej z niej odpowiedzialności.
5.	Środowisko i ciągłość rozwoju	Rozumieć wpływ rozwiązań w zakresie inżynierii w kontekście społecznym i wykazywać się wiedzą i potrzebą nieustannego rozwoju.
6.	Zarządzanie i finanse w projektach	Wykazywać się świadomością i rozumieniem praktyk z zakresu zarządzania i biznesu, takich jak zarządzanie ryzykiem i zmianą, a także mieć świadomość ich ograniczeń.

Źródło: http://www.feani.org/EUR_ACE/EUR_ACE_Main_Page.htm

Shuman i in. (2005) interpretuje przeformułowanie kryteriów ABET w kategoriach rozwoju zawodowych i technologicznych umiejętności, jak i zwróceniu się na „zatrudnialność” absolwentów. Kolmos (2006) postrzega je natomiast jako zaanagżowanie edukacji w kształtowanie postaw obywatelskich i proces socjalizacji.

Analiza opisanych wyżej tendencji w ustanawianiu kryteriów akredytacyjnych dla kształcenia na kierunkach technicznych dowodzi, że pojawiło się zapotrzebowanie na nowe umiejętności w tym obszarze. Oczekuje się zatem wprowadzenia zmian w kształceniu na kierunkach technicznych. Mimo że strategia dla szkolnictwa wyższego jest kwestią indywidualną poszczególnych państw, to jednak ich kierunek powinien być zgodny z kierunkiem rozwoju globalnego.

Czy PBL odpowiada na nowe zapotrzebowania?

Czy PBL jest odpowiedzią na nowe oczekiwania w kształceniu inżynierów? W celu rozstrzygnięcia tej kwestii, należy najpierw postawić pytanie: czym jest PBL?

W momencie, kiedy pojawiło się zapotrzebowanie na nowe umiejętności, *problem based* i *project based learning* (PBL) były już popularne na całym świecie. W przypadku kierunków technicznych istniało już kilkanaście uczelni, które wzbogaciły tradycyjne metody kształcenia o jeden z wielu wariantów PBL. Jeszcze dziesięć lat temu można było bez trudu wymienić instytucje, które wprowadziły do swoich programów tę metodę, czy to na poziomie wydziału, kierunku czy też całej instytucji. Dziś nie jest to już możliwe. W Danii nikt w tej chwili nie ma nad tym pełnej kontroli. Wiadomo tylko jedno – prawie wszystkie duńskie szkoły kształcące inżynierów wprowadziły do swoich programów elementy PBL.

Powody wprowadzania takich zmian na poziomie instytucjonalnym są złożone:

- skierowanie się ku nowemu zapotrzebowaniu w zakresie szkolnictwa wyższego;
- stworzenie bardziej nowoczesnego profilu szkoły, który przyciągnie studentów;
- kwestie związane z finansowaniem (PBL może zwiększyć odsetek osób, które kończą studia „na czas” i zmniejszyć odsetek osób nie kończących studiów);
- zwiększenie efektywności procesu uczenia się studentów.

Wraz z coraz bardziej powszechnym stosowaniem PBL, pojęcie to stało się znacznie szersze i bardziej niejednoznaczne. Widoczne jest to chociażby w tym, że skrót PBL może oznaczać zarówno *problem based learning*, jak również *project based learning*. Na tej bazie powstały także inne skróty:

- PBLE: *problem-based learning engineering* (<http://www.pble.ac.uk/>)
- PLEE: *project-led engineering education* (Powel and Weenk, 2003)
- P5BL: *problem, project, product, process and people* (Fruchter, Lewis, 2003)
- *Architecture/Design version Play-Based Learning* (Kiib, 2004).

„Pojemność” definicji PBL zwiększa się dlatego, że obecnie tę metodę stosuje się na różne sposoby na całym świecie, albo w formie jedynie jakiegoś elementu programu, albo jako kompletny program studiów. Savin-Baden (2003), jak również Prince i Felder (2006) twierdzą, że istnieje znacząca różnica pomiędzy na przykład *problem based* i *project based learning*. Wykorzystanie *problem based learning* wiąże się raczej z „otwartym” procesem uczenia się, podczas gdy *project based learning* jest jednoznaczne z podejściem opartym na pracy zadaniowej. Za tą interpretacją kryje się rozumienie projektu jako wąsko sformułowanego zadania do wykonania. Jednocześnie jeden z twórców PBL w Aalborg definiuje projekt jako złożone, niepowtarzalne i umieszczone w kontekście zadanie, które zawsze będzie wymagać otwartego podejścia (Algreen-Ussing, Fruensgard, 1990). Taka definicja *project based learning* zawiera w sobie także *problem based learning*,

jako że punktem wyjściowym zrealizowania projektu jest zidentyfikowanie problemów, jakie trzeba poddać analizie i rozwiązać.

Graaff i Kolmos (2003; 2007) dowodzą, że zawsze będzie istniało wiele wersji PBL, zwłaszcza kiedy będą one wprowadzane do różnych systemów edukacyjnych. Dlatego, niemożliwe jest definiowanie pojęć edukacyjnych poprzez konkretne elementy. Muszą one zostać określone raczej za pomocą pewnych ogólnych reguł uczenia się. Nie powinny stanowić żadnych konkretnych rozwiązań praktycznych. Pozwoli się w ten sposób na dowolność na poziomie konkretnego już modelu.

Zasady stosowania PBL opierają się na analizie praktyk w zakresie *problem* i *project based learning* i odzwierciedlone są w teoriach uczenia się (Illeris, 1976; Barrows, 1984; Graaff, Kolmos, 2007). Istnieją przy tym trzy wymiary, w których można ująć tę metodę – wymiar kształcenia, wymiar treściowy i wymiar społeczny.

Wymiar kształcenia związany z *problem* i *project based learning* oznacza zorganizowanie procesu uczenia się wokół problemów, które rozwiązuje się realizując projekt. Problem, przed którym staje student, jest nie tylko punktem wyjścia dla tego procesu, ale pozwala także umieścić go w kontekście i oprzeć na doświadczeniach studenta. Fakt, że jest to także *project based learning* oznacza, że jest to dodatkowo zadanie, wymagające bardziej złożonej i umieszczonej w kontekście analizy problemu i rozwiązania.

Wymiar treściowy dotyczy w szczególności kształcenia interdyscyplinarnego, które przekracza tradycyjne granice i metody związane z poszczególnymi dyscyplinami. Mamy więc do czynienia z łączeniem teorii i praktyki. Proces uczenia się wymaga bowiem wykorzystania teorii podczas analizy problemów oraz ich rozwiązywania.

Wymiar społeczny wiąże się z tym, że PBL to uczenie się oparte na pracy w grupach. Ten aspekt stanowi fundament procesu uczenia się rozumianego jako akt społeczny, w którym ogromne znaczenie odgrywa dialog i komunikacja z innymi. Studenci nie tylko uczą się od siebie, ale także rozwijają swoje umiejętności w zakresie organizowania procesu wspólnego zdobywania wiedzy i dzielenia się nią z innymi. Wymiar społeczny obejmuje także pojęcie „uczenia się skierowanego na uczestnika”, które wskazuje na wspólne organizowanie procesu uczenia się, a w szczególności wspólne formułowanie problemu.

PBL jako model nauczania i uczenia się ma wiele wspólnego z innymi podejściami pedagogicznymi, takimi jak np. nauczanie aktywne, nauczanie przez badanie (*inquiry based learning*), nauczanie eksperymentalne (*experimental learning*), nauczanie przez analizę przypadków. Opierają się one mniej więcej na tych samych zasadach, ale nie realizują ich wszystkich. Nauczanie aktywne wykorzystywane jest bardzo często, zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, w nauczaniu tradycyjnym, ponieważ łatwo je wdrożyć w istniejących już strukturach organizacyjnych. Ta metoda nie musi jednak opierać się na pracy grupowej. PBL jest znacznie bardziej wymagającym rozwiązaniem i często wiąże się z koniecznością wprowadzenia pewnych zmian organizacyjnych, zwłaszcza jeśli chce się realizować bardziej złożone projekty.

Model PBL stosowany w Aalborg University

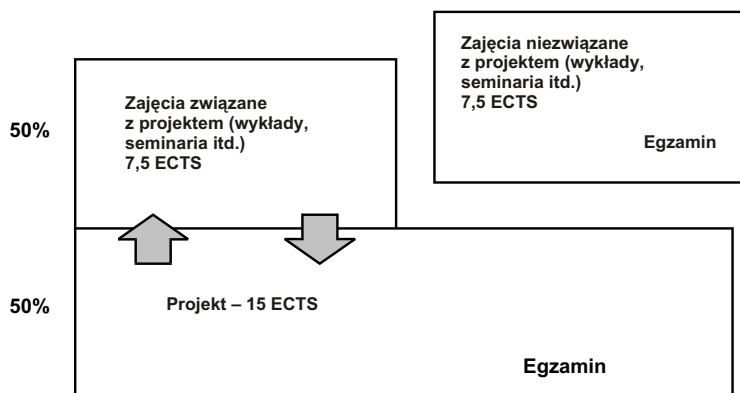
Konkretnym przykładem stosowania PBL w praktyce jest model PBL wykorzystywany w Aalborg (Kjærdsdam, Enemark, 1994; Kolmos 1996; Kolmos i in., 2004), który opiera się na *problem i project based learning*. Powstał na początku lat 70., kiedy w Danii założono dwie nowe uczelnie wyższe: Roskilde (1972) i Aalborg University (1974). Już na samym początku zdecydowano, że trzeba wdrożyć tam nowe podejście pedagogiczne, również do nauk przyrodniczych. Obecnie Aalborg University posiada ponad 1200 pomieszczeń do pracy w małych grupach. Są one do dyspozycji studentów realizujących swoje projekty.

Model ten wykorzystuje się we wszystkich programach studiów w Aalborg University w ramach Wydziału Humanistycznego, Wydziału Nauk Społecznych oraz Wydziału Inżynierii, Nauk Ścisłych i Medycyny. Najbardziej adekwatna dla niego nazwa to *project-organised and problem-based learning* (POPBL).

Program studiów podzielony jest na semestry – studia magisterskie liczą ich 10. Na każdym semestrze formułuje się osobny temat i realizowany przez studentów projekt musi mieścić się w jego ramach. Projekt musi także odnosić się do ogólnych celów edukacyjnych. W ten sposób tematem projektu może być zarówno zagadnienie szerokie, „otwarte”, jak i zagadnienie węższe, związane z jednym przedmiotem. Studenci mogą sami zaproponować temat projektu, ale musi on zawsze zostać wcześniej zaakceptowany przez „opiekuna”. Realizują jeden projekt w semestrze.

Tradycyjny model PBL stosowany w Aalborg charakteryzuje połączenie różnych metod nauczania. Jedna część programu realizowana jest metodą projektową, a druga – tradycyjną (rys. 1). Praca związana z wykonaniem projektu odbywa się zawsze w grupach. Mniej więcej ten sam model PBL realizowany jest na wszystkich semestrach.

Rysunek 1. Model PBL stosowany w Aalborg University



Źródło: Kolmos A., Fink F., Krogh L. (2004)

Im bliżej końca studiów, tym mniej liczne stają się grupy projektowe. Na I semestrze liczą one 6–7 osób, a na ostatnim maksymalnie 2–3 osoby. Zarówno projekt, jak i większość zajęć muszą mieścić się w temacie danego semestru. Studenci

uczęszczają na zajęcia i zdobytą na nich wiedzę wykorzystują do realizacji swoich zadań. Efekty kształcenia studentów oceniane są razem z raportem z projektu przygotowywanym na koniec semestru.

Zajęcia związane z projektem i jego realizacją, a więc z „tematem” danego semestru stanowią mniej więcej 80% zajęć realizowanych w jednym semestrze i za ich zaliczenie student otrzymuje 24 ECTS. Żeby zaliczyć semestr, należy zdobyć ich 30. Resztę zajęć stanowią obowiązkowe przedmioty podstawowe, które studenci zaliczają zdając tradycyjne egzaminy (rys. 1).

Każda grupa ma jednego lub kilku „opiekunów”. Są to pracownicy wydziału. Ich zadaniem jest „czuwanie” nad procesem realizacji projektu przez studentów i doprowadzenie grupy do egzaminu końcowego. Egzamin końcowy jest egzaminem grupowym, ale każdy student otrzymuje indywidualną ocenę. Jeśli w grupie jest 6 studentów, może trwać nawet 6 godzin. Obecny jest na nim zarówno opiekun, jak i zewnętrzny lub wewnętrzny egzaminator.

W prawie wszystkich programach realizowanych w Aalborg praca wykonywana w związku z realizacją projektu odpowiada połowie czasu przeznaczanego na realizację programu studiów. Mimo że projekt ma trwać teoretycznie 5 miesięcy, zdarzają się wyjątki od tej reguły. Sposób stosowania PBL może różnić się w zależności od wydziału. Najczęściej różnice dotyczą następujących aspektów:

- **Tematy semestralne** mogą być formułowane na różne sposoby, mogą np. dotyczyć tylko jednej lub kilku dyscyplin.
- **Wybór projektów do realizacji** może opierać się na sformułowaniach otwartych lub określonych bardziej precyzyjnie, w zależności od przyjętych celów edukacyjnych. Projekty „otwarte” to *problem based learning* z prawdziwego zdarzenia – to sami studenci przygotowują i formułują problemy, jak i tematy projektów do realizacji. Natomiast w przypadku bardziej precyzyjnych sformułowań zadania te należą do nauczyciela.
- Samo **sformułowanie problemu** może przyjąć różne formy, w zależności od dyscypliny. W niektórych przypadkach problemem jest jakiś dylemat lub społeczna niezgodność, którą należy rozwiązać, a w innych problem będzie wymagał jedynie poddania określonych kwestii dyskusji.
- Określenie poszczególnych **etapów projektu**, które mogą różnić się w zależności od omawianego zagadnienia.
- **Stosunek zajęć poświęconych realizacji projektu do przedmiotów kursowych, prowadzonych metodą tradycyjną** na danym kierunku zależy od wydziału. Tak na przykład, można zauważyć duże różnice w stosunku zajęć projektowych do przedmiotów kursowych pomiędzy kierunkami Wydziału Inżynierii, Nauk Ścisłych i Medycyny a programami studiów filologicznych na Wydziale Humanistycznym. Na tym pierwszym studenci uczęszczają na zajęcia związane z projektem, które pomagają im w jego realizacji. Natomiast na niektórych kierunkach Wydziału Filologicznego studenci wybierają 2–3 przedmioty z puli przedmiotów do wyboru i realizują projekt w ramach tych przedmiotów.
- Różni się także **stopień wspierania studenta** i sposób, w jaki się to robi.

