Łukasz Zaorski-Sikora
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Edukacja w procesie. Metoda projektów a kompetencje obywatelskie

Truizmem jest dzisiaj stwierdzenie, iż stoimy przed koniecznością zmiany systemu i treści edukacji. Rzeczywistość rozwija się bowiem znacznie gwałtowniej niż w okresach minionych, a przyszłość świata, Europy, Polski zależy od tego, czy zdobywana przez człowieka wiedza będzie aktualna, adekwatna i pomocna w rozwiązywaniu realnych problemów jutra. Jednocześnie zadaniem dla współczesnej edukacji jest stworzenie możliwości studiowania wszystkim ludziom, którzy pragną podnieść swoje kwalifikacje i rozwinąć kompetencje. Istotne jest także wypracowanie umiejętności kształtowania w sobie nawyku samodzielnej pracy nad poznaniem otaczającego świata oraz nieustannej pracy nad własnym rozwojem podmiotowym. Odpowiedzią na wyzwania współczesności musi być zatem zmiana w edukacji, która ów rozwój podmiotowy umożliwi.

Edukacja jest niewątpliwie niezwykle złożonym procesem. Nikt chyba nie ma dzisiaj wątpliwości, że w tym przypadku istotne jest dbanie o równomierny rozwój wiedzy i umiejętności, ale także kształtowanie właściwych postaw. W poniższym artykule chciałbym zwrócić uwagę na korzyści edukacyjne wynikające z zastosowania metody projektów. Przede wszystkim będę jednak starał się wskazać implikacje istotne dla kształtowania postawy obywatelskiej[1]. Kontekstem będzie zaś tutaj projekt reformy systemu edukacyjnego w Unii Europejskiej.

[1] Obywatelskość będę utożsamiał z określoną postawą. Należy jednak pamiętać, że ma ona wiele różnych wykładni. Zob. np. X. Bukowska, E. Wnuk-Lipiński, *Obywatelskość a la polonaise – czyli jakimi obywatelami są Polacy?*, „Nauka", nr 1, 2009.

Postawa obywatelska

Pojęcia obywatela oraz jego powinności mają swoją genezę w greckich polis i republice rzymskiej. Już w antyku obywatelstwo wiązano też z wizją edukacji sprzyjającej zdobywaniu określonych kwalifikacji, umiejętności i kompetencji odpowiadających żywiołowi demokracji. Przełomowym etapem rozwoju idei obywatelskich było oświecenie, kiedy to za sprawą popularyzacji emancypacji i egalitaryzmu zmianie uległ charakter statusu obywatela, a tym samym ukształtowało się współczesne rozumienie społeczeństwa obywatelskiego. Stworzono wówczas podwaliny dla wielu innowacyjnych projektów społecznych, takich jak polska Komisja Edukacji Narodowej, oraz takich aktów, jak Konstytucja 3 Maja czy też Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela[2].

W wychowanie obywatelskie w Polsce (a także w innych krajach Bloku Wschodniego) w okresie powojennym wpisywało się przede wszystkim kształtowanie posłusznego i zdyscyplinowanego obywatela, skłonnego do wyrzeczeń i poświęceń dla dobra wyższych idei. „Dobre obywatelstwo" utożsamiano z patriotyzmem, choć pojęcie to w dużej mierze zostało zredukowane do poczucia lojalności wobec ustroju socjalistycznego i przyjaźni polsko-radzieckiej. Jego kształtowanie odbywało się poprzez angażowanie w odbudowę zniszczonej ojczyzny oraz wyrzeczenie się własnych interesów dla „dobra ogółu". Takie zachowania, jak indywidualizm, posiadanie własnego zdania, wyróżnianie się, oryginalność itp. nie były cenione, a wręcz świadczyły o porażce wychowawczej. Afirmowano posłuszeństwo, uległość i podporządkowanie się hierarchicznemu porządkowi społecznemu. Współcześnie nauka postaw obywatelskich utożsamiana jest głównie z zaangażowaniem w działalność społeczną oraz kształtowaniem społecznej tożsamości. Pojmowanie obywatelstwa zdaje się jednak także swoistym powrotem do czasów greckiego polis, czego przejawem jest coraz częściej afirmowany zwrot ku demokracji bezpośredniej. Tak jak zakładali antyczni sofiści i retorzy, zauważa się bowiem, **iż przygotowanie do aktywnego uczestniczenia w życiu publicznym wymaga praktyki, ćwiczeń oraz kształtowania pełnego, „kompletnego" człowieka** – „dobrego obywatela". Stąd też jako konieczne jawi się dzisiaj budowanie adekwatnego modelu edukacji, który pozwoli na rozwijanie obywatelskiego *etosu*.

