

Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć
Teoretyczne podstawy praktycznego
kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji

pod redakcją naukową
Jolanty Bonar i Anny Buły

impuls

Kraków 2011

© Copyright by Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, 2011

Recenzent:

dr hab. Jadwiga Hanisz, prof. WSP w Łodzi

Redakcja wydawnicza:

Magdalena Polek

Danuta Porębska

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja wydana w ramach projektu:

„Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć

Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Realizatorzy projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć

Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”:

Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
www.wnow.uni.lodz.pl

Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi
90-113 Łódź, ul. Sienkiewicza 5
edukacja@uml.lodz.pl



**profesjonalny nauczyciel
wczesnej edukacji**

Poznać • Zrozumieć • Doświadczyć

<http://praktykipzd.uni.lodz.pl>

ISBN 978-83-7587-652-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

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

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

Wydanie I, Kraków 2011



Wydział Nauk
o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego



Urząd Miasta
Łodzi

Emergent curriculum *i progettazione* – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej

Teoretyczne podstawy elastycznego planowania

Wybranie przez nauczyciela określonej teorii kształcenia niesie ze sobą przyjęcie przez niego określonych strategii w zakresie planowania lekcji i całości procesu edukacyjnego. D. Klus-Stańska zwraca uwagę na opozycyjne względem siebie założenia dla dydaktyki wynikające z dwóch teorii uczenia się – behawioryzmu i konstruktywizmu¹. Behawioryzm zakłada, że uczenie się jest procesem obserwowalnym, mierzalnym i dającym się kontrolować, dlatego głównym zadaniem nauczyciela w zakresie planowania staje się szczegółowe planowanie aktów nauczania. Jeśli uczenie się ucznia, jak interpretuje D. Klus-Stańska, jest reakcją na czynności nauczyciela i proces ten wyraża się w wykonywaniu przez ucznia obserwowalnych czynności, to muszą one przebiegać według ściśle zaplanowanego wzoru. Jednocześnie podkreśla, że w takiej sytuacji konieczne i możliwe staje się precyzyjne formułowanie celów kształcenia, w tym celów poszczególnych lekcji. Wystarczającym warunkiem osiągnięcia tak wyznaczonych celów jest realizacja precyzyjnie i szczegółowo opracowanego scenariusza zajęć. Analizując dostępną na rynku wydawniczym ofertę projektów, planów czy scenariuszy zajęć dla nauczycieli przedszkoli i nauczania początkowego, trudno się nie zgodzić z D. Klus-Stańską, że model edukacji osadzony w behawiorystycznej teorii uczenia się jest tym, który dominuje w polskiej edukacji.

¹ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa 2010; tejże, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji* [w:] D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wyd. UG, Warszawa 2007.

W opozycji do orientacji behawiorystycznej D. Klus-Stańska przedstawia natomiast orientację konstruktywistyczną. Trudno jednak precyzyjnie i wyczerpująco zdefiniować współczesny konstruktywizm, bo jak słusznie zaznacza B.D. Gołębiak, nie stanowi on jednorodnego nurtu i ważne jest świadome opowiedzenie się za określoną wersją konstruktywizmu. Wśród znaczących teorii wymienia konstruktywizm genetyczno-epistemologiczny J. Piageta, konstruktywizm jako proces społecznego mediowania J. Deweya, konstruktywizm społeczno-kulturowy L.S. Wygotskiego, jak również wskazuje na mniej znane polskiemu nauczycielowi teorie². R. Michalak, analizując teorie rozwoju J. Piageta, L.S. Wygotskiego i J. Brunera, wyjaśnia natomiast, że

[...] uczenie się z perspektywy konstruktywizmu jest samoregulacyjnym procesem zmagania się człowieka z konfliktem między istniejącymi osobistymi reprezentacjami świata a docierającymi do niego informacjami z zewnątrz. Jest procesem konstruowania nowych modeli świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli, wśród których największe znaczenie ma język³.

Konsekwencją wyboru perspektywy konstruktywistycznej staje się więc przyjęcie konkretnej strategii w zakresie planowania. D. Klus-Stańska uważa, że w orientacji konstruktywistycznej kluczowe dla uczenia się jest stawianie ucznia w nowych dla niego sytuacjach problemowych, a nauczanie interpretuje jako tworzenie okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego określenia cząstkowych efektów⁴. B.D. Gołębiak podkreśla, że jedynym źródłem celów kształcenia nie mogą być narzucone z góry, zewnętrznie tworzone dokumenty:

Są to tylko ramy, które podlegają negocjowaniu. Określone w nim cele, zadania i treści nauczania „nabierają ciała” dopiero w zetknięciu z realnością świata edukacji – rozpoznanymi potrzebami edukacyjnymi konkretnego dziecka, wynegocjowanymi społecznie sposobami ich zaspokajania⁵.

Jak natomiast zaznacza S. Dylak, program to nie wiadomości, które powinny zostać opracowane przez ucznia, ale zbiór doświadczeń do przeżycia i wykonania⁶.

Podsumowując założenia wynikające z powyższych teorii uczenia się, można wyodrębnić dwa podejścia do planowania. Pierwsze zakłada stawianie celów zarówno ogólnych, jak i szczegółowych z wyprzedzeniem oraz takie organizowanie procesu edukacyjnego, żeby postawione cele zostały osiągnięte. Drugie natomiast to taki sposób planowania pracy, którego istotą jest tworzenie okazji edukacyj-

² B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 1, s. 14–15.

³ R. Michalak, *Konstruktywistyczna teoria uczenia się* [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Impuls, Kraków 2004, s. 180.

⁴ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia...*, dz. cyt., s. 19.

⁵ B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda...*, dz. cyt., s. 18.

⁶ S. Dylak, za: R. Michalak, *Konstruktywistyczna teoria...*, dz. cyt., s. 181.

nych, bez możliwości precyzyjnego określenia częściowych efektów. Przejawia się ono między innymi w formułowaniu na podstawie obserwacji rozwoju wiedzy dzieci i ich doświadczeń swoistego rodzaju hipotez, a nie celów szczegółowych. O ile pierwsze podejście, silnie zakorzenione w polskiej praktyce edukacyjnej, nie wymaga szczegółowego opisu i jest stosowane dość powszechnie, o tyle zastosowanie drugiego, pomimo wciąż rosnącego zainteresowania nim i dostrzegania jego edukacyjnych zalet, jest częściej przykładem bezpiecznych symulacji niż aplikacją konstruktywistycznych teorii uczenia się⁷. Liczne przykłady deformacji też konstruktywizmu można także znaleźć w publikacjach D. Klus-Stańskiej⁸.

Przedstawione przeze mnie w dalszej części artykułu rozwiązania w zakresie podejścia do planowania są natomiast przykładem podejścia do planowania odzwierciedlającego koncepcję konstruktywizmu, nie tylko na poziomie teoretycznych rozważań, ale również na poziomie praktycznego działania. Nie są to jednak konkretne wskazówki do zastosowania bądź werek z tworzywem do natychmiastowego wykorzystania. Przedstawione koncepcje są opisem doświadczeń edukacyjnych, które nie mogą być bezkrytycznie przenoszone i kopiowane do własnej praktyki edukacyjnej. Mogą się jedynie stać inspiracją do podjęcia próby wypracowania własnych rozwiązań, dostosowanych do kontekstu, w którym doświadczenie edukacyjne jest zdobywane. Ponieważ pojęcia wykorzystywane w literaturze włoskiej i angielskiej na określenie takiego podejścia są trudne do przetłumaczenia