- Zmienia się **wielkość grup**. Na początku studiów są one zawsze liczniejsze. Wraz z kolejnymi semestrami liczba osób w grupie maleje. Wielkość grupy różni się także w zależności od wydziału.

Jednak pomimo tych wszystkich różnic, *problem based learning* przenika praktykę edukacyjną w Aalborg University.

Potwierdzona badaniami skuteczność PBL

Ze względu na to, że istnieje wiele różnic pomiędzy poszczególnymi wersjami PBL, trudno jednoznacznie stwierdzić, że ta metoda jest w każdym przypadku odpowiedzią na wyzwania związane z kształceniem inżynierów. Przeprowadzono w tym zakresie wiele badań – poniżej zaprezentowane zostały pewne płynące z nich wnioski.

Dotyczą one oczywiście różnych aspektów związanych z kształceniem metodą PBL:

- kwestii związanych z zarządzaniem;
- procesu uczenia się (studenci i absolwenci);
- dydaktyki PBL: planowania, nowych zadań nauczyciela, systemów oceniania itd.;
- rezultatów kształcenia, wiedzy i umiejętności zdobytych w procesie kształcenia (absolwenci, pracodawcy);
- procesu zmiany.

Pierwszy aspekt dotyczy wymiaru finansowego. Duńskie badania ewaluacyjne pokazują, że w porównaniu do innych szkół wyższych w Danii, Aalborg University może pochwalić się jednym z najniższych odsetków osób nie kończących studiów oraz jednym z najwyższych odsetków studentów kończących studia „na czas”. Jeśli chodzi natomiast o jakość kształcenia, uczelnie wykorzystujące w programach studiów PBL są często oceniane lepiej niż te, w których praktykuje się jedynie tradycyjne metody nauczania.

Wielu autorów przeprowadza również wśród studentów, jak i absolwentów badania dotyczące procesu uczenia się. Du i Kolmos (2006) twierdzą, że dzięki pracy grupowej i rozwiązywaniu „prawdziwych” problemów i realizacji zadań praktycznych staje się on bardziej efektywny. Badania prowadzone w ramach psychologii edukacyjnej dowodzą, że PBL zwiększa także motywację studentów do nauki (Schmidt, Moust, 2000; Thomas, 2000).

Dydaktyka PBL: planowanie, nowe zadanie nauczyciela, system oceniania, itd. Większość tych badań ma na celu rozwinięcie i ulepszenie już istniejących systemów PBL i rozwinięcie nowych koncepcji roli, jakie ma pełnić „opiekun” (Savin-Baden, 2003; Hansen, 2004). W tym obszarze prowadzona jest większość badań dotyczących PBL.

Jeśli chodzi o rozwój umiejętności, Dochy i in. (2003) dokonał przeglądu literatury dotyczącej przeprowadzonych w latach 90. ewaluacji długofalowych efektów stosowania PBL. Można z nich wnioskować, że stosowanie PBL korzystnie wpływa na rozwój umiejętności wykorzystywanych w procesach. Jednocześnie wprowadzenie tej metody nie przyczynia się do zwiększenia wiedzy, jaką nabywają studenci. Z drugiej jednak strony, ich wiedza nie jest też mniejsza w porównaniu do tych studentów, których kształcenie odbywa się metodą tradycyjną.

W kilkunastu innych badaniach prezentuje się takie same wnioski: stosowanie PBL nie zwiększa stopnia przyswajania wiedzy przez studentów, ale można zaobserwować istotne udoskonalenie umiejętności. Analizując wyniki dotyczące stopnia, czy też ilości przyswajanej wiedzy, należy pamiętać jednak, że samo pojęcie wiedzy wykorzystywane do jej pomiaru w przypadku PBL, jest pojęciem wiedzy obowiązującym w edukacji tradycyjnej. W rezultacie, systemy PBL zestawia się więc z pojęciami tradycyjnego sposobu nauczania, a nie z bardziej złożonym pojęciem wiedzy, jakie wykorzystuje się w kształceniu tą metodą.

Wyniki badań pokazują dość wyraźnie, że dzięki stosowaniu PBL w znaczący sposób poprawia się nabywanie przez studentów umiejętności wykorzystywanych w procesach. Faland i Frenay (2005) przeprowadzili badania empiryczne dotyczące procesu transformacji w konkretnej instytucji. Ich główna konkluzja jest taka sama: studenci, w kształceniu których wykorzystuje się PBL, zdobywają i rozwijają umiejętności wykorzystywane w procesach, tzw. *process skills*. Crosthwaite i in. (2006) dowodzi natomiast, że studenci mający za sobą doświadczenia z PBL są bardziej świadomi nabywanych przez siebie umiejętności.

Schmidt i Moust (2000) dokonali natomiast przeglądu wydanych dotąd publikacji i doszli do wniosku, że PBL korzystnie wpływa na długofalowe „zatrzymywanie” wiedzy, czyli zapamiętywanie i rozumienie różnych pojęć.

Jeszcze inne rodzaje badań oparte są na opiniach pracodawców na temat zagadnień związanych z edukacją. Badania duńskie pokazują, że pracodawcy chętnie przyjmują absolwentów instytucji kształcących metodą PBL i że takie osoby łatwo się integrują (Krogh, Rasmussen, 2004).

Wszystkie te badania dotyczą rozmaitych dziedzin i dokonuje się w nich ewaluacji różnych wersji PBL. Jednak konkluzje są podobne – kiedy do edukacji wprowadza się pracę w grupach i zadania związane z realizacją projektu, studenci wcale nie zdobywają mniej wiedzy naukowej w porównaniu do swoich kolegów pozostających w obszarze tradycyjnej koncepcji wiedzy.

Kolejny wniosek jest taki, że być może PBL jest odpowiedzią na oczekiwania społeczeństwa globalnego. Nie można go jednak wprowadzić z dnia na dzień. Jest to długi proces przejścia od tradycyjnego paradygmatu uczenia się do nowego paradygmatu wspólnego poznawczego procesu uczenia się, w którym celem jest zdobycie wiedzy interdyscyplinarnej, pozwalającej analizować i rozwiązywać problemy.

Katedra UNESCO Problem Based Learning w Inżynierii i Naukach Ścisłych

W Aalborg University w Danii została założona Katedra UNESCO Problem Based Learning w Inżynierii i Naukach Ścisłych. Ma ona wspierać przejście na model PBL odbywające się na skalę całego świata. Główne cele Katedry są następujące:

1. stworzenie ogólnoswiatowej grupy badaczy, ekspertów, a także instytucji zaangażowanych w *problem* i *project based learning* (PBL) w kształceniu technicznym;

2. dysseminacja i wymiana wiedzy, jak również wsparcie partnerów w zakresie wdrażania PBL, prowadzenia badań w tym zakresie oraz wykorzystywania metodologii PBL do zagadnień społecznych w tej sieci;
3. zapewnienie nauczycielom, liderom, uczelniom wyższym i samorządom dostępu do wiedzy, edukacji, szkoleń i innych źródeł dotyczących PBL i kształcenia przyszłych inżynierów.

Katedra promować będzie zintegrowany system badań, szkoleń, informacji oraz dokumentacji w zakresie PBL w kształceniu inżynierów. Ułatwi to współpracę pomiędzy uznanymi na całym świecie pracownikami naukowymi i kadrą dydaktyczną uniwersytetów i innych instytucji w Danii, Europie i Ameryce Północnej oraz w innych częściach świata.

Cele szczegółowe:

- założenie globalnej sieci instytucji, które mają już wiedzę z zakresu PBL i chcą ją dalej rozwijać;
- stworzenie sieci aktywnych badaczy zajmujących się PBL;
- utworzenie magisterskiego programu studiów w zakresie *problem based learning* w inżynierii i naukach ścisłych, jak również jego realizacja w ramach kształcenia na odległość (program dostępny dla uczestników z całego świata);
- dysseminacja doświadczeń zdobytych w ramach realizacji bieżących projektów dotyczących wdrażania PBL w krajach rozwijających się;
- zapewnienie możliwości szkolenia i doradztwa.

Dwie główne jednostki wchodzące w skład Katedry to Centrum Badań i Edukacji oraz Centrum Doradztwa Międzynarodowego. To one właśnie mają odgrywać kluczową rolę w tworzeniu globalnej sieci PBL.

Globalna sieć PBL

Jej celem jest stworzenie forum dla instytucji edukacyjnych zainteresowanych wprowadzeniem PBL, jak i tych, które podjęły już jakieś działania w tym zakresie. Forum ma umożliwić i usprawnić:

- przepływ informacji o działaniach podejmowanych w zakresie PBL na całym świecie
- współpracę i wymianę doświadczeń w zakresie PBL
- podejmowanie działań badawczych w ramach PBL
- podejmowanie inicjatyw wspomagających rozwój PBL
- podejmowanie działań związanych z rozwojem kadry dydaktycznej i programu studiów.

Chcąc dołączyć do sieci, ubiegające się o członkostwo instytucje będą musiały wykazać, że wykorzystują metodologię PBL lub że przygotowują się do jej wdrożenia. Instytucje należące do sieci mają możliwość:

- korzystania z internetowej biblioteki zawierającej odniesienia do publikacji, badań i działań rozwojowych poświęconych PBL
- otrzymywania biuletynów PBL
- prowadzenia współpracy badawczej
- uczestnictwa w warsztatach i seminariach służących wymianie doświadczeń

- wymiany studentów i kadry dydaktycznej
- uczestnictwa w odbywających się dwa razy w roku seminariów
- promocji instytucji będącej członkiem sieci.

Centrum Badań i Edukacji

Główne obszary działalności tej jednostki to badania i edukacja. Przedsięwzięcia badawcze tej komórki mają służyć „pisanii” projektów badawczych związanych tematycznie z PBL, mających na celu zwłaszcza wykazanie, że PBL odpowiada dzisiejszym oczekiwaniom wobec edukacji. Uwzględnia się tu głównie:

- dokumentowanie zwiększonej skuteczności uczenia się w przypadku studentów realizujących program studiów, w którym na szeroką skalę wykorzystuje się PBL;
- rozwijanie różnych modeli PBL;
- strategie wdrażania PBL w różnych organizacjach.

Zadanie tej jednostki w ramach sieci globalnej polegać będzie na podjęciu inicjatywy służącej zacieśnieniu więzi pomiędzy badaczami z całego świata, poprzez organizowanie konferencji, seminariów, jak i wspólne przygotowywanie publikacji.

Produktem Centrum jest program studiów magisterskich *problem based learning* (MPBL), przeznaczony dla kadry dydaktycznej wydziałów, które są na etapie wdrażania PBL. Jak dotąd ponad 50 osób rozpoczęło realizację albo jego całości, albo pojedynczych, wybranych przez siebie przedmiotów. Kolejna rekrutacja będzie miała miejsce we wrześniu 2007. Szczegółowe informacje dostępne są na stronie: <http://www.mpbl.aau.dk/>.

Osoby realizujące ten program mogą dzięki temu zdobyć kompetencje w zakresie zarządzania innowacyjnym nauczaniem i eksperymentami edukacyjnymi. Taki jest ogólny cel programu. Pozwala to wzbogacić doświadczenia, co z kolei prowadzi do poprawy jakości w kształceniu w zakresie inżynierii i nauk ścisłych.

Pierwszy moduł dotyczy rozwoju dydaktycznych umiejętności kadry dydaktycznej. Realizujące go osoby poddają refleksji zarówno swoje dotychczasowe doświadczenia związane z nauczaniem, jak i PBL. Następstwo przedmiotów w ramach całego programu jest zaprojektowane w taki sposób, aby mógł on być wsparciem w procesie wprowadzania zmian w instytucji.

Rozwój programu MPBL jest finansowany przez Ministerstwo Nauki, Technologii i Innowacji w Danii, Unię Europejską, Program Socrates oraz ERASMUS Curriculum Development Projects (projekty rozwijające programy kształcenia). Partnerzy w tym projekcie to: Glasgow Caledonian University (Szkocja), Hochschule Wismar, University of Technology, Business and Design (Niemcy), Lucian Blaga University of Sibiu (Rumunia), Pedagogical Network for Engineering Education (Dania).

Centrum Doradztwa Międzynarodowego

Centrum oferuje doradztwo w zakresie PBL, a dokładniej rozwoju programu studiów, kadry dydaktycznej, szkoleń dla instytucji, które albo dopiero wdrażają PBL, albo uczyniły już tę metodę podstawą swojego systemu edukacyjnego.

Centrum Doradztwa Międzynarodowego zajmuje się także opracowywaniem i przeprowadzaniem kursów szkoleniowych wspierających proces wprowadzania zmian na poziomie instytucjonalnym. Obejmują one:

- **Szkolenia z zakresu strategii.** Kursy te przeznaczone są dla kadry kierowniczej. Nacisk kładzie się w nich na proces zmiany ujmowany całościowo. Dzięki temu umożliwia się rozwój koncepcji opracowanej w danej instytucji oraz ogólne przygotowanie instytucji do wprowadzenia zmian.
- **Szkolenia z zakresu taktyki.** Szkolenie przeznaczone jest dla kadry dydaktycznej na poziomie kierowniczym i pozwala jej zdobyć i rozwinąć umiejętności w zakresie planowania ogólnej struktury nowego modelu edukacyjnego.
- **Szkolenia z zakresu operacyjnego.** Program tego szkolenia koncentruje się bezpośrednio na potrzebach kadry dydaktycznej w jej codziennej pracy w zakresie doskonalenia i prowadzenia zajęć, jak również monitoringu.
- **Kursy wprowadzające dla wszystkich pracowników instytucji.** Te kursy mają na celu zapoznanie wszystkich pracowników instytucji z ogólnym obrazem procesów zachodzących przy wdrażaniu nowych metod nauczania. Powinny być one przeprowadzane stosunkowo wcześnie, gdyż tylko wtedy pracownicy danej instytucji mają możliwość zrozumienia swojej roli w procesie zmiany i wiedzą, jak skutecznie uczestniczyć w tym procesie.