W takiej perspektywie okazuje się, że mimo zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości zasadnicze wartości stanowiące o funkcjonowaniu społecznym człowieka są trwałe. Taka konstatacja ma szczególne znaczenie, kiedy analizie poddawane jest życie obywatelskie. Wraz z rozwojem kultury europejskiej obserwowaliśmy bowiem szereg projektów ewolucji/rewolucji organizacji życia społecznego, które jednak w praktyce okazywały się bądź trudne do zrealizowania, bądź sprzyjały patologii więzi społecznych. Można też zaryzykować stwierdzenie, że u podstaw problemów w realizacji wizji porządku społeczno-politycznego tkwiła zwykle słaba kondycja aksjologiczna człowieka oraz brak odpowiednich kompetencji personalnych. Także współcześnie cele wycho-

[2] Postawą obywatelską zajmowałem się wcześniej w: E. Pietrzak, R. Szczepanik, Ł. Zaorski-Sikora, *Aksjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011 oraz E. Pietrzak, R. Szczepanik, Ł. Zaorski-Sikora, *Szkice z historii wychowania obywatelskiego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych", nr 1–2 (10–11/2010). Poniższe akapity zawierają fragmenty tych tekstów.

wania obywatelskiego koncentrują się zwykle na wyposażaniu ucznia w wiadomości, wyrabianiu umiejętności, natomiast sfera wartości i związanych z nimi postaw jest bagatelizowana. W konsekwencji tak przygotowany „młody obywatel" posiada wiedzę dotyczącą formalnoprawnych aspektów życia w społeczeństwie demokratycznym, natomiast nie czuje potrzeby angażowania się w nie.

Okazuje się, że nawet rozległa wiedza zdobyta w procesie kształcenia szkolnego nie przekłada się wprost na wysoki stopień aktywności obywatelskiej uczniów. Paradoksalnie polscy uczniowie, posiadając wysoką świadomość mechanizmów społeczeństwa demokratycznego oraz znajomość narzędzi dochodzenia praw obywatelskich, jednocześnie nie przejawiają aktywnej obywatelskości. Sama świadomość struktur, wartości, norm i zasad nie implikuje woli angażowania się w budowanie społeczeństwa uczestniczącego. Świadomość obywatelska niekoniecznie jest zatem tożsama ze samoświadomością przekładającą się na aktywny udział w życiu publicznym. Co więcej, nie pociąga za sobą wrażliwości na potrzeby wspólnoty. Analiza edukacji demokratycznej i jej efektów pokazuje, że uczniowie wyposażani są w wiedzę pozbawioną wymiaru aksjologicznego, przez co jest ona mało autentyczna i nie przekłada się na określone postawy. Stąd też konstatacja, że wiedzę warto przekazywać również w perspektywie, która łączy działania z wartościami i emocjami. Innymi słowy, chodzi o taką sytuację, gdzie na życie społeczno-polityczne patrzymy z indywidualnej perspektywy, przez co staje się ono „nasze", a tym samym wymaga osobistego uczestnictwa. Co więcej, towarzyszy temu przekonanie o pożytku własnym i dla najbliższego otoczenia – postrzeganie dobra jako wartości publicznej, to znaczy kształtowanie przekonań, w myśl których działania indywidualne przyczyniają się do tworzenia dobra wspólnego. Powyższe obserwacje prowadzą do wniosku, iż edukacja obywatelska powinna być uzupełniona o obszar odwołujący się do sfery moralnej (czy szerzej sfery wartości).

Rolę brakującego elementu w edukacji obywatelskiej może spełnić w pewnym stopniu na przykład etyka wykładana zarazem jako subdyscyplina filozofii i filozofia praktyczna, w ramach której rozważane są rzeczywiste, faktyczne i aktualne dylematy moralne, jakie stoją przed niemalże każdym człowiekiem. Wątpliwości związane z wprowadzeniem edukacji etycznej do polskich szkół wiążą się jednak z pytaniem, kto powinien te zajęcia prowadzić oraz z niebezpieczeństwem zredukowania zajęć z etyki wyrwanych z szerszego kontekstu filozoficznego do pochwały powierzchownego i zarazem radykalnego relatywizmu etycznego lub też przeciwnie – ograniczenia etyki do manifestacji określonego światopoglądu.

Kwestię rozwoju postawy obywatelskiej można także odnaleźć we współczesnych projektach dotyczących reformy systemu edukacyjnego w Unii Europejskiej. Przykładem mogą być *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (ERK)* sformułowane przez Komisję Europejską, w których obok wiedzy, umiejętności i kwalifikacji przekazywanych w procesie edukacji jako niezwykle istotne wymieniane są kompetencje personalne i obywatelskie, mające sprzyjać rozwojowi określonych postaw. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie wskazuje państwom członkowskim konieczność rozwijania oferty kompetencji kluczowych w ramach strategii „uczenia się

przez całe życie”[3]. Dlatego też ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, wśród których obok porozumiewania się w języku ojczystym, porozumiewania się w językach obcych, kompetencji matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych, kompetencji informatycznych, umiejętności uczenia się wymieniane są właśnie **kompetencje społeczne i obywatelskie** oraz inicjatywność i przedsiębiorczość wraz ze świadomością i ekspresją kulturalną. Co istotne, kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w „społeczeństwie wiedzy”.