Działalność związana z doradztwem odnosi się do poszczególnych obszarów:

- **Doradztwo ogólne w zakresie procesu wprowadzania zmian w instytucji.** Są to kompleksowe programy dotyczące procesu wprowadzania PBL w instytucji. Ten rodzaj doradztwa świadczony będzie na mocy długoterminowych porozumień obejmujących wszystkie aspekty procesu wprowadzania zmian. Działania świadczone w tym zakresie ograniczają się do doradztwa i nie obejmują monitoringu.
- **Doradztwo w zakresie poszczególnych obszarów związanych z wprowadzaniem zmian.** Ten rodzaj doradztwa, w przeciwieństwie do doradztwa ogólnego, odnosi się do konkretnych aspektów procesu zmiany.
- **Doradztwo wspierające rozwój programu studiów.** Działania podejmowane w tym obszarze wspierają planowanie programu nauczania i jego rozwój. Koncentrują się na projektowaniu głównej struktury edukacyjnej opartej na potencjale lokalnym. Pomagają w weryfikacji tego, czy proponowana struktura edukacyjna jest odpowiednia jako platforma dla wdrażania nowego modelu edukacyjnego, opartego na metodzie PBL.
- **Doradztwo w zakresie organizowania szkoleń dla pracowników.** Ten obszar doradztwa odnosi się do szkoleń w zakresie wprowadzania zmian, tworzenia programów studiów i ich doskonalenia. Działania tego rodzaju podejmowane są zazwyczaj jako pierwsze.
- **Podejmowanie inicjatyw wspomagających ogólny rozwój PBL.** Centrum Doradztwa Międzynarodowego wspiera także instytucje

w ich działaniach związanych z doskonaleniem programu studiów i wprowadzaniem innowacyjnych metod kształcenia oraz w innych inicjatywach związanych z PBL. Może być na przykład partnerem w projektach międzynarodowych.

Przyszłość PBL

W szkolnictwie wyższym w Europie obecnie wiele się zmienia, zwłaszcza w zakresie kształcenia na kierunkach technicznych. Zmiany te mają w założeniu pozwolić odpowiedzieć na nowe oczekiwania globalne i doprowadzić do ujednolicenia edukacji na poziomie wyższym. Ten sam trend daje się zaobserwować w innych częściach świata – zmierza się do internacjonalizacji szkolnictwa wyższego, co w rezultacie ma stworzyć korzystniejsze warunki dla mobilności studentów, jak i innych uczestników procesu kształcenia.

Zapotrzebowanie na nowe umiejętności zawodowe daje się zaobserwować na całym świecie. Szkolnictwo musi odpowiedzieć na te nowe oczekiwania. PBL jest jednym z rozwiązań, które jest powszechnie wykorzystywane na całym świecie. Zazwyczaj tę metodę wykorzystuje się tylko w ramach niektórych przedmiotów. Coraz więcej instytucji decyduje się jednak na stworzenie nowego profilu edukacyjnego i PBL wdrażane jest wtedy na poziomie całego programu, kierunku, wydziału lub na poziomie całej instytucji. Wiąże się to z wieloma korzyściami zarówno dla studentów, jak i samej uczelni – doskonalenie procesu kształcenia poprzez rozwijanie umiejętności komunikacji, współpracy, identyfikowania i rozwiązywania problemów, stworzenie specyficznego profilu uczelni, a w rezultacie przyciągnięcie większej ilości studentów.

Liczba uczelni wdrażających PBL będzie z dnia na dzień rosła. Już dziś elementy tej metody zaczynają wprowadzać niektóre uczelnie w Azji. Wypracowują one swoje wersje PBL. Dla azjatyckiej kultury edukacyjnej jest to ogromny krok w kierunku nauczania skierowanego na studenta. Z pewnością wkrótce przybędzie szkół, które będą podążały tą drogą. Mogą one rozwinąć znacznie bardziej radykalny i spójny model PBL w porównaniu z kulturą zachodnią.

Globalna sieć PBL stworzona przez Katedrę UNESCO w Aalborg University oddaje do dyspozycji swoich członków ogólnoswiatową platformę wspomagającą wszelkie działania w ramach PBL, włączając w to wzajemną wymianę doświadczeń, edukację, badania, działalność doradczą. Jej głównym celem jest ułatwienie współpracy w zakresie różnego rodzaju działań podejmowanych w zakresie PBL.

Bibliografia

ABET: <http://www.abet.org/>.

Algreen-Ussing H., Fruensgaard N.O. (1990), *Metode i Projektarbejde*, Aalborg University Press, Aalborg.

Assiter A. (red.) (1995), *Transferable Skills in Higher Education*, Kogan Page, London.

Barrows H.S. (1996), *Problem based learning in medicine and beyond: A brief overview*, [w:] Wilkerson L., Gijssels W.H. (red.), *Bringing Problem-Based Learning to Higher Education: Theory and Practice*, „New Directions for Teaching and Learning” nr 68, s. 3–12, Jossey-Bass, San Francisco.

Barrows H.S. (1984), *A specific problem-based, self-directed learning method designed to teach medical problem-solving skills, and enhance knowledge retention and recall*, [w:] Schmidt H.G., de Volder M.L. (red.), *Tutorials in Problem-Based Learning*, Van Gorcum & Comp, Assen (the Netherlands), s. 16–32.

Crosthwaite C., Cameron I., Lant P., Litster J. (2006), *Balancing curriculum processes and content in a project centred curriculum – In pursuit of graduate attributes*, „Education for Chemical Engineers”, March 2006, Trans IChemE, Part D, nr 1, s. 39–48 <http://www.icheme.org/ECESamplepaper.pdf>

Dochy F., Segers M., Van den Bossche P., Gijbels D. (2003), *Effects of problem-based learning: A meta-analysis*, „Learning and Instruction”, October 2003, vol. 13, nr 5, s. 553–568.

Du X., Kolmos A. (2006), *Process Competence in a Problem and Project Based Learning Environment*, materiały pokonferencyjne z 34. SEFI Annual Conference: Engineering Education and Active Students, July 2006, nr 34, Uppsala University, Faculty of Science and Technology.

EUR-ACE: http://www.feani.org/EUR_ACE/EUR_ACE_Main_Page.htm

Faland B., Frenay M. (red.), (2005), *Problem and Project Based Learning in High Education: Impact, Issues, and Challenges*, Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.

Fruchter R., Lewis S. (2003), *Mentoring models in support of P5BL in architecture/engineering/construction global teamwork*, „International Journal for Engineering Education”, vol. 19, nr 5.

Graaff E. de, Kolmos A. (2003), *Characteristics of problem based learning*, „International Journal of Engineering Education”, vol. 17, nr 5.

Graaff E. de, Kolmos A. (2007), *Management of Change Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering*, Sense Publishers, Netherlands.

Hansen S. (2004), *The supervisor in the project-organized group work should participate in developing the students' project competence*, „European Journal of Engineering Education”, vol. 29, nr 3, s. 451–459.

Illeris K. (1976), *Problemorientering og deltagerstyring: oplæg til en alternativ didaktik* (Problem orientation and participation: draft for an alternative didactic), Munksgaard, Copenhagen.

Kiib H. (2004), *PpBL in architecture and design*, [w:] Kolmos A., Flemming F., Lone K., *The Aalborg PBL-model*, Aalborg University Press, Aalborg.

Kjersdam F., Enemark S. (1994), *The Aalborg Experiment – Project Innovation in University Education*, Aalborg University Press, Aalborg.

Kolb D.A. (1984), *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Kolmos A. (1996), *Reflections on project work and Problem Based Learning*, „European Journal of Engineering Education”, vol. 21, nr 2, s. 141–148.

Kolmos A. (1999), *Progression of collaborative skills*, „Themes and Variations in PBL”, 1999, vol. 1 (materiały konferencyjne z 1999 Bi-ennial PBL, Conference, July 7–10, 1999, Montreal).

Kolmos A. (2006), *Future engineering skills, knowledge, and identity*, [w:] *Engineering Science, Skills, and Bildung*, Aalborg University Press, Aalborg, s. 165–185.

Kolmos A., Fink F., Krogh L. (2004), *The Aalborg PBL-model*, Aalborg University Press, Aalborg.

Krogh L., Rasmussen J.G. (2004), *Employability and problem-based learning in project-organized settings at the university*, [w:] *The Aalborg PBL Model: Progress, Diversity and Challenges*, Aalborg: Aalborg University Press, s. 37–56.

Master in Problem Based Learning in Engineering and Science, study regulation http://www.mpbl.aau.dk/mpbl/MPBL_SR_UK_final.pdf

Master in Problem Based Learning in Engineering and Science. Wersja demo kursu: <http://www.mpbl.aau.dk/mpbl/demo/>

Powel P., Weenk W. (2003), *Project-Led Engineering Education*, Lemma Publishers, Utrecht.

Prince M.J., Felder R.M. (2006), *Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases*, „Journal for Engineering Education”, April.

Problem Based Learning Engineering: <http://www.pble.ac.uk/>

Savin-Baden M. (2003), *Facilitation Problem-Based Learning*, Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Savin-Baden M., Kay W. (red.), (2004), *Challenging Research in Problem-Based Learning*, Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Schmidt H.G., Moust J.H.C. (2000), *factors affecting small-group tutorial learning: A review of research*, [w:] Evensen D.H., Hmelo C.E. (red.), *Problem-Based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*, Mahwah N.J. Lawrence Erlbaum Publishers.

Schuman L., Besterfield-Sacre M., McGourty J. (2005), *The ABET professional skills – Can they be taught? Can they be assessed?*, „Journal of Engineering Education”, vol. 94, nr 1.

Theory of Science, Engineering Education and Organisational Learning (TEO), Aalborg University. <http://www.plan.aau.dk/tms/knowledge/knowledge.php?id=4&st=1>

Thomas J.W. (2000), *A Review of Research on Project-Based Learning*, Autodesk Foundation, <http://www.bie.org/pdf/researchreviewPBL.pdf>.

www.pble.ac.uk/



Maciej Woźniczka

Jak uczyć filozofii? Możliwość odnowienia wartości kształcenia filozoficznego

Filozofia należy do najstarszych dyscyplin refleksji – zarówno w aspekcie podstawowym, jak i edukacyjnym. Tysiące lat tradycji (jeśli dodać do tego jeszcze obszar Dalekiego Wschodu) z pewnością nie skłania do jakichś radykalnych zmian w jej uprawianiu. Postawa silnej orientacji na tradycję jest charakterystyczną cechą filozofii. Ta „tradycjonalistyczna” konwencja traktowania i uprawiania filozofii prawie bezpośrednio przekłada się na sposób jej transferu kulturowego. Wciąż jako podstawowy uważa się historyczny sposób przekazu wiedzy i kompetencji filozoficznej (Woźniczka, 2002). Z drugiej strony, przyspieszenie przemian cywilizacyjnych powoduje, że i od filozofii oczekuje się poważniejszych zmian. W swoim podstawowym sensie powinny one obejmować również i kształcenie filozoficzne. Jakie są więc właściwie możliwości zmian w kształceniu filozoficznym?

Z dziejowych przemian filozofii wynika, że mimo stawianego jej roszczenia ostateczności, ponadczasowości, swoistej „mądrości”, w proponowanych postulatach i interpretacjach jest jednak ona w poważnym stopniu relatywizowana kulturowo. To zbliżenie filozofii do danych warunków kulturowych często stanowiło o jej roli i znaczeniu edukacyjno-społecznym. Istotne jest i obecnie – zwłaszcza w sytuacji powszechnego dostępu do wiedzy i wysoce sprofesjonalizowanej nauki. Na czym ono polega współcześnie?

Dobra filozofia edukacyjna powinna zawierać również element adaptujący i projektujący. Wsłuchując się w aktualnego „ ducha kultury”, powinna w jakiś sposób dostosowywać edukowane pokolenia do czekającego je doświadczenia egzystencjalnego i kulturowego. Szczególna rola przypada tutaj nauczycielom filozofii. Podstawowa niepomijalność tradycji wymagać może procesu jej przeformułowania i dostosowania do aktualnych potrzeb. Na czym ma właściwie polegać ten proces i w jaki sposób go przeprowadzać?

Przedstawione refleksje dotyczą przede wszystkim pierwszego etapu instytucjonalnego kształcenia filozoficznego, które dokonuje się zwykle na pierwszym roku studiów, obejmując również edukację filozoficzną na poziomie liceum.

Z dziejów koncepcji kształcenia filozoficznego

Najstarsze, właściwie nie wyodrębniane przez teoretyków formy przekazu filozoficznego wiążą je z edukacją religijną. W krajach Dalekiego Wschodu filozofia i religia są ściśle ze sobą związane, w konsekwencji edukacji filozoficznej nie sposób odróżnić od edukacji religijnej. Jakkolwiek dla scjentyistycznie zorientowanego Europejczyka postawa ta nie wydaje się być trafna metodologicznie (inny rodzaj i zakres sposobów percepcji i interpretacji rzeczywistości), to jednak umożliwiała poważną jednorodność doświadczenia egzystencjalnego i stanowiła ona o dużej spójności tych kultur. Sposób rozumienia filozofii wynikał z przyjęcia określonych założeń antropologicznych (wiązanie koncepcji człowieka z doświadczeniem religijnym) – stanowiących rdzeń tych formacji. Wybór tego rodzaju postaci przekazu kulturowego filozofii wyznaczał możliwości i granice jej przekształceń. Warunkował formy jej współistnienia z innymi dziedzinami kultury (moralność, refleksja społeczna, nauki empiryczne). To przywiązanie do tradycji (w Indiach sięgające trzech tysięcy lat¹), a nie jej zmiana są warunkiem trwania kultury². Ale i w tak długotrwałych formacjach potrzebne były działania o charakterze odnawiającym. Precyzowana w Chinach, w obrębie podtrzymania tradycji, innowacja Konfucjusza dotyczyła swoistej koncepcji „naprawiania nazw”³. Powrót do źródłowego sensu podstawowych pojęć miał stanowić o podtrzymaniu wartości społecznych kultury.

Jednak kryteria przekształceń cywilizacji nie są dane w sposób ostateczny, precyzowane są odmiennie w różnych kręgach kulturowych. W starożytnej Grecji przyjęto inny wariant doświadczenia kulturowego filozofii, określający również formy jej przekazu. Przede wszystkim nadano jej wymiar racjonalny, zdystansowany wobec doświadczenia religijnego. Może w niejawny sposób, jednak wynikał on z przyjęcia innych założeń antropologicznych (człowiek postawiony wobec siebie i przyrody) i wyznaczał właściwą dla nich filozofię. Dla rozwoju filozofii potrzebne były bardziej precyzyjne formy jej przekazu. Chociaż filozofowie często unikali formalnego przedstawienia swojej doktryny (Heraklit, Pitagorejczycy, Sokrates, Platon), to jednak nie stronili od wyłożenia jej w formie wstępnej, orientowanej na przekaz edukacyjny (dialogi Platońskie). Wzór dyskursu filozoficznego przedstawiony został w Sokratejskiej metodzie zdobywania wiedzy. Wykształciły się zróżnicowane koncepcyjnie szkoły, poszu-

¹ Por.: „W indyjskiej myśli filozoficznej, mimo tak długiego, bo liczącego z górą trzy tysiące lat, okresu jej rozwoju i niezwykłego bogactwa rozwiązań ontologicznych, ideał etyczno-aksjologiczny pozostaje z reguły niezmienny” (Cyboran, 1986: 372).

² Por.: „Chińczycy [...] są niesłychanie przywiązani do obyczajów, uważając, że dzięki nim potrafili przeżyć kilka tysięcy lat w nieprzerwanej cywilizacji” (Czarnik, 2001: 69).

³ Por.: „Znaczący to, że rzeczy realne należy dostosowywać do tego, co wynika z ich nazw. [...] Innymi słowy, z każdej nazwy wynika coś, co tworzy istotę tej kategorii rzeczy, do której dana nazwa się odnosi. Rzeczy powinny więc pozostawać w zgodzie z tą idealną istotą. Istotą władcy jest to, jaki powinien być idealny władca, albo, jak się to określa po chińsku, „sposób bycia władcą” (Youlan, 2001: 47).

kujące odmiennych interpretacji filozoficznych i wiązanych z nimi uzasadnień. Związek pitagorejski, Akademia Platowska, Liceum Arystotelesa, szkoły Epikura i stoików wyznaczały nie tylko różne sposoby uprawiania filozofii, ale i również związane z nimi formy podstawowego doświadczenia edukacyjnego filozofii (odpowiednio orientacja: mistyczno-matematyczna, idealistyczna, empiryczna, hedonistyczna, logiczna). Wprowadzona została pierwsza relatywizacja kształcenia filozoficznego: odpowiedź na pytanie „jak uczyć filozofii?”, zależała od celu, jaki chce się osiągnąć (jaki rodzaj doświadczenia filozoficznego uznać za podstawowy). Pytanie o stopień innowacyjności tych rozwiązań edukacyjnych można pozostawić otwarte.

Postawa wiązania filozofii z doświadczeniem religijnym nie jest bynajmniej zjawiskiem marginalnym. W różnym stopniu ma miejsce również i w kulturze europejskiej – np. w tradycji chrześcijańskiej (do dzisiaj szczególnie mocno występuje ona np. w prawosławiu). Chrześcijaństwo rozpoczynało swoją filozofię edukacyjną od szkół katechetycznych. Wybór treści i sposób ich przekazu ściśle wynikał z przyjętych założeń sposobu rozumienia filozofii (np. podporządkowanie filozofii – teologii). W średniowiecznej, scholastycznej konwencji edukacyjnej filozofii szczególną rolę odegrała koncepcja „kanonu”. Filozofia to głównie doświadczenie poznawczo-edukacyjne tego kanonu (stąd nawet nazwa własna „filozofia szkolna” dla całej formacji filozoficznej)⁴. W dojrzałej scholastyce za jego wzór uznawana była filozofia schrytianizowanego Arystotelesa. Kształcenie filozoficzne mogło się dokonywać jedynie w formie egzegezy dzieł uznanego autorytetu i utrzymywać w obrębie założeń związanego z nim nurtu filozoficznego (np. św. Tomasz i odpowiednio: arystotelizm tomistyczny) – mogło mieć tylko formę komentarzy do niego (forma „parafrazy” lub „kwestii”) (Ogonowski, 1985: 6). Sedno pomysłów edukacyjnych scholastyków zdaje się zawierać w tym, że dokonuje się wyboru jednego poważnego systemu filozoficznego (o jego wartości decyduje wiązanie z doświadczeniem religijnym) i w jego ramach przeprowadza się niezwykle szczegółową refleksję (możliwość wnikliwych i subtelnych analiz, kształcenie myślenia abstrakcyjnego).

W tradycji nowożytnej formuła kształcenia filozoficznego została radykalnie zmieniona bardzo późno. Początkowo wpływ instytucji (uniwersytety) i towarzystw naukowych na kształcenie filozoficzne był niewielki. Nawet powstanie filozofii narodowych miało nikły wpływ na dydaktykę. W kształceniu filozoficznym trwał ciągły zastój (liczące się dokonania filozoficzne powstawały poza placówkami instytucjonalnymi). Wyparcie podręczników scholastycznych dokonało się dopiero za sprawą Wolffa na początku XVIII w. (scholastyka protestancka), a w Polsce usunięcie ze szkół i uczelni filozofii scholastycznej przeprowadziła dopiero Komisja Edukacji Narodowej (końcówka XVIII w.). Dzięki wpływom Woltera i tradycji francuskiej istotne stały się idee religijnej neutralności w nauczaniu filozofii. Wyraźny stał się wpływ empiryzmu – podręcznik logiki Condillaca (1780; sensualizm, metodologia Newtona) został przełożony na język polski (Znosko, 1802). Kształcenie filozoficzne zdominowała postawa empirycz-

⁴ Por.: „Arystotelizm siedemnastowieczny był programowo filozofią szkolną. Uprawiany był przez nauczycieli filozofii, którzy cel główny swej pracy widzieli nie tyle w szukaniu nowych prawd, ile przede wszystkim w nauczaniu i przekazywaniu wiedzy zastanej” (Ogonowski, 1985: 14).

nie orientowanego psychologizmu i logicyzmu. Niekiedy widoczny był wpływ doraźnych idei filozoficznych (np. Józef Kremer, heglizm galicyjski, podręcznik logiki dla gimnazjum, 1887).

Okres współczesności znacznie przyspieszył dynamikę przeobrażeń filozofii edukacyjnej. W podręcznikach prezentowane są idee empiriokrytycyzmu i filozofii nauk przyrodniczych (Metalmann, 1939). Tradycja pozytywistyczna znalazła swoje odzwierciedlenie w analitycznej konwencji kształcenia filozoficznego (antyirrationalizm, minimalizm metafizyczny, refleksja przyrodoznawcza – przedstawiciele szkoły lwowsko-warszawskiej). Okres powojenny w Polsce (do 1989 r.) to próba związania filozofii edukacyjnej z ideologią polityczną (podręczniki marksizmu). Cały czas w najnowszej filozofii edukacyjnej wyraźny jest nurt neotomistyczny. Współczesny okres postmodernizmu charakteryzuje się dużym zróżnicowaniem propozycji w zakresie kształcenia filozoficznego – ale bez zdecydowanej dominacji jakiegoś określonego nurtu.

Wydaje się, że wymiennosc koncepcji kształcenia filozoficznego najsilniej związana była ze zmianami w sposobach rozumienia filozofii. Jako podstawowe paradygmaty edukacyjne należałoby wymienić: metafizyczny, teoriopoznawczy, metodologiczny (dwa ostatnie mniej wyraźne w konwencjach edukacyjnych), psychologistyczny (psychologizm trwał w kształceniu filozoficznym od XVIII w. do początków XX w.) i analityczno-logiczny (wywołujący opozycję u przedstawicieli kulturowej wersji filozofii edukacyjnej).

Postawa poszukiwania swoistej prawdy filozoficznej (z rozbudowaną refleksją dotyczącą jej prawdomocności), a co za tym idzie, sposobu uprawiania filozofii i w konsekwencji przyjmowania odpowiedniej postawy edukacyjnej, trwała aż do okresu najbliższej współczesności. Dopiero postmodernizm odsłonił nadmiernie silne roszczenia poszczególnych nurtów filozoficznych i wprowadził ich alternatywność. Była to jedyna możliwość dostosowania kształcenia filozoficznego do dużej dynamiki konwencji filozoficzno-kulturowych współczesności.

Regeneracja dotychczasowych idei edukacyjnych filozofii

Uwarunkowania koncepcyjne

Wydaje się, że ostatnia faza sporu o koncepcję kształcenia filozoficznego dotyczy relacji między kulturową a scjentyistyczną konwencją filozofii edukacyjnej (Nowak, 2002: 65–78). W jakimś sensie jest to pozostałość opozycji między tradycją francuską a niemiecką. Po zmianie systemu politycznego w Polsce w 1989 r. i rezygnacji z uwarunkowań ideologicznych, nastąpiło otwarcie na podstawowe nurty filozofii europejskiej, generalnie kształtowane przez postmodernizm. Jakkolwiek postmodernizm nie jest jakąś wyraźną formacją filozoficzną, to jednak stwarza klimat otwarcia, zróżnicowania, alternatywności, policentryczności, istotny również dla atmosfery filozofii edukacyjnej. Zgodnie więc z klimatem ideowym epoki dozwolone są różne propozycje kształcenia filozoficznego. Koncepcja tego kształcenia powinna zostać tak przeformułowana, by dominująca konwencja scjentyistyczna była lepiej zorientowana wobec konwencji kulturowej (na pew-

no lepiej z nią współfunkcjonująca). Odwrót od idei postpozytywistycznej (np. w wersji filozofii analitycznej) i przejście do racji postmodernizmu (jakkolwiek kontrowersyjny on się wydaje) zdaje się być zgodne z aktualną dynamiką przemian kultury i poprawnie odzwierciedlać aktualny stan możliwości edukacyjno-interpretacyjnych filozofii.

Współczesna filozofia edukacyjna to w niewielkim stopniu wstęp do wysoce sprofesjonalizowanej filozofii spekulatywnej. Nauczanie filozofii jako samodzielnej dyscypliny, nie mającej poważniejszych odniesień do innych przedmiotów nauczania rzadko ma miejsce. Akademickie kształcenie filozoficzne w dominującej części ma charakter niezorientowany na przekaz wyłącznie treści filozoficznych (w sensie: nie jest związane z filozoficznym kierunkiem studiów). Zgodnie z obowiązującym obecnie stanem prawnym filozofia jest wykładana na większości humanistycznych kierunków studiów. Zwykle jest z nimi związana – w postaci niejawnej (filozofii czy historii filozofii, np. na filologiach czy pedagogice) lub wręcz wyraźnie precyzowanej (np. filozofia przyrody na kierunkach przyrodniczych, filozofia polityki na politologii). Może występować również jako przedmiot bardziej szczegółowy na danych kierunkach (np. filozofia kultury na kierunku historia ze specjalnością filozoficzno-religioznawczą⁵). W takich przypadkach istotne jest związanie filozofii z danym profilem studiów, co często już wykracza poza ściśle scjentystyczną orientację filozofii profesjonalnej i ma charakter filozofii kulturowej (choćby w aspekcie odejścia od koncepcji tzw. „małej filozofii”). Różnego rodzaju profilowanie kształcenia filozoficznego względem danego kierunku studiów zdaje się mieć charakter stałej tendencji edukacyjnej. Tendencja do łączenia filozofii z innymi przedmiotami nauczania znalazła swoje odzwierciedlenie nawet na poziomie szkolnictwa średniego. W projekcie podstawy programowej (z dn. 20.02.2007 r., MEN) przewiduje się kontynuację edukacji filozoficznej już w gimnazjum i liceum w postaci obowiązkowej „ścieżki edukacyjnej”. Ukazały się nawet propozycje metodyczne, dotyczące tej formy kształcenia (Sztombka, 2004). Zmiany programowe w owych ścieżkach związane są również z przygotowaniem możliwości zdawania matury z filozofii w 2008/2009 r. (w propozycji podstawy programowej wyróżniono już kurs filozofii – jako samodzielnego przedmiotu nauczania – na poziomie podstawowym i rozszerzonym).

Psychologia względnie niedawno wydzieliła się z filozofii. Po okresie radykalnych prób całkowitego rozdziału filozofii od psychologii (antypsychologizm) następuje obecnie proces wskazywania na ich wspólne obszary. Jest on istotny dla edukacji. Filozofia od początku swojego funkcjonowania pełni funkcję podmiotową, indywidualizującą, jest silnie związana z rozumieniem i doświadczaniem samego siebie. Może stanowić ona propozycję rozwijania postawy duchowej (wartej tego zabiegu zarówno w kontekstach nie warunkowanych religijnie, jak i związanych z doświadczeniem religijnym). Proces ten jest istotny zwłaszcza we wszelkich formach kształcenia moralnego. Do wzmocnienia edukacyjnego jest akceptowana przez Sokratesa zasada (napis w świątyni w Delfach) „poznaj samego siebie”, czyli „poznaj pojęcia, które możesz w sobie odnaleźć”, traktowana jako początek mądrości. Może budzić zdumienie, jak dalece edukacja

⁵ Taka sytuacja ma miejsce w macierzystej dla autora tekstu uczelni.

w ogóle zorientowana jest na poznanie świata zewnętrznego, a jak niewielka planowa refleksja poświęcona jest problemowi samopoznania (w ramach jakiego przedmiotu młody człowiek może systematycznie i racjonalnie uczyć się samego siebie?). Dla społecznie orientowanej kultury współczesnej jest to zabieg istotny, ale z punktu widzenia podmiotu jest on poważnie jednostronny. Może stanowić jedną z odpowiedzi na zagrożenia kultury masowej (w myśl racji: im silniejsze jej oddziaływanie, tym mocniejszy powinien być podmiot). Psychologia współczesna, już na najbardziej elementarnym poziomie dysponuje dobrymi procedurami i technikami, umożliwiającymi uzyskanie poważniejszego wglądu w indywidualną psychikę. Wciąż nowego przeformułowania edukacyjnego zdaje się wymagać Sokratejski postulat oczyszczenia i wzmocnienia myślenia zdroworozsądkowego, połączony z postulatem „wyczyszczenia umysłu”. Stąd tak ważne jest włączanie elementów psychologicznych do podstawowego kursu filozofii. Warto zauważyć, że w obecnej propozycji podstaw programowych do nauczania filozofii (poziom rozszerzony) proponuje się rozważać klasyczną koncepcję filozofii, w której filozofię traktuje się jako ćwiczenie duchowe. Może jakąś propozycją w tym zakresie jest to, że polskiej edukacji filozoficznej potrzebna jest dobra filozofia egzystencjalna. Doświadczenie europejskiej filozofii egzystencjalnej zwróciło uwagę na możliwość poważniejszej recepcji tego obszaru.