Kompetencje społeczne i obywatelskie definiowane są w tym dokumencie jako kompetencje osobowe oraz interpersonalne obejmujące pełny zakres zachowań przygotowujących osoby do skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością. Zgodnie z założeniami przyjętymi przez autorów ERK kompetencje obywatelskie są warunkiem pełnego uczestnictwa w życiu obywatelskim w oparciu o znajomość pojęć i struktur społecznych i politycznych oraz, co istotne, poczuwanie się do aktywnego i demokratycznego uczestnictwa.

Kompetencje obywatelskie łączone są nie tylko ze znajomością pojęć demokracji, sprawiedliwości, równości, obywatelstwa i praw obywatelskich zawartych między innymi w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej, ale też ze znajomością współczesnych wydarzeń i tendencji w narodowej, europejskiej i światowej historii. Jako istotna wymieniana jest świadomość celów i wartości, jakimi kierują się ruchy społeczne i polityczne, znajomość integracji europejskiej oraz struktur UE, z ich głównymi celami i wartościami, świadomość różnorodności i tożsamości kulturowych w Europie. Umiejętności wchodzące w zakres kompetencji obywatelskich to: zdolność do efektywnego zaangażowania wraz z innymi ludźmi w działania publiczne, zdolność do wykazywania solidarności i zainteresowania rozwiązywaniem problemów stojących przed lokalnymi i szerszymi społecznościami, krytyczna i twórcza refleksja, konstruktywne uczestnictwo w działaniach społeczności lokalnych i sąsiedzkich oraz procesach podejmowania decyzji na wszystkich poziomach, od lokalnego, poprzez krajowy, po europejski, szczególnie w drodze głosowania, pełne poszanowanie praw człowieka, w tym równości, jako podstawy demokracji, uznanie i zrozumienie różnic w systemach wartości. Co ważne, powinny się one wyrażać w takich postawach, jak: poczucie obowiązku, okazywanie zrozumienia i poszanowania wspólnych wartości, niezbędnych do zapewnienia spójności wspólnoty, respektowanie demokratycznych zasad, konstruktywne uczestnictwo w życiu społecznym, działalność obywatelska, wspieranie różnorodności i spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju, gotowość poszanowania wartości i prywatności innych osób.

Model wychowania obywatelskiego będący odpowiedzią na wyzwania współczesności winien być zatem zbudowany na trzech filarach, jakie stanowią *logos*, *etos* i *patos*. Innymi słowy, świadome obywatelstwo wymaga pielęgnowania zarówno sfery rozu-

[3] Zob. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl [dostęp 1.07.2015].

mu, woli, jak i uczuć. Zgodnie z założeniami ERK ma to sprzyjać życiu społecznemu, wzmacniać wymiar wspólnotowy i rewitalizować poczucie solidarności oraz odpowiedzialności za los współobywateli.

Jak zauważają autorzy omawianych wyżej założeń, modelowi wychowania warto także dedykować adekwatne metody dydaktyczne. Jak wcześniej powiedziano, szczególnie istotne jest dobranie metod służących rozwojowi określonych postaw. Odpowiedzią na taką potrzebę są Europejskie Standardy Edukacyjne (ESE), na szczeblu poszczególnych państw członkowskich nazywane Krajowymi Ramami Kwalifikacji[4]. Krajowe Ramy Kwalifikacji to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne krajowe podsystemy kwalifikacji. Służy on przede wszystkim większej przejrzystości, dostępności i jakości zdobywanych kwalifikacji. KRK stworzone zostały między innymi na potrzeby rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. Ważny jest także fakt, że KRK zawierają opis hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji – każda kwalifikacja jest umieszczona na jednym z tych poziomów. Jak wynika z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (zwanej potocznie podstawą programową) oraz z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, do polskiego szkolnictwa niższego powinna zostać wprowadzona metoda projektów – jako metoda pracy z uczniem, która w sposób optymalny pozwala na rozwój kwalifikacji uwzględnionych w KRK. W przypadku szkolnictwa wyższego zasadność wykorzystywania w procesie edukacyjnym metody projektów wynika wprost z opisanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego efektów kształcenia, które powinny być realizowane na poszczególnych kierunkach studiów. Efekty kształcenia definiowane są bowiem w obszarach wiedzy, umiejętności, ale także kompetencji personalnych i społecznych, w przypadku których metoda projektów staje się najbardziej adekwatnym narzędziem dydaktycznym.

Metoda projektów[5] – rys historyczny

Metoda projektów to coraz częściej stosowane narzędzie edukacyjne wykorzystywane do prowadzenia zajęć z wielu dziedzin wiedzy. Wbrew pozorom nie jest ona novum, które ma zastąpić czy też wyprzeć tradycyjne sposoby nauczania. Wszak projekty były

[4] ESE zostały przyjęte w Polsce już w 2012 roku. Wdrażanie Ram Kwalifikacji do polskiego systemu edukacji to nie tylko zobowiązanie międzynarodowe, wynikające z realizacji założeń Deklaracji Bolońskiej oraz postanowień Konferencji w Bergen z 2005 roku, w której udział wzięli ministrowie szkolnictwa wyższego z 46 krajów, wynika ono także z Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. Proces ten należy przede wszystkim rozpatrywać w kategorii narzędzia, które służy podnoszeniu jakości kształcenia.

[5] O metodzie projektów pisałem wcześniej w: *Metoda projektów w nauczaniu filozofii*, [w:] *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusz*e, (red.) A. Pobojewska, Stentor, Warszawa 2012 (współautorstwo) *oraz Metoda projektów*, [w:] *Akademia – idee, metody, działania*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2013 (współautorstwo).

realizowane już w XVI wieku przez studentów architektury w pierwszej nowożytnej akademii sztuk pięknych w Rzymie. Już wtedy były traktowane jako komplementarne w stosunku do wykładów (stanowiły pomost pomiędzy wiedzą/teorią na przykład z zakresu kompozycji i umiejętnościami praktycznymi zdobywanymi na przykład podczas warsztatów murarskich). Od tamtej pory definicja projektu uległa oczywiście wielu przeobrażeniom.

Znaczenie projektów zostało „na nowo odkryte" pod koniec XIX wieku w Stanach Zjednoczonych, gdzie za sprawą upowszechnienia praktycznego kształcenia technicznego wybuchła prawdziwa rewolucja techniczna, a nazwiska wynalazców (Alexander G. Bell, Thomas A. Edison, Nikola Tesla) przyćmiły nazwiska wybitnych przedstawicieli nauk ścisłych. Co więcej, projekty okazały się doskonale wpisywać w amerykańską demokrację – wszak już Alexis de Tocqueville w swoim fundamentalnym dziele *O demokracji w Ameryce* zastanawiał się nad kwestią, dlaczego Amerykanie przywiązują większą wagę do praktycznego zastosowania nauki niż teorii, i uznał nauki stosowane za w najwyższym stopniu demokratyczne. Stąd też Stillman H. Robinson ogłosił, że metoda projektów (w której akcentuje się wartość praktycznego wykorzystania wiedzy) może być instrumentem wychowania „do demokracji" – poprzez nawiązanie do doświadczeń klas przemysłowych i produkujących wdraża studentów do samodzielności i współpracy, a ponadto stwarza tym najbardziej uzdolnionym szansę na społeczny awans, czyli realizację idei *self-made mana*.

Najczęściej przyjmuje się, że sam termin *metoda projektów* (*project metod*) został wprowadzony do słownika pedagogiki już w 1900 roku przez Charlesa R. Richardsa, który stosował go jednak wyłącznie w odniesieniu do praktycznego kształcenia technicznego amerykańskich nauczycieli prowadzących warsztaty. Szersze rozumienie metody projektów zaproponowali dopiero amerykańscy filozofowie pragmatyści: John Dewey, William James[6]. Stwierdzili oni, że wszelka działalność intelektualna powinna mieć na celu rozwiązywanie problemów, które powstają w toku naszych wysiłków radzenia sobie z tym, czego doświadczamy. Stąd też wymierna wartość tworzonych przez człowieka idei sprowadza się do tego, jak mogą one być wykorzystane.

W perspektywie pragmatyzmu w stosunku do każdej teorii (idei) możemy zapytać, co by się zmieniło, gdybyśmy w nią uwierzyli, oraz jakie konsekwencje miałoby to dla naszej działalności i życia, jeśli postępowalibyśmy zgodnie z tą teorią. Jak zauważał bowiem James, nasze teorie są narzędziami, których używamy, aby rozwiązać problemy wynikające z doświadczenia, a zatem powinny być oceniane w kategoriach sukcesu w wypełnianiu tego zadania. Jak pisze: „Cóż bowiem istotnego może pozostać ze sporów filozoficznych, jeśli różne systemy nie mają odmiennego wpływu na nasze działanie? A jeśli wszystkie zdania filozoficzne są pozbawione znaczenia praktycznego, to co za różnica, czy są one prawdziwe, czy fałszywe?"[7].

[6] Część historyków uznaje, że metoda projektów została stworzona przed trzystu laty przez europejskich profesorów szkół technicznych, skąd została przeniesiona do szkół średnich i elementarnych. Zob. M. S. Szymański, *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 19–48.

[7] W. James, *Pojęcia filozoficzne a praktyczne wyniki*, [w:] H. Buczyńska-Garewicz, *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001, s. 216.