Spór o sensotwórczą ideę edukacyjnej filozofii

W dziejach kształcenia filozoficznego spór ten był nadzwyczaj wyraźny. Zgodnie z głównymi ideami dziejowymi filozofii (w poważnym stopniu warunkowanymi czynnikami kulturowymi) stwierdzano, że akurat w danym okresie przynależy filozofii jakiś jeden wybrany sposób jej rozumienia i uprawiania. Po okresie filozofii starożytnej przemiany w dziejach filozofii właściwie warunkowane były wymiennością tych paradygmatów. Ta sytuacja w filozofii przekładała się na propozycje dotyczące jej kształcenia. Silne w filozofii edukacyjnej były postulaty o charakterze uniwersalizującym (filozofii przypisywano, ważny dla edukacji, wymiar ostatecznościowy i moralny). Zwykle wiązane były one z jakąś formą doświadczenia religijnego. Ale i one ulegały modyfikacjom. W różnych ujęciach i na podstawie odmiennych kryteriów próbowano przenosić z filozofii do obszaru jej kształcenia historycznie ważne idee (np. platonizm, arystotelizm, metafizyka chrześcijańska, empiryzm, czy późniejsze stanowiska poznawcze: sensualizm, psychologizm, logicyzm, a nawet wiązanie filozofii z ideologią). Niektóre z nich, przekształcając się, wykazywały nadzwyczaj dużą żywotność (arystotelizm – scholastyka – neotomizm). Współcześnie, w postmodernizmie nie ma jakiegś dominującej formacji o charakterze ideowym: zarówno w samej filozofii, jak i w jej przekazie edukacyjnym. Ambicje scjentyistyczne filozofii powodują, że trudno w jej obrębie uzyskać jakieś ponadnaukowe uprawnomocnienia. Równie cenne są więc różne teorie rzeczywistości, różne sposoby jej percepcji i wartościowania. Alternatywność idei edukacyjnej filozofii jest obecnie dla niej charakterystyczna. A jeśli nie ma idei dominującej, nadrzędnej, hierarchizująca przedkładane propozycje, to wzmocnieniu może ulec funkcja specjalizująca (filozofia profesjonalna), bądź społeczno-pragmatyczna (np. działania warsztatowe, twórcze) filozofii edukacyjnej, istotna zwłaszcza w coraz bardziej złożonej rzeczywistości kulturowej.

Wielka czy mała filozofia?

Problem „jakiej filozofii nauczać?”, to też spór o zakres filozofii edukacyjnej. Wielu przedstawicieli filozofii akademickiej (potrzeba naukowości) proponuje traktować wykładaną dyscyplinę w sposób scjentystyczny. Powszechne jest dla nich traktowanie filozofii jako nauki, wymagającej tym samym należytego stopnia precyzji i ścisłości. Jednak filozofia nie może we wszystkich swoich zakresach operować jednakowym stopniem ścisłości. Im większy zakres filozofii, tym mniejsza precyzja wypowiedzi filozoficznej. Ale nie wynika z tego, że w kształceniu filozoficznym należy propagować jedynie ścisłą filozofię (np. w postaci tylko kursu filozofii analitycznej czy wręcz logiki). Specyfika doświadczenia egzystencjalno-kulturowego poszczególnych pokoleń wymaga, aby przedstawiany był mu cały zakres cywilizacyjnie danej recepcji filozoficznej. Z dydaktycznego punktu widzenia ważne są więc różne formuły przekazu edukacyjnego filozofii, dostosowane do danego jej zakresu. Uczynienie np. etyki jako dyscypliny wykładanej w czysto logiczny sposób byłoby swoistą jednostronnością edukacyjną. W Polsce przez wiele lat dominowała konwencja edukacyjna „małej filozofii”, propagowana przez przedstawicieli szkoły lwowsko-warszawskiej. Do powrotu do stanu równowagi potrzebne jest wzmocnienie propozycji kształcenia filozoficznego, związane z przedstawicielami filozofii kulturowej (Elzenberg, Witwicki, Chwistek, Skarga).

Określenie zakresu filozofii edukacyjnej jest nierozłącznie związane z wyznaczeniem jej postaci kanonicznej. Zakres „kanonu” i pogranicza filozofii precyzowany był odrębnie właściwie w każdej z wielkich epok dziejowych filozofii. Tu właściwie należy rozważyć proporcje między głównymi koncepcjami filozofii (klasyczna, pozytywistyczna, egzystencjalna i in.) i w konsekwencji określić ich znaczenie edukacyjne.

Należy stwierdzić, że po okresie wielkich wstrząsów dziejowych (wojny światowe) i dziesiątek lat ograniczenia filozofii racjami ideologicznymi wskazane jest raczej kierowanie się ku wielkiej filozofii, niż małej.

Problem kształcenia filozoficznego a kwestia filozofii narodowej

Jeśli istnieje naród, jeśli istnieje jego kultura, to istnieje i jego filozofia. Polskie kształcenie filozoficzne nie dokonuje się w jakiejś abstrakcyjnej przestrzeni idei, lecz w konkretnych, właściwych dla narodu, warunkach cywilizacyjnych. O ile filozofia scjentystyczna jest względnie wolna od tego rodzaju odniesień, o tyle edukacyjna filozofia kulturowa jest silnie w nie uwikłana. Oczywiście jest więc to, że z natury rzeczy winna odwoływać się do własnych doświadczeń i jej właściwego dorobku intelektualnego i duchowego.

Późno, bo dopiero w XIX w. nastąpiło tworzenie podstaw polskiego języka filozoficznego (Karol Libelt, August Cieszkowski). Jan Łukasiewicz w 1915 r. stwierdził, że stać naród polski na wytworzenie polskiej filozofii narodowej (w analogii do niemieckiego idealizmu, angielskiego pragmatyzmu czy francuskiego bergsonizmu) (Woleński, 1997: 45). W 1918 r. K. Twardowski wskazywał na potrzebę opracowania podręcznika historii filozofii w języku polskim (świadome zdystansowanie się do przekładów z języków obcych). Jako jeden z postulatów dydaktycznych K. Twardowski postulował swoisty eklektyzm: „by młody adept filozofii umiał czerpać z dzieł filozoficznych wszystkich tych narodów”.

Podejmowane współcześnie próby określenia specyfiki polskiej filozofii narodowej mogą odnosić się do takich elementów, jak:

1. Związanie z historią społeczno-polityczną narodu. Tradycja w tym aspekcie jest znacząca, sięga od średniowiecza (Mateusz z Krakowa, Stanisław ze Skarbimierza), odrodzenia (Andrzej Frycz Modrzewski), przez myśl społeczną baroku (Aleksander Fredro), później myśl polityczną i społeczną oświecenia (Hugo Kołłątaj, Maurycy Mochnacki, Stanisław Staszic, Jan Śniadecki), podwaliny polskiej filozofii narodowej (Edward Dembowski, Bronisław Trentowski⁶), dalej wiązany z romantyzmem polski mesjanizm, myśl demokratyczną (Joachim Lelewel), idee związane z rozwojem socjologii (Bolesław Limanowski), marksizmu (od Ludwika Krzywickiego po Adama Schaffa), po współczesną refleksję polityczną, przyczyniającą się do obalenia komunizmu w 1989 r. (Jerzy Giedroyc, Czesław Miłosz).
2. Filozofia przyrody: średniowiecze (Witelon), odrodzenie (Kopernik) i wiązana z nią filozofia nauki: pozytywizm (Feliks Szokalski, Benedykt Dybowski), inspirator Kuhna (Ludwik Fleck) po Stefana Amsterdamskiego i Władysława Krajewskiego.
3. Filozofia wiązana z religią: od scholastyki w różnych okresach dziejowych (średniowiecze: *via antiqua* i *via moderna*; scholastyka renesansowa, filozofia szkolna baroku po schyłkową scholastykę oświecenia i neoscholastykę – Witold Rubczyński), przez reformacyjną filozofię religii (Faust Socyn), po myśl katolicką: katolicką krytykę oświecenia (Karol Surowiecki), katolicką krytykę pozytywizmu (Stefan Pawlicki), po współczesny neotomizm (Jacek Woroniecki, Mieczysław Krąpiec) czy myśl moralną (Karol Wojtyła).
4. Cała tradycja adaptująca idee europejskiej kultury filozoficznej: idee humanizmu późnego średniowiecza (Jan Długosz) i renesansu (Adam z Bochynia, Jerzy Liban), nawiązanie do koncepcji oświeceniowych (fizjokratyzm, naturalizm, „filozofia zdrowego rozsądku”), polski kantyzm (Józef Szaniawski po neokrytycyzm Adama Mahrburga), polski heglizm (K. Libelt, Henryk Kamieński, A. Cieszkowski), filozofia spekulatywna (Józef Hoene-Wroński – mesjanistyczna, idealistyczna „filozofia absolutu”), polski pozytywizm (Aleksander Świętochowski, Edward Abramowski), polski empiriokrytycyzm (Władysław Heinrich), polska fenomenologia (R. Ingarden, Władysław Stróżewski); polska filozofia analityczna (tradycja szkoły lwowsko-warszawskiej⁷).

Istotne przeobrażenia, którym podlegała filozofia polska w XX w., na które nakładały się wydarzenia polityczne, a w konsekwencji i społeczno-educacyjne, nie doprowadziły do wykrystalizowania się specyficznie polskiej tradycji kształcenia filozoficznego. Nie doszło do konstrukcji idei, którą by można nazwać polską

⁶ Por.: „Prace Trentowskiego, Libelta, Cieszkowskiego były traktowane bowiem jako największe osiągnięcia teoretyczne polskiej filozofii XIX w.” (Palacz, 1999: 322).

⁷ Por.: „Jan Woleński ukształtowanie się szkoły lwowsko-warszawskiej nazwał »tworzeniem czegoś niemal z niczego«, co sugeruje, że ten nurt teoretyczny ma rodowód wyłącznie polski i z powodzeniem konkuruje z filozofią mesjanizmu polskiego o miano »filozofii narodowej«, choć inaczej rozumianej” (Mackiewicz, 2001: 41).

narodową ideą edukacyjną filozofii, czy może skromniej: polską konwencją kształcenia filozoficznego. Obecnie w Polsce nie ma jakiegś jednej dominującej orientacji filozoficznej, możliwe są więc różne nawiązania do znaczącego dorobku polskiej myśli filozoficznej. Podejmowane są pewne próby ustalenia tożsamości polskiej filozofii, jednak nie doprowadziły one do ustalenia jej wyraźnej postaci kanonicznej, a wobec tego włączenie jej do standardu edukacyjnego może mieć znaczenie istotne, ale jedynie fragmentaryczne.

Nowe idee edukacyjne

Wzmocnienie duchowego przekazu filozofii

Nowością współczesnej cywilizacji jest radykalny rozwój technologiczny. W sposób istotny, ale dość jednostronny zmienia on kondycję egzystencjalną człowieka. W uczelniach i szkołach pojawiły się nowe, techniczne przedmioty edukacyjne (informatyka, technologia informatyczna i dalsze), a nie pojawiły się nowe przedmioty humanistyczne. Zrównoważony rozwój wymaga poważniejszego odniesienia się do sfery duchowej. Tu potrzebne jest już uwzględnienie specyfiki kulturowej danego narodu. W polskich warunkach może być tu uczynione odwołanie do idei mesjanizmu i przeprowadzona jakaś wersja jej przeformułowania. Nawet w opinii analitycznie zorientowanych historyków filozofii nie jest to refleksja o charakterze marginalnym: „problem narodu i logika formalna to dwie cechy charakterystyczne polskiej filozofii” oraz: „polscy filozofowie z szacunkiem mogą wspominać mesjanizm jako nurt autentycznie narodowy”⁸. Jednym z aspektów tej propozycji może być otwarcie na obszar duchowy innych formacji kulturowych (jeszcze wywodząca się z romantyzmu koncepcja Herdera niepowtarzalnej indywidualności poszczególnych narodów). Dlaczego w obecnej, polskiej tradycji kształcenia filozoficznego jest tak mało nawiązań do wielkich formacji religijnych: buddyzmu, islamu czy tradycji chińskiej? Była przecież ona prezentowana w starszych podręcznikach do historii filozofii⁹. Istniał nawet projekt uwzględniający pogranicze filozofii i antropologii kulturowej (w istocie projekt filozofii kulturowej!) (Myśliński, 1930). Należy zauważyć, że jeśli problematyka ta jest pomijana w edukacyjnym przekazie instytucjonalnym, to w globalnej cywilizacji w sposób naturalny jest uzupełniana poza nim. Nie zawsze jest to zjawisko korzystne. Refleksja filozoficzna, niekiedy nawiązująca do interpretacji religijnych, służyć może również lepszemu zrozumieniu dominującego w Polsce katolicyzmu.

Uzupełnienie modelu erudycyjnego modelem kompetencyjnym

W propozycjach modyfikacji kształcenia filozoficznego przedstawiane są różne koncepcje. Zwykle dotyczą one zakresu przedstawianych treści. W przedstawianych propozycjach sugeruje się różny materiał dziejowy filozofii. Niekiedy można mieć wrażenie, że zróżnicowanie i bogactwo proponowanej wiedzy jest

⁸ Por. hasło „Polska filozofia”, opracowane przez J. Woleńskiego [w:] Honderich, 1999: 705–706.

⁹ Por.: Laforet, 1873 (filozofia Chin i Indii zajmuje 85 stron); Stöckl, Weingärtner, 1930 (dodatkowo nawet filozofia perska i egipska); Rode, 1969 (podobnie). Nawiązanie do współczesnych opracowań filozofii Dalekiego Wschodu jest uderzające.

swego rodzaju odpowiedzią na jednostronny i znacznie limitowany materiał przedstawiany w latach ograniczenia ideologicznego do roku 1989. Ale możliwe są i inne rozwiązania. Dotyczą one nie tyle przekazu samej wiedzy filozoficznej, ale sprawy poważniejszej: kwestii umieszczenia filozofii w całokształcie edukacyjnego przekazu kulturowego. W takiej koncepcji przypisuje się filozofii przede wszystkim zadania pedagogiczne – wychowawcze. Zdaniem niektórych teoretyków kształcenia filozoficznego właśnie filozofia powinna być wykorzystywana do kształcenia postaw, wyrabiania umiejętności i przekazu wiedzy (kolejność jest tu istotna) (Pobojewska, 2005). Program kształcenia filozoficznego o nachyleniu pedagogicznym wymagałby poważniejszego zorientowania na kwestie psychologiczne, a w niektórych jej wariantach być może i duchowe (tu filozofia mogłaby być związana z prowadzoną w szkołach edukacją religijną).