Pragmatystyczne podejście do wszelkich teorii łączy się bowiem ze swoistym ujęciem prawdy. James rozwinął słynną koncepcję Charlesa S. Peirce'a, zgodnie z którą pełna koncepcja przedmiotu powinna uwzględniać wszelkie praktyczne skutki, które może on wywołać. W opublikowanym w 1907 roku *Pragmatyzmie* zauważa, że prawda nie jest zwierciadłem rzeczywistości, gdyż nie ma żadnego zwierciadła poza rzeczywistością – zarówno w porządku materialnym, jak i moralnym istnieją zawsze działania, instrumenty tych działań i abstrakcyjne idee wyrażające możliwość działania. Innymi słowy, prawdą jest to, co czemuś służy (skutecznie kieruje działaniem) – jedyną racją, która kieruje naszym uznaniem czegoś za prawdziwe, jest to, że się to sprawdza[8]. A zatem prawda nie jest czymś stałym i niezmiennym, wręcz przeciwnie – rozwija się w czasie. Kolejne teorie, idee mogą być potwierdzane lub mogą przestać być potwierdzane przez doświadczenie. Co więcej, o wartości takich teorii i idei świadczy przede wszystkim to, jakie konsekwencje pociąga za sobą uznanie ich za prawdziwe.

Podobne ujęcie nauki zaproponował John Dewey, który stwierdził, że cała wiedza pełni jedynie funkcje instrumentalne – służy człowiekowi w przystosowaniu się do otaczającego go środowiska[9]. Punktem wyjścia była tutaj teoria Darwina, w ramach której ludzka myśl została zdefiniowana jako narzędzie w walce o byt. Właśnie dlatego Dewey na określenie własnej pozycji filozoficznej chętniej używał nazwy *instrumentalizm*, a nie *pragmatyzm*. W perspektywie instrumentalizmu myślenie jawi się jako narzędzie, które pozwala człowiekowi panować nad przyrodą i, co ważne, umożliwia „wzrost jednostki". Myślenie jest środkiem do przyszłego działania, myśl (zwłaszcza myśl naukowa) jest instrumentem do rozwiązania problemów. W świetle instrumentalizmu nauka ma przestać być zawiła, niezrozumiała i zarazem mało wartościowa dla codziennych, życiowych spraw[10].

Stąd w prowadzonej osobiście przez Deweya eksperymentalnej szkole Laboratory School of Chicago drogą rozwoju ucznia (wzrastania jednostki) stało się doświadczenie, czyli proces zdobywania przez człowieka wiedzy o świecie i samym sobie. Naczelną zasadą tak pojmowanego systemu dydaktycznego było „uczenie się przez działanie" w ramach różnorodnych zadań praktycznych. Według Deweya wychowanie nie może bowiem być redukowane do przekazywania informacji – powinno raczej organizować społeczny proces doświadczenia poprzez uczenie myślenia i moralnego postępowania[11].

Jak zauważył Dewey, tradycyjna szkoła (funkcjonująca według zaleceń Jana Fryderyka Herbarta) jest nastawiona na wtłaczanie uczniom ogromnej ilości teorii bez zapoznawania ze sposobami jej wykorzystania. Rodzi to sytuację, w której uczniowie są przepełnieni bezużyteczną wiedzą dotyczącą tego, co minione, a jednocześnie są nieprzygotowani do sprostania wyzwaniom przyszłości. Dlatego też, zgodnie z wyrosłą z instrumentalizmu edukacją progresywną, zamiast ćwiczyć ucznia w różnych dyscy-

[8] Zob. W. James, *Pragmatyzm*, Książka i Wiedza, Warszawa 1957, s. 84–97.
[9] Zob. J. Dewey, *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988.
[10] Zob. H. Buczyńska-Garewicz, *Instrumentalizm Johna Deweya*, [w:] *Filozofia współczesna*, (red.) Z. Kuderowicz, t. 2, Wiedza Powszechna, s. 155–171.
[11] Zob. J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

plinach, powinno się go postawić w różnych sytuacjach, kiedy musi stworzyć metodę pokonania trudności, które się przed nim pojawiają[12].

Założenia samej metody projektów zostały precyzyjniej wyłożone w 1918 roku przez Williama H. Kilpatricka w pracy pt. *The Project Method*[13]. Przy czym Kilpatrick nie traktował metody projektów jako jednej z wielu metod kształcenia, a nadawał jej już rangę naczelnej zasady dydaktycznej. Jej głównym założeniem powinna stać się według niego samodzielna praca uczniów. Twierdził, że dziecko nie może być tylko biernym wykonawcą zadań, które zostały zaplanowane przez nauczyciela. Aby proces kształcenia był efektywny, uczniowie muszą mieć stworzone warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy oraz sprawdzać swoje umiejętności w konkretnych sytuacjach życiowych. Podstawę działań podejmowanych przez uczniów powinny natomiast stanowić ich zainteresowania – zgodnie z twierdzeniem, że nie należy nikogo zmuszać do podejmowania niechcianych aktywności.

W okresie międzywojennym (także w Europie) pedagodzy coraz powszechniej dążyli do zmiany tradycyjnego systemu kształcenia. Nasilały się głosy krytyki wobec schematyzmu szkoły oraz bierności uczniów. Zauważono, że realizowany przez szkołę program ma się nijak do faktycznych potrzeb uczniów i społeczeństwa i nie przyczynia się do wyposażenia dzieci w kompetencje, dzięki którym mogłyby w przyszłości sprawnie funkcjonować we współczesnym świecie. Krytyce poddawano ponadto cele kształcenia, programy i metody dydaktyczne oraz organizację nauki szkolnej jako niesprzyjające pobudzaniu i rozwijaniu aktywności poznawczej uczniów.

Co ciekawe, metodą projektów fascynowali się później również bolszewicy – gorliwym realizatorem deweyowskich koncepcji był pierwszy ludowy komisarz oświaty RFSSR Anatol Łunaczarski. Ostatecznie władze totalitarne uznały ją jednak za niebezpieczną, zorientowały się bowiem, że taka edukacja uczy w istocie wolności, a nie posłuszeństwa[14].

XVI-wieczne pojęcie *projekt* przeżywa dzisiaj spektakularne odrodzenie. Projektem nazywane są zadania badawcze, przedsięwzięcia biznesowe i artystyczne oraz akcje informacyjne realizowane w przestrzeni publicznej. Nawet współcześni muzycy pop coraz częściej nie tworzą już nowych zespołów, a podejmują raczej aktywność w ramach nowych projektów. Podobnie nadużywana jest nazwa *metoda projektów* (metoda projektowa), którą stosuje się niejednokrotnie do określenia niemalże wszystkiego, co wykracza poza tradycyjny model kształcenia.

Struktura projektu

Projekty realizowane przez uczniów/studentów mogą mieć charakter indywidualny lub grupowy. Ze względu na przedmiot pracy możemy je podzielić na badawcze, które polegają na gromadzeniu informacji o pewnym wycinku rzeczywistości; medialno-

[12] Co ciekawe, Dewey nigdy nie użył pojęcia *projekt*.
[13] T. H. Kilpatrick, *The Project Method*, „Teachers College Record", Vol. 19, 1918.
[14] Zob. B. Nawroczyński, *John Dewey w ZSRR i USA*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, 1965.

-artystyczne, bazujące na tworzeniu na przykład tekstów literackich, komunikatów wizualnych, oraz społeczno-obywatelskie, opierające się na działaniach w środowisku lokalnym. Oczywiście to projekty grupowe (zespołowe) realizowane poza murami szkoły jawią się tutaj jako najefektywniejsze narzędzie dydaktyczne, jeśli chodzi o rozwijanie kompetencji obywatelskich.

Na pracę metodą grupowego projektu społeczno-obywatelskiego składają się zwykle określone etapy działania[15], takie jak:

1. Sformułowanie problemu projektowego i zdefiniowanie adresata projektu
   Sformułowanie problemu projektowego wiąże się ze zdefiniowaniem konkretnych potrzeb społeczno-gospodarczych danego środowiska lokalnego i wyraża w zadaniu osadzonym w rzeczywistości (ważne jest, aby działania projektowe prowadziły do zmiany fragmentu tej rzeczywistości). Ów problem (powiązany z treściami programowymi danego przedmiotu) może być wskazany przez nauczyciela/dydaktyka lub zaproponowany przez uczniów/studentów. Zdefiniowanie konkretnej potrzeby społeczno-gospodarczej i postawienie problemu projektowego pociąga za sobą określenie konkretnego adresata projektu (adresatem mogą być zarówno instytucje, jak i osoby prywatne). Realizacja projektu dla konkretnego odbiorcy stwarza szansę zderzenia się z rzeczywistym problemem i umożliwia rozwój kompetencji personalnych.
2. Podział grup
   Formowanie zespołów projektowych uzależnione jest od wielu czynników (tematu projektu, potencjału grupy studentów/uczniów itd.). Dydaktyk może pozwolić studentom/uczniom, aby dobrali się sami (ze względu na przyjaźń, miejsce zamieszkania, hobby, przynależność do grup nieformalnych) lub dokonać losowego zestawienia osób w grupie czy też dobierać w sposób celowy.
3. Zawiązanie kontraktu
   Kontrakt to rodzaj porozumienia zawartego między dydaktykiem a uczniami/studentami czy między członkami poszczególnych zespołów projektowych. Może on mieć formę zarówno pisemną, jak i ustną (decyzja co do formy kontraktu zostaje zwykle podjęta po wspólnych uzgodnieniach w tej kwestii między uczniami/studentami i dydaktykiem). W kontrakcie zostają zawarte przyjęte przez wszystkich (lub przez większość) zasady i warunki współpracy stron kontraktu, a także kryteria oceny.
4. Określenie celów
   Ważne jest precyzyjne określenie ogólnych i szczegółowych celów, które zespół projektowy zamierza osiągnąć. Istotne jest zatem to, aby uczniowie/studenci wiedzieli, jaki chcą osiągnąć efekt i jakie narzędzia/środki są do tego niezbędne.
5. Przygotowanie harmonogramu pracy, podział zadań
   Realizując projekt, uczniowie trenują się w zarządzaniu sobą w czasie. Dlatego ważne jest określenie terminów, w których powinny być zrealizowane poszczególne eta-