Reaktywność kulturowa

Kształcenie filozoficzne powinno być bardziej reaktywne kulturowo. Nowe możliwości kształcenia filozoficznego związane są z rozwojem technologicznym społeczeństwa. Obok zjawisk negatywnych (depersonalizacja – brak kontaktu osobowego, osłabienie tożsamości podmiotu wirtualnego, anonimowość), internet zdaje się zawierać wiele cech pozytywnych (łatwość, szeroka dostępność, brak jakichkolwiek ograniczeń komunikacji). W krajach o wyższym poziomie rozwoju technologicznego edukacja on-line staje się powoli jedną z alternatywnych form kształcenia. Co więcej, zaczyna wchodzić w zakres kształcenia obowiązkowego. Technologia informacyjna znacznie intensyfikuje proces globalizacji doświadczenia kulturowego. Można postawić pytanie: czy jest w ogóle możliwe „globalne” doświadczenie edukacyjne filozofii? Jeśli już, to czy jest ono swego rodzaju sumą alternatywnych, równocennych (póki nie ma kryteriów je kwalifikujących) doświadczeń filozofii jako takiej? Widoczna staje się tu poważniejsza potrzeba odniesienia dydaktycznego do tych kwestii.

Reaktywność kulturowa filozofii edukacyjnej oznacza również konieczność jej orientacji wobec istotnych kwestii politycznych i społecznych. Dotychczas filozofia polityczna była zupełnie zaniedbywana w filozofii edukacyjnej. A przecież to już w szkole średniej młodzież osiąga wiek pełnoletności i podejmuje elementarne decyzje polityczne. Obszar refleksji może obejmować tu kwestie od problemów funkcjonowania demokracji po kulturowy problem akceptacji tradycji islamu (współcześnie istotny dla krajów Zachodu).

W dydaktyce filozofii ma miejsce zadziwiająca „plastyczność edukacyjna”. Samodzielnym przedmiotem kształcenia może być nie tyle sama filozofia, co jej subdziedziny. Kiedyś taką funkcję przypisywano logice, później psychologii, a obecnie etyce (przynajmniej jej nazwa występuje na każdym świadectwie szkolnym).

Potrzeba edukacyjnego przeformułowania hermetycznej, wysoce specjalistycznej tradycji filozofowania

Kulturowe odejście od filozofii jako dyscypliny dysponującej ostatecznymi rozwiązaniami znacznie zmieniło jej pozycję edukacyjną. Interpretacje filozoficzne,

które zdawały się zmieniać rozumienie siebie i świata przez człowieka, znacznie straciły na znaczeniu. Okazało się, że nawet wielkie odkrycia nauk przyrodniczych nie wpływają bezpośrednio na doświadczenie egzystencjalne człowieka. Filozofia w sporej części przyjęła funkcję sztuki myślenia i ten aspekt może zostać poddany wzmocnieniu edukacyjnemu. Proces kształcenia filozoficznego na pierwszym etapie ma zwykle charakter porządkowania myślenia zdroworozsądkowego. Jako element tego procesu można wykorzystać takie kwestie, jak: paradoksy eleatów, problem dowodów na istnienie Boga, problem subiektywności poznania czy krytykę pojęcia substancji i związku przyczynowo-skutkowego. Kwestie te w znacznym stopniu służą rozbudzeniu potrzeby filozofowania, istotnej w kraju, w którym jej znaczenie społeczne tak poważnie było marginalizowane. Nauka samodzielności myślowej prowadzić może do wielkich projektów filozoficznych – które mogą być przygotowywane już w warunkach edukacyjnych.

Metodyka

Pozbawionym zupełnie jakichkolwiek propozycji jest obszar metodyki kształcenia filozoficznego i tu właściwie każda poważniejsza propozycja może mieć charakter innowacji. Metodyka nauczania filozofii istotna jest zwłaszcza na niższych poziomach edukacji, a jej brak jest dotkliwie odczuwany w porównaniu z metodykami dobrze osadzonych przedmiotów edukacyjnych. Wyjątkiem w tym względzie jest koncepcja „dociekań filozoficznych”, oparta na amerykańskim programie M. Lipmana, rozwijana w Polsce przez fundację „Phronesis”.

Zakończenie

W przypadku kształcenia filozoficznego można postawić pytanie: na czym właściwie mają polegać innowacje? W jakim stopniu mają być one tylko przeformulowaniem i adaptacją uniwersalnych treści filozofii do danych warunków kulturowych, a w jakiej mierze stanowić mają otwarcie na nowe wyzwania?

Zgodnie z bieżącym paradygmatem kulturowym należałoby stwierdzić, że wyłonienie jakiejś dominującej formacji ideowej w przekazie wiedzy i kompetencji filozoficznej nie jest możliwe. Natomiast w konwencjach jej przekazu zdaje się panować mniejsza dowolność. Zróżnicowanie kulturowo-edukacyjne zdaje się wytwarzać bardziej określone potrzeby i oczekiwania, stawiane wobec filozofii edukacyjnej. Wyraźne są propozycje dotyczące zmniejszenia nacisku na przekaz wiedzy, akcentujące natomiast mocniej potrzebę kształcenia o charakterze psychologiczno-pedagogicznym (kształcenie postaw i umiejętności).

Zróżnicowanie idei współczesnej kultury nakazuje uwzględniać najszersze zakresowo koncepcje filozofii. W szczególności akceptuje się koncepcje filozofii, wychodzące poza standardy nauki (np. mogą być sprzeczne z sobą koncepcje filozofii, ale to nie znaczy, że któraś z nich, lub obie, muszą być fałszywe); lub zgodnie z tezą mocniejszą: filozofia posiada charakterystyczne dla niej odmienności, różniące ją od nauki. Podstawą powszechnego kształcenia filozoficznego mogą być tylko główne koncepcje filozofii (o silnym oddziaływaniu społecznym, kulturowym); błędem zwłaszcza jest traktowanie lokalnych koncepcji filozofii jako podstawowych. Ważne jest, by zawierały one aspekt pedagogiczny: wy-

chowawczy¹⁰, moralny, ale i również profilowany do danego typu edukacji, czy nawet typu szkół (teologiczny, pragmatyczny czy ideologiczny – aktualnie np. wiązany z ideą jednoczącą się Europy). Należy próbować wprowadzić pewien porządek do obszaru kształcenia filozoficznego. Nie jest tak, że konwencje kształcenia tworzone są w sposób zorganizowany i planowy, raczej odwrotnie, powstają prawie spontanicznie jako dziedzictwo dominacji (powodowanej różnego rodzaju czynnikami) danej formacji filozoficznej w odpowiadającej jej konwencji kulturowej.

Bibliografia

- Cyboran L. (1986), *O etyce indyjskiej*, [w:] tenże, *Klasyczna joga indyjska*, Warszawa.
- Czarnik T. (2001), *Starożytna filozofia chińska*, Kraków.
- Honderich T. (1999), *Encyklopedia filozofii*, przeł. J. Łoziński, t. II, Poznań.
- Laforet N.J. (1873), *Dzieje filozofii starożytnej*, przeł. W. Miłkowski, Kraków.
- Mackiewicz W. (red.) (2001), *Polska filozofia powojenna*, t. I, Warszawa.
- Memorial PTF we Lwowie do MWRiOP* (1927), „Przegląd Filozoficzny”, nr 29.
- Myśliński I. (1930), *Encyklopedia filozofii*, cz. I, *Historia filozofii w 3. tomach*, t. 1: *Filozofia ludów pierwotnych i narodów starożytnych*, Warszawa.
- Nowak W.M. (2002), *O kulturalistycznej interpretacji dziejów filozofii*, [w:] Piotrowska E., Wiśniewski J. (red.), *Dydaktyka filozofii u progu XXI wieku. Problemy ogólne i perspektywy*, Poznań.
- Ogonowski Z. (1985), *Filozofia szkolna w Polsce w XVII w.*, Warszawa.
- Palacz R. (1999), *Klasycy filozofii polskiej*, Warszawa–Zielona Góra.
- Pechnik J., *O reformie tzw. propedeutyki filozoficznej w naszych gimnazjach*, Tarnów; „Przegląd Powszechny”, 1892, r. 9, t. 35, (VII–IX)
- Piotrowska E., Wiśniewski J. (red.) (2002), *Dydaktyka filozofii u progu XXI wieku. Problemy ogólne i perspektywy*, Poznań.
- Pleśniarski B. (1974), *Nauki filozoficzne w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika IV. Nauki Humanistyczno-Społeczne”, z. 65.
- Pobojewska A. (2005), *Głos w dyskusji na temat podstawy programowej z filozofii*, http://www.isp.org.pl/podstawa/podstawa_files/Pobojewska.pdf, dostęp: 14.05.2005.

¹⁰ Długa tradycja akcentowania znaczenia wychowawczego filozofii: Komisja Edukacji Narodowej, St. Staszic w 1785 r.: nauka moralna „ze wszystkich najpierwsza” w wychowaniu, w: Pleśniarski (1974: 49); Pechnik: „pojmującego obowiązek wychowania młodzieży święcie i na serio” (1892: 247); K. Twardowski: „propedeutyka filozoficzna [...] posiada [...] niezmierną doniosłość nie tylko pod względem dydaktycznym, lecz także pod względem wychowawczym, a przeto i społecznym” (1924: 6); *Memorial PTF we Lwowie do MWRiOP*: „podkreślenie znaczenia wychowawczego propedeutyki filozofii”, „Przegląd Filozoficzny”, 29, (1927: 230).

- Rode M. (1969), *Myśl filozoficzna starożytności i średniowiecza*, Warszawa.
- Stöck A., Weingärtner J. (1930), *Historia filozofii w zarysie*, oprac. F. Kwiatkowski, Kraków.
- Sztombka E. (red.) (2004), *Edukacja filozoficzna w szkole ponadgimnazjalnej*, Łódź.
- Twardowski K. (1924), *Filozofia w szkole średniej*, „Ruch Filozoficzny”, nr 1.
- Woleński J. (1997), *Szkoła lwowsko-warszawska w polemikach*, Warszawa.
- Woźniczka M. (2002), *Historyzm i problem jego uzasadnienia w dydaktyce nauk filozoficznych*, [w:] Piotrowska E., Wiśniewski J. (red.), *Dydaktyka filozofii u progu XXI wieku. Problemy ogólne i perspektywy*, Poznań.
- Youlan F., Bodde D. (red.), (2001), *Krótką historia filozofii chińskiej*, przeł. M. Zagrodzki, Warszawa.



Olga Janikowska

Innowacje w nauce *versus* globalizacja

INNOWACJE W EDUKACJI AKADEMICKIEJ NR 1/2007 (6)

Wstęp

Żyjemy w zglobalizowanym świecie, w którym wszystko jest ze sobą powiązane. Konsekwencje procesów globalizacyjnych dotyczą wszelkich aspektów współczesnego życia. Odnajdujemy je na każdym kroku, począwszy od sfery gospodarczej, poprzez aspekty polityczne, aż po społeczne. Globalizacja to szeroko pojęta unifikacja społeczna, gospodarcza, technologiczna, kulturowa, to także unifikacja systemu aksjologicznego, sposobu myślenia i pojmowania rzeczywistości. Globalizacja to nie tylko przepływ pieniędzy i towarów, ale także wzrastająca wzajemna zależność ludzi na całym świecie, na skutek kurczenia się przestrzeni oraz czasu i zanikania granic (Bauman, 2000: 77). Na uwagę zasługuje fakt przeobrażeń, jakie wraz z globalizacją dokonują się w strukturze społecznej. Ilustruje to poniższa tabela, przedstawiająca zamiany w strukturze społecznej od społeczeństwa kapitalistycznego po społeczeństwo postindustrialne, aż do otwartego globalnego społeczeństwa wiedzy.

Tabela 1. Struktura społeczna różnych typów społeczeństw

Typ społeczeństwa	Dominujący rodzaj gospodarki	Charakter kultury	Struktura społeczna
Spółeczeństwo kapitalistyczne	przemysł	masowa	według A. Smitha: klasa właścicieli ziemi, klasa robotników, klasa kapitalistów
Spółeczeństwo postindustrialne	sfera usług	zindywidualizowana, multimedialna	według D. Bella: specjaliści i menadżerowie, pracownicy techniki i administracyjni, robotnicy, klasa usługowa, klasa niższa (marginalna)
Otwarte globalne społeczeństwo wiedzy	korporacje transnarodowe (ktn)	masowa wirtualna	kreatorzy i odtwórcy

Źródło: opracowanie własne na podstawie Błuszkowski, 1996: 23

Spółeczeństwo wiedzy

Już w latach 60. poprzedniego stulecia zaobserwowano początkowo w gospodarce amerykańskiej, a później w krajach zachodnich znaczącą zmianę zatrudnienia w tradycyjnych gałęziach przemysłu wytwórczego i przetwórczego na korzyść zatrudnienia w administracji, usługach, badaniach, czyli takiej aktywności gospodarczej, która związana jest z przetwarzaniem informacji. Należy tutaj wskazać na koncepcje Tofflerów dotyczące wiedzy w gospodarce i rozwoju społecznym. Według tych koncepcji wiedza to substytut wszelkich czynników produkcji i postępu społecznego.

W nauce coraz częściej używane jest pojęcie „społeczeństwo wiedzy”. Według K. Pawłowskiego, społeczeństwo wiedzy to społeczeństwo charakteryzujące się otwartością i odwagą intelektualną, społeczeństwo, które jest przekonane o swoich dużych możliwościach i aktywnie, w sposób innowacyjny je wykorzystuje¹.

W społeczeństwie wiedzy następuje przewartościowanie wielu paradygmatów związanych z rolą wiedzy w rozwoju myśli, kultury i techniki. Według wielu koncepcji przyszłość będzie należeć do naukowców, którzy z wąskiej dziedziny zmieniają się w specjalistów „od uogólnień”. Oznacza to, że osiągnięcie intelektualnego sukcesu będzie polegało na multidyscyplinarnym podejściu do nauki, czyli umiejętności szukania zapożyczeń i analogii do innych jej obszarów. Społeczeństwo wiedzy oznacza między innymi to, że wiedza staje się i będzie się stawać coraz bardziej pożądanym dobrem.

Ten wzrastający popyt na wiedzę nie pozostaje bez znaczenia dla placówek naukowych na całym świecie. W Polsce, w ostatnich latach, w szkolnictwie wyższym dokonały się rewolucyjne wprost zmiany. Ogromny wzrost ilości studentów możliwy był dzięki wyższym szkołom prywatnym oraz coraz liczniej uruchamianym studiom wieczorowym i zaocznym (tabela 2, tabela 3).