[15] Wymieniam jedynie najważniejsze etapy działania istotne w przypadku grupowego/zespołowego projektu realizowanego w środowisku lokalnym. Oczywiście w przypadku projektów indywidualnych, artystycznych takie fazy będą wyglądały nieco inaczej. Zob. np. J. Helm, L. G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, CODN, Warszawa 2003; A. Mikina, B. Zając, *Jak wdrażać metodę projektu? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Impuls, Kraków 2001; M. S. Szymański, *O metodzie projektów*, op. cit.

py projektu. Istotny jest także podział zadań w grupie – każdy uczeń/student powinien mieć przydzielone zadanie i być odpowiedzialny za jego wykonanie.

6. Implementacja projektu
   Na etapie implementacji (wdrożenia) uczniowie/studenci pracują samodzielnie, często poza murami uczelni, w środowisku społeczno-gospodarczym. Taka metoda pracy, według wcześniej stworzonego planu (harmonogramu) działania, sprzyja nie tylko harmonii pracy, ale kształtuje również postawę systematyczności i rzetelności w stosunku do podjętych zobowiązań.
7. Prezentacja projektu
   Bardzo istotny w metodzie projektów jest aktywny udział innych grup projektowych obecnych w trakcie prezentacji. Innymi słowy, projekt przedstawiany/omawiany jest na forum całej klasy/grupy. Dzięki temu uczniowie/studenci zdobywają informacje w trakcie prezentacji kolegów, ale przede wszystkim wyrażają swoje opinie, zadają pytania autorom projektu i biorą udział w dyskusji.
8. Ewaluacja projektu
   Ewaluacja to sprawdzanie, czy podejmowane działania przybliżają nas do spodziewanych/zamierzonych rezultatów. Ewaluacja jest prowadzona przez cały czas pracy nad projektem, polega na zbieraniu informacji o realizacji danego etapu projektu, a nie tylko na przedstawieniu końcowej ewaluacji projektu. Taka ocena, realizowana przez cały czas, nie pozwala na całkowitą porażkę, gdyż dydaktyk – a czasami sami studenci – wychwyci błąd, wprowadzi korektę i w ten sposób projekt dalej jest poprawnie realizowany. Podczas ewaluacji projektu dydaktyk widzi wkład i zaangażowanie uczniów/studentów, docenia i wzmacnia ich pomysłowość i innowacyjność, ale także obserwuje pojawiające się trudności, niepewności i braki (wiedzy, umiejętności, kompetencji społecznych).
   Ewaluacja jest zatem postawieniem diagnozy odnośnie do tego, co zostało zrobione, co można jeszcze zmodyfikować, żeby efekt końcowy działania był jak najbardziej zadowalający dla osób, które nad nim pracują. Ewaluacja powinna być jawna, przeprowadzana w sposób sprawiedliwy. Można przeprowadzać ją na różnych etapach projektu.

Konstytutywne cechy metody projektów

Definiując cechy konstytutywne współczesnej metody projektów, należy, po pierwsze, zauważyć, że w większości przypadków źródłem projektu jest życie codzienne, a nie abstrakcyjna nauka, punktem wyjścia jest sytuacja problemowa – chodzi o zmierzenie się z realnym problemem.

Niezależnie od tego, czy będziemy rozpatrywać projekty realizowane grupowo, czy indywidualnie, w ciągu kilku godzin, czy też przez cały semestr, można wskazać cztery kryteria pozwalające odróżnić metodę projektów od innych metod kształcenia[16]. Są to:

[16] Por. M. S. Szymański, *O metodzie projektów*, op. cit., s. 66–76.

1. **Progresywistyczna rola dydaktyka**, który przestaje być przekazującym wiedzę fachowcem z zakresu danej dziedziny, a staje się raczej partnerem i opiekunem skomplikowanych procesów grupowych.
2. **Podmiotowość ucznia/studenta**, która jawi się tutaj jako istotniejsza od samego produktu. Innymi słowy, projekt ma służyć rozwojowi osób, a nie jedynie wytwarzaniu użytecznych przedmiotów.
3. **„Całościowość"**, wyrażająca się w: zatarciu granicy między życiem szkolnym i pozaszkolnym (projekt może być realizowany poza murami szkoły), interdyscyplinarności (wykonanie projektu wymaga najczęściej opanowania wiedzy z kilku dziedzin) oraz wykorzystaniu wszystkich zmysłów (w projekcie najczęściej chodzi bowiem o działanie, w którym istotne jest połączenie aktywności intelektualnej i fizycznej).
4. **Odejście od tradycyjnego oceniania**, gdyż ocenianie (także samoocena) staje się częścią projektu. Co więcej, ocenianie pojawia się już w fazie wykonywania projektu i nie dotyczy jedynie końcowego produktu.

Oczywiście truizmem jest stwierdzenie, że metoda projektów wymyka się prostym klasyfikacjom i zamkniętym definicjom. Inaczej jej cechy konstytutywne będą rozumiane na różnych poziomach edukacji czy też w ramach różnych przedmiotów i dyscyplin. Wszak na przykład studenci architektury, informatyki, socjologii właściwie nie mogą implementować swoich „produktów" (są one zderzane z rzeczywistością przez kogoś innego), gdy tymczasem wdrożenie projektów jest czymś typowym dla kierunków politechnicznych. Trzeba zatem przyjąć, że w przypadku metody projektów definiujemy raczej pewną ideę, a nie zasadę postępowania (organizowania procesu dydaktycznego). Rzeczywistość okazuje się bowiem bogatsza od każdej z zasad, a metoda projektów ma właśnie pomagać w radzeniu sobie z problemami wynikającymi ze zderzania się człowieka z ową zmienną rzeczywistością.

Zakończenie

Metoda projektów posiada oczywiście wiele wad – najczęściej wymienia się tutaj czasochłonność zarówno po stronie dydaktyka, jak i uczniów/studentów oraz trudność w formułowaniu adekwatnych/sprawiedliwych ocen. Warto także pamiętać, że niebezpieczne byłoby traktowanie jej jako „jedynej słusznej metody dydaktycznej", wszak jest narzędziem komplementarnym w stosunku do innych równie ważnych i potrzebnych metod. Jednocześnie trudno przecenić wartość metody projektów, jeśli weźmiemy pod uwagę jej aktywizujący aspekt – wymaga nieustannego rozwoju podmiotowego zarówno uczniów/studentów, jak i nauczycieli/dydaktyków. Świadomość siebie, swojego potencjału i miejsca w grupie oraz społeczeństwie to warunki konieczne przy realizacji każdego projektu. Dlatego też metoda projektów doskonale wpisuje się w reformę edukacji, w której akcentowane jest znaczenie zaangażowania w działalność społeczną oraz rozwijanie społecznej tożsamości. Kształtowanie pełnego, „kompletnego" człowieka – „dobrego obywatela" niewątpliwie wymaga bowiem ćwiczeń i praktyki. Stąd też jako

konieczne jawi się dzisiaj budowanie określonego etosu – zbioru normatywnych i poznawczych cech, przy jednoczesnym podkreśleniu aktywnego, otwartego i aktywnego aspektu obywatelskości.

Bibliografia

Balcerczyk I., Zaorski-Sikora Ł., *Metoda projektów*, [w:] *Akademia – idee, metody, działania*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2013.

Buczyńska-Garewicz H., *Instrumentalizm Johna Deweya*, [w:] *Filozofia współczesna*, (red.) Z. Kuderowicz, t. 2, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.

Bukowska X., Wnuk-Lipiński E., *Obywatelskość a la polonaise – czyli jakimi obywatelami są Polacy?*, „Nauka", nr 1, 2009.

Dewey J., *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa 1988.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Helm J., Katz L. G., *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, CODN, Warszawa 2003.

James W., *Pojęcia filozoficzne a praktyczne wyniki*, [w:] H. Buczyńska-Garewicz, *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001.

James W., *Pragmatyzm*, Książka i Wiedza, Warszawa 1957.

Kilpatrick T. H., *The Project Method*, „Teachers College Record", Vol. 19, 1918.

Mikina A., Zając B., *Jak wdrażać metodę projektu? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Impuls, Kraków 2001.

Nawroczyński B., *John Dewey w ZSRR i USA*, „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2, 1965.

Pietrzak E., Szczepanik R., Zaorski-Sikora Ł., *Aksjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011.

Pietrzak E., Szczepanik R., Zaorski-Sikora Ł., *Szkice z historii wychowania obywatelskiego*, „Przegląd Badań Edukacyjnych", nr 1–2 (10–11/2010).

Pietrzak E., Zaorski-Sikora Ł., *Metoda projektów w nauczaniu filozofii*, [w:] *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, (red.) A. Pobojewska, Stentor, Warszawa 2012.

Szymański M. S., *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), http://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=pl [dostęp 1.07.2015].