Tabela 2. Ilość osób studiujących w Polsce w latach 2004–2005

Typ szkoły	Tryb nauczania	2004			2005		
		ogółem	mężczyźni	kobiety	ogółem	mężczyźni	kobiety
Państwowe	ogółem	1 330 717	582 440	748 277	1 319 098	577 830	741 268
	dzienne	779 438	347 352	432 086	796 592	355 541	441 051
	zaoczne	493 038	211 898	281 140	469 284	201 279	268 005
Niepaństwowe	ogółem	582 112	245 716	336 396	620 800	261 289	359 511
	dzienne	139 140	60 396	78 744	147 803	64 305	83 498
	zaoczne	412 417	173 941	238 476	443 388	186 951	256 437

Źródło: opracowanie redakcyjne na podstawie danych
Głównego Urzędu Statystycznego

¹ Źródło internet: http://forumakad.pl/archiwum/2004/12/16-za-w_strone_spoleczenstwa_wiedzy.htm.

Tabela 3. Ilość absolwentów szkół wyższych w Polsce w latach 2004–2005

Typ szkoły	Tryb nauczania	2004			2005		
		ogółem	mężczyźni	kobiety	ogółem	mężczyźni	kobiety
Państwowe	ogółem	247 562	89 380	158 182	259 315	91 598	167 717
	dzienne	117 386	46 417	70 969	130 838	49 870	80 968
	zaoczne	116 625	38 567	78 058	115 887	37 716	78 171
Niepaństwowe	ogółem	133 970	43 709	90 261	129 227	43 047	86 180
	dzienne	24 786	8 860	15 926	24 744	9 071	15 673
	zaoczne	101 347	32 193	69 154	96 117	31 309	64 808

Źródło: opracowanie redakcyjne na podstawie danych
Głównego Urzędu Statystycznego

Jednakże bardzo istotnym wydaje się fakt, że te ilościowe zmiany powinny być wsparte zmianami jakościowymi. Rozważając problem innowacji w nauce, nie sposób pominąć faktu, że globalizacja odcisnęła swoje piętno również na edukacji, mam tutaj na myśli sposoby i szybkość przekazywania wiedzy (e-nauczanie), mobilność studentów i kadry nauczającej (programy, takie jak np. Socrates), konieczność swego rodzaju ujednolicania wiedzy przekazywanej studentom na całym świecie, jak i wspólnego systemu ocen (ECTS).

Globalizacja, państwo i edukacja wyższa

Rozważając zagadnienia związane z przyszłością placówek edukacyjnych, należy pokusić się o głębsze spojrzenie na całość zmian, którym poddany jest otaczający nas świat, jak i instytucje sektora publicznego, a w tym i sama instytucja państwa. Zmiany te coraz wyraźniej wpływają i wpływać będą na postrzeganie edukacji wyższej. Coraz silniej podkreślany zmierzch państw narodowych i poszukiwanie nowej definicji państwa, a zarazem jego miejsca w metagrze polityki światowej², może oznaczać, że państwo samo w sobie może mieć mniejsze możliwości wspierania systemów edukacji wyższej, jak i fakt, że niekoniecznie znajdą się one w sferze jego podstawowych społecznych zobowiązań. Myśląc dzisiaj o edukacji, nie można więc pominąć nowych relacji między państwem a uniwersytetem zrodzonych przez coraz silniejsze, teoretyczne i praktyczne kwestionowania ideałów państwa dobrobytu (Scholte, 1997). Podkreślić również należy możliwość pojawiania się placówek konkurencyjnych badawczych i kształcących. Oczywistym wydaje się być, że tak jak i państwo musiało i musi na zasadzie sprzężenia zwrotnego reagować na globalizację, tak i system edukacyjny narażony na jej presję powinien ulec samoistnemu przekształceniu.

Jak pisze U. Beck (2005: 13) „globalizacja to żadne fatum, na globalizację można wpływać – na nowych podstawach opierając i nowym życiem przeplatając, to co nosi klasyczną nazwę »polityki«. [...] To narzuca konieczność zmiany horyzontu z narodowego na kosmopolityczny” zarówno dla państwa, jak i dla systemów edukacyjnych.

² Pojęcie używane przez U. Becka na określenie przemijającej epoki państwa narodowego i wschodzącej epoki kosmopolitycznej.

Ważne jest, aby pamiętać, że globalizacja to wzrastająca zależność ludzi na całym świecie oraz że ich coraz większa mobilność wymaga od placówek naukowych podjęcia próby przygotowania swoich absolwentów do życia w tej nowej globalnej wspólnocie. Tak jak i państwo, powinny one wyjść poza myślenie w perspektywie narodowej do myślenia o charakterze kosmopolitycznym i w ten sposób kształtować programy nauczania, aby spełniły one wymogi stawiane przez przyszłych studentów.

Uznać jednak można, że globalizacja to nie tylko zagrożenia dla placówek naukowych, nie sposób ominąć kwestii najnowszych technologii komunikacyjnych i informacyjnych, które wszak stanowią jeden z wielu przejawów globalizacji, a nadają praktyczny aspekt globalności wyższych studiów. Tym, co najbliższe związane jest z funkcjonowaniem współczesnych placówek edukacyjnych jest internet, który w ciągu ostatnich dziesięciu lat stał się jednym z potężniejszych narzędzi ekonomicznych i kulturowych. Przyczynił się on do zmiany sposobu zdobywania przez studentów wiedzy, coraz bardziej popularne staje się e-nauczanie, coraz więcej wykładowców posiada swoje strony internetowe, gdzie zamieszcza niejednokrotnie swoje wykłady czy najistotniejsze informacje dotyczące prowadzonego przedmiotu, wymagań itd. Dodatkowo zmniejszył on dystans pomiędzy wykładowcą a studentem³. Można tutaj użyć pojęcia popularnego w latach 70. „uniwersytet bez ścian”, co prawda w dzisiejszych czasach znaczenie tego pojęcia odbiega od jego pierwotnego rozumienia, gdyż oznacza to tyle, co uniwersytet wirtualny. Liczba takich wirtualnych uniwersytetów stale wzrasta.

Wszystko to stawia przed placówkami naukowymi szereg wyzwań i pytań, takich jak:

- rola i miejsce uniwersytetów⁴ w zglobalizowanym świecie;
- sposoby sprostania wymaganiom XXI wieku;
- czy dynamika i hybrydyzacja działań podejmowanych przez uniwersytety wystarczy, aby zapewnić im wiodącą rolę w procesie edukacji;
- jakie są ograniczenia transferu wiedzy;
- w jaki sposób uniwersytety powinny przekazywać wiedzę, aby ich rola nie została zmarginalizowana;
- w jaki sposób przy ujednolicaniu programów edukacyjnych należy odnieść się do kierunków i wymogów gospodarki lokalnej i krajowej.

Uniwersytet jutra

Reasumując, placówki naukowe z jednej strony zmierzyć się muszą z ogromnym postępem techniczno-technologicznym, ze wzrastającą w społeczeństwie potrzebą kształcenia i doksztalcania się⁵, z coraz silniej dominującym trendem ujednolicania wiedzy na całym świecie, z drugiej zaś, powinny kultywować tradycje Alma Mater, polegające na przebywaniu w grupie, rozmowie z innymi

³ Dość powszechne stało się przysyłanie e-maili do wykładowców z nurtującymi studentów pytaniami, czy po prostu ze świątecznymi życzeniami.

⁴ Pojęcie „uniwersytet” odnoszę w tym miejscu do całości placówek szkolnictwa wyższego, tak prywatnego, jak i państwowego.

⁵ Coraz częściej osoby dorosłe pracujące zawodowo rozpoczynają studia w celu podnoszenia swoich kwalifikacji.

studentami, wykładowcami i asystentami, starać się dostosowywać programy i kierunki nauczania do wymogów gospodarek lokalnych, co szczególnie ważne wydaje się być w Polsce. Poprawnie skonstruowany system edukacyjny wraz z programami rozwojowymi absolwentów mogłyby stać się ważnym ogniwem spajającym młodzież z ich miejscem zamieszkania, co w swojej konsekwencji ograniczyć mogłoby silne fale emigracyjne odnotowane w naszym kraju w ostatnich latach⁶. I tutaj ten swoisty mariaż tradycji z nowoczesnością, opisać można jako wprowadzenie na scenę dwóch różnych zespołów aktorskich, aby grały równocześnie w dwóch odmiennych sztukach: klasycznej z jednej strony, powoli dobiegającej końca, jednakże będącej nadal podwaliną sztuk oraz alternatywnej, dopiero się zaczynającej – które jednak są ze sobą splecione i wzajemnie się dopełniają. Wydaje się, że taka wizja uniwersytetu jutra może stanowić o jego sukcesie.

Bibliografia

- Bauman Z. (2000), *Globalizacja*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Bellinger G. (1998), *Knowledge Management, Internet OutSights*, <http://www.radix.net/~crnblu/musings/kmgmt.htm>
- Beck U. (2005), *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej. Nowa ekonomia polityki światowej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Błuszkowski J. (1996), *Struktura społeczna*, Elipsa, Warszawa.
- Toffler A., Toffler H. (1996), *Budowa Nowej Cywilizacji, Polityka trzeciej fali*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Scholte, J.A. (1997), *Global Capitalism and the State*, „International Affairs”, vol. 73, nr 3, July.

⁶ Według Głównego Urzędu Statystycznego z Polski w latach 2004–2006 wyjechało 51 tys. osób.



Abstracts

Renata Matsili

Problem based learning as a method set between science and didactics

The author enumerates several reasons for not combining science and didactics. Using a scholastic method, she proves these reasons are poor when taking advantages of such a combination into account. One of the cons is creativity which makes didactics and science closer. The author finds comprehensibility of science very important. She proves that it is automatic when the truth is born as an effect of cooperation.

In Poland problem based learning is implemented in primary and secondary rather than in higher education. However, as it is assumed, this method of solving real complex problems can be too difficult for pupils of primary or secondary schools. PBL should be implemented mainly in HEIs (as it is done e.g. in Canada or USA) because students are much more skilled in individual acting and reasoning at this stage of education.

Bolesław Niemierko

Educational projection as a method of teaching and testing students' achievements

The paper presents selected examples of training sessions and test items in the area of educational projection which the author understands as making plans for prospective educational actions. Three methods of group teaching are characterized as situations suitable for enhancing future teachers' projection skill. They are: educational games, research projects, and team presentations. Cognitive as well as emotional-motivational aspects of projection are considered.

Analysis of students' achievement testing process provided for measuring their skill of educational projection is also included in the paper. Extended-answer items serving this purpose prove to be relatively difficult and discriminating students.

Agnieszka Mikina

Five questions about project based learning

The article aims to answer five questions concerning project based learning:

1. What are characteristic features of project based learning?
2. What kind of activities can be classified as projects?
3. How to organize pupils' and students' project work?
4. Can project based learning be implemented at every stage of education?
5. Why is it worth to popularise project based learning?

The author presents the criteria which enable to distinguish PBL from other methods, the most frequently made mistakes while implementing the method, project classification, project stages, history of project based learning worldwide and in Poland, personal experiences concerning PBL implementation, the rules of entrepreneurship education and importance of this method for education aimed at labour market expectations.

Monika Goetzendorf-Grabowska

Problem and project based learning in the Academy of Humanities and Economics in Lodz

The article deals with theoretical aspects of problem and project based learning, as well as advantages of using these teaching methods. It presents the most important issues concerning PBL as a sovereign-focused realization of educational process in HEI. The author describes PBL model introduced in the Academy of Humanities and Economics in Lodz – its implementation, different ways of realization, evaluation and documentation.

The paper tackles the change which the academic teachers undergo when they start using this method and describes a few-day workshops to facilitate the process. Finally, there is a short account of the first edition of students' projects review which was a kind of help for first year students starting their education and a reason for discussing different matters concerning PBL.

Paweł Ciołkiewicz

Media and reality. Remarks on the project based learning courses

The subject of this article is the relation between media and reality and the role of media in the process of creating reality. The first part of the article includes a short introduction to the main presuppositions of the project based learning. Next, the author discusses the problem of media's impact on reality with reference to some aspects of Marshall McLuhan's and Jean Baudrillard's theories. In the following passage the author describes one of the most spectacular examples of blurring boundary between fiction and reality – the radio programme directed by Orson Wells in 1938 about a Martian invasion of the Earth. This famous radio broadcast became a point of reference for one of the projects undertaken by a group of students of Journalism and Social Communication: Marcin Łęczycki, Milena Nyczowska, Marta Olesińska, Damian Ostrega, Dawid Papuga and Michał Poklekowski. In the last part of the article the author tries to place the project in the context of the project based learning course for the purpose of discussing the main advantages and disadvantages of this method.

Edyta Pietrzak

PBL philosophy course

The article is a collection of reflections which were provoked during PBL philosophy course conducted with AHE students. It describes the method, the philosophy course and projects prepared by students. The paper contains author's comments concerning her way of understanding project based learning as well as her inspirations taken from different modes of teaching philosophy.

Małgorzata Nodzyńska

Project based learning in educating future teachers of natural sciences

Teaching biology in a primary school should mean making pupils study independently. Project based learning can be thus helpful as it enables holistic approach to a given issue. Teachers should have such an approach towards the courses in the field of natural sciences so that they could implement PBL into education properly. However, the education programme for future teachers does not contain any course combining knowledge of natural sciences and showing relations between them. Therefore, the author of this article decided to introduce PBL in her courses. She shares her experience in the paper.

Norbert Niestolik

Project based learning as a way of enriching educational offer giving an example of Gimnazjum no. 1 in Jankowice

Upbringing and preparing students to their future life, which is the main aim of a modern school, means their being equipped with knowledge and skills which are absolutely necessary and useful in the modern world. Teaching and upbringing methods used by our teachers must develop the youths' initiatives and creativity. Therefore, the project based learning can be used as one way of fulfilling this aim. In this method students carry out long-standing tasks only with little help of a teacher. Projects on regional education bring excellent results as they reflect situations and problems well known to students. Gimnazjum no. 1 in Jankowice (Silesian voivodship) has been doing its own projects and has been cooperating with many non-governmental organizations. The article deals with one of the projects done in that school. It was connected with theatrical education and concerned a story based on a local folk belief, which appeared to be the topic of a play found in 2005: „Jankowice Rybnickie during Hussites' Battles. Silesian Catholic Church”.

Students responsible for historical part of the project identified with young historians researching the theatrical life of Jankowice countryside and Upper Silesia. Additionally, students analysed the work

from the literary point of view. The theatrical group gave a performance for three hundred people audience with a great success. The play was accompanied with music, scenery, and multimedia show. The project based learning gave a lot of advantages to students, teachers and local community.

Anette Kolmos, Stig Enemark, Xiangyun Du, Egon Moesby
Global change to problem and project based learning?

There is an increasing need for engineers who are oriented towards a global market, have the ability to be involved in interdisciplinary and intercultural teams, and who possess lifelong learning competencies, such as the ability to update their knowledge and acquire relevant new knowledge. There is the need for engineers to become more innovative, creative and to be able to analyse the contextual and ethical framework for their work.

If universities are to meet these challenges, they have to develop student centered education that exposes students to the complexities of global and cultural issues and provides the possibility to achieve process skills. Therefore, innovation in education is needed – and there is the need for exchanging experiences and knowledge on curriculum development and implementation.

This article deals with general learning principles of problem and project based learning (PBL) and the Aalborg PBL model as a specific example of a PBL system. It is followed by some evidence of PBL in relation to new demands for skills. Finally, the article presents the new UNESCO Chair for Problem Based Learning which will establish a global network on PBL in order to create an international society.

Maciej Woźniczka
How to teach philosophy? Possibility of renewing the values of philosophical education

The first part of the article deals with main concepts of philosophical education. Exchangeability of basic educational paradigms is stressed there. Then, possibility of regeneration of important educational concepts concerning philosophy is analysed. The author reflects on their conceptual determinants and the way they can be related to Polish philosophy. The third part deals with new concepts of philosophical education – mainly empowerment of philosophical sources and the need of cultural communicativeness of philosophy.

Olga Janikowska
Innovations in education versus globalization

This paper aims to answer a question concerning changes and innovations that need to be brought into education in the age of globalization. Definition of knowledge society is presented, as well as its impact on educational institutions. The article deals also with the changing role of the state in the globalized world and the way these transformations influence educational systems. Next, the latest communication and information technologies are discussed as the ones which characterize globalization and give a practical dimension to globalization of education. Finally, a university of tomorrow is presented as a marriage of tradition and innovativeness.



Informacje o autorach

mgr Paweł Ciolkiewicz

Ukończył socjologię na Uniwersytecie Łódzkim. W roku 2002, zaraz po skończeniu studiów, rozpoczął pracę w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Najpierw pracował w Centrum Badań i Rozwoju Kształcenia (do 2004 roku), a obecnie jest asystentem w Zakładzie Komunikacji Społecznej i Socjologii Mediów. Prowadzi zajęcia na kierunkach: dziennikarstwo i komunikacja społeczna, politologia i pedagogika. Autor pracuje również w redakcji czasopisma „Media – Kultura – Społeczeństwo”, tworzonego wspólnie przez Zakład Dziennikarstwa oraz Zakład Komunikacji Społecznej i Socjologii Mediów WSHE w Łodzi. Od 2002 roku jest doktorantem na Uniwersytecie Łódzkim. Przygotowuje pracę doktorską z zakresu dyskursu publicznego.

prof. Stig Enemark

Wykładowca Aalborg University na Wydziale Rozwoju i Planowania. Laureat duńskiej nagrody Real Estate Priz. Od 1991 członek Royal Institution of Chartered Surveyors, Wielka Brytania. Od 1993 roku krajowy ekspert UE w zakresie zarządzania ziemią i systemów planowania przestrzennego. Konsultant rządu duńskiego w kwestiach związanych z zarządzaniem katastralnym i zarządzaniem ziemią i rządów państw Europy Wschodniej i Afryki w zakresie tworzenia systemów administrowania ziemią i związanych z tym zagadnień edukacyjnych.

mgr Monika Goetzendorf-Grabowska

Artysta plastyk, trener, pedagog, animator projektów artystyczno-edukacyjnych. Prowadzi warsztaty twórcze dla dzieci, młodzieży i dorosłych. W swojej działalności łączy doświadczenia z zakresu sztuki z zagadnieniami pedagogicznymi (pedagogika podmiotowości). Pracuje w Centrum Kreatywności i Przedsiębiorczości jako trener. W latach 2000–2003 uczestnik seminarium doktoranckiego w Zakładzie Technologii Kształcenia UAM w Poznaniu. Publikacje z zakresu pedagogiki i twórczości. Posiada realizacje z zakresu komunikacji wizualnej, grafiki użytkowej, multimediiów i aranżacji wnętrz.

dr Olga Janikowska

Absolwentka Uniwersytetu Śląskiego, stażystka Berlińskiego Instytutu Badań Społecznych (Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung) i Uniwersytetu Kalifornia. Swoją dysertację poświęciła problematyce związanej z rozwojem zrównoważonym społeczności lokalnych. Obecnie pracownik Górnośląskiej Wyższej Szkoły Hadlowej (GWSH) w Katowicach na stanowisku adiunkta w katedrze socjologii ogólnej. Autorka dziesięciu publikacji naukowych oraz współautorka dwóch prac naukowo-badawczych. Jej naukowe zainteresowania oscylują wokół tematyki związanej z rozwojem zrównoważonym, partycypacją społeczną w procesach decyzyjnych, globalizacją i jej konsekwencjami oraz innowacjami w nauce.

prof. Anette Kolmos

Profesor Aalborg University w Danii, dyrektor Centrum Badań powstałego w ramach Katedry UNESCO. Prowadziła i wdrażała ponad 10 projektów badawczych i rozwojowych. Redaktor czasopisma „Journal for Engineering Education” wydawanego przez stowarzyszenie ASEE. Członek Programbeirat für Hochschuldidaktik, działającego przy Ministerstwie Nauki, Badań i Sztuki oraz grupy eksperckiej Unii Europejskiej STRATA ETAN działającej w ramach rozwoju szkolnictwa wyższego w perspektywie Europejskiego Obszaru Badawczego. Doradca w programie unijnym dotyczącym zasobów ludzkich i mobilności. Koordynator projektu: “Problem Based Learning in Engineering and Science”.

dr Renata Matsili

Autorka jest absolwentką WSP (obecnie AP) w Krakowie (magisterium z historii) i UŚ w Katowicach (doktorat z filozofii). Interesuje się filozofią człowieka oraz metodologią badań. Opublikowała kilka artykułów dotyczących tej tematyki. Zrealizowała kilka autorskich projektów edukacyjnych z zakresu historii (*Wielcy odkrywcy, straszni konkwistadorzy*), bibliotekoznawstwa (*Biblioteka naszych marzeń*) i filozofii (*Szczęście to ...*). Obecnie realizuje w Ośrodku Zamiejscowym w Wodzisławiu WSHE z Łodzi autorski cykl projektów pod tytułem „Fruwające krowy i szczekające koty, czyli filozofujący ignoranci”.

mgr Agnieszka Mikina

Ukończyła studia w zakresie ekonomiki i organizacji handlu zagranicznego na Uniwersytecie Łódzkim oraz studia podyplomowe w zakresie doradztwa szkolnego i zawodowego. Nauczyciel dyplomowany, od 1995 r. doradca metodyczny ds. przedsiębiorczości i edukacji ekonomicznej w Łódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. Opiekun Akademii Liderów Kariery, nauczyciel przedsiębiorczości. Edukator, trener w zakresie wdrażania metody projektów (projekt Phare – Wielka Brytania). Autorka wielu opracowań i poradników dotyczących metody projektów oraz podręczników m.in. do podstaw przedsiębiorczości. Rzeczoznawca MEN. Ekspert i współautor wielu innowacyjnych prac w zakresie szkolnictwa zawodowego, m.in. w zakresie standardów kwalifikacji zawodowych, podstaw programowych, programów nauczania pakietów edukacyjnych.

Egon Moesby, Associate Professor

Był odpowiedzialny za wdrażanie PBL w Aalborg University. Obecnie jest dyrektorem Centrum Doradztwa wchodzącego w skład Katedry UNESCO w Aalborg University. Zaangażowany w prace kilku organów doradczych działających w zakresie inżynierii i edukacji. Autor i redaktor kilkunastu publikacji. Prowadził liczne warsztaty krajowe i międzynarodowe. Kierował transmisjami satelitarnymi w zakresie wprowadzania PBL oraz POPBL. Jego zainteresowania badawcze obejmują zmiany w instytucjach zachodzące podczas wdrażania nowych programów edukacyjnych.

prof. Bolesław Niemierko

Pedagog, dydaktyk, specjalność: pomiar dydaktyczny. 1980–1995: stypendysta Fulbrighta, IREX i Fundacji Kościuszkowskiej w USA. Książki (m.in.): *O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej* (1969), *Testy osiągnięć szkolnych* (1975), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce* (1990), *Między oceną szkolną a dydaktyką* (1991), *Pomiar wyników kształcenia* (1999), *Ocenianie szkolne bez tajemnic* (2002), *Kształcenie szkolne* (w druku). Do 2005 – profesor zwyczajny Uniwersytetu Gdańskiego. 1968–1988 – koordynator krajowy Międzynarodowych Badań Osiągnięć Uczniów, Nauczycieli i Szkół (IEA), 2003–2005 – przewodniczący Rady Programowej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

dr Norbert Niestolik

Doktor nauk humanistycznych, specjalność pedagogika. Dyrektor Gimnazjum nr 1 im. ks. Walentego w Jankowicach (woj. śląskie). 24 lata w zawodzie nauczyciela historii, wiedzy o społeczeństwie, wiedzy o regionie. Wykładowca WSHE w Łodzi. Autor 16 publikacji książkowych i kilkudziesięciu artykułów z zakresu historii regionu i pedagogiki. Interesuje się zagadnieniem współczesnych kierunków pedagogicznych, historią wychowania i problemami współczesnej oświaty, szczególnie w aspekcie wychowawczej roli szkoły.

dr Małgorzata Nodzyńska

Chemik, dydaktyk nauk przyrodniczych. Studia chemiczne ukończyła na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Doktoryzowała się z zakresu nauk pedagogicznych (specjalizacja – dydaktyka chemii) na Uniwersytecie Opolskim. Jest autorką ponad 80 artykułów z zakresu dydaktyki nauk przyrodniczych i współautorką i redaktorką 3 książek będących wynikami badań z zakresu dydaktyki chemii prowadzonych w ramach grantów KBN i Grupy Wyszehradzkiej. Ostatnio zajmuje się wizualizacją procesów przyrodniczych.

dr Edyta Pietrzak

Absolwentka etnologii Uniwersytetu Łódzkiego, doktor nauk politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, adiunkt w Katedrze Procesów Społecznych WSHE. Autorka książki *Kobiety mówią o swoim życiu* i licznych artykułów oraz współautorka książki *Podmiot. Osoba. Tożsamość*. Zajmuje się społeczno-kulturową tożsamością płci. Od kilku lat prowadzi także ćwiczenia z filozofii.

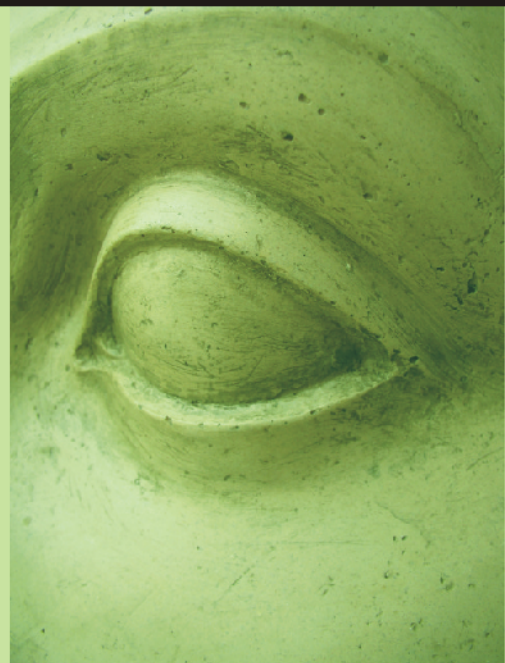
Xiang-Yun Du, Assistant Professor

Od 10 lat prowadzi badania w zakresie kształcenia inżynierów. Tego zagadnienia dotyczył także obroniony przez nią doktorat. Jej główne zainteresowania badawcze to: *gender studies* („studia płci”), komunikacja międzykulturowa w nauczaniu i uczeniu się, rozwój kompetencji wykorzystywanych w procesach, *problem based* i *project organized learning*, uczenie się w grupie.

dr Maciej Woźniczka

Studia filozoficzne ukończył w Łodzi, doktoryzował się w Instytucie Historii Nauki PAN. Obecnie jest adiunktem w Zakładzie Filozofii Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Jest autorem i redaktorem sześciu książek (m.in. *Filozofia – sztuka myślenia i dobro wspólne. Sposoby uczenia się i nauczania filozofii; Pasja czy misja? O uczeniu filozofii; Stan i perspektywy filozofii. Filozofia a przełom wieków*) oraz autorem ponad 60 artykułów naukowych. Uczestniczył z wystąpieniami referatowymi w ponad 40 konferencjach naukowych. Jego zainteresowania naukowe dotyczą dydaktyki filozofii, historii filozofii, filozofii nauki i historii nauki. Dużą uwagę zwraca na zagadnienia praktyczne kształcenia filozoficznego (jest np. autorem zestawu pytań maturalnych do matury pisemnej i ustnej z filozofii w 2002 r.); pracował jako wykładowca filozofii i etyki w prywatnej Szkole Europejskiej – Gimnazjum i Liceum w Łodzi.

MATSILI Projekt jako metoda z pogranicza nauki i dydaktyki
NIEMIERKO Projektowanie edukacyjne jako metoda kształcenia i metoda sprawdzania osiągnięć studentów **MIKINA** Pięć pytań o metodę projektów **GOETZENDORF-GRABOWSKA** Nauczanie przez projekty i problemy w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi **CIOŁKIEWICZ** Media i rzeczywistość. Uwagi na temat zajęć prowadzonych metodą projektową **PIETRZAK** O ćwiczeniach z filozofii prowadzonych metodą małych projektów **NODZYŃSKA** Metoda projektów w nauczaniu przyszłych nauczycieli przedmiotów przyrodniczych **NIESTOLIK** Praca metodą projektu jako forma wzbogacania oferty edukacyjnej i wychowawczej szkoły na przykładzie Gimnazjum nr 1 im. ks. Walentego w Jankowicach **KOLMOS, ENEMARK, DU, MOESBY** Czy warto wprowadzić *problem i project based learning*? **WOŹNICZKA** Jak uczyć filozofii? Możliwość odnowienia wartości kształcenia filozoficznego **JANIKOWSKA** Innowacje w nauce *versus* globalizacja



WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNO-EKONOMICZNA W ŁODZI

ISSN 1358-3883



9 771358 388003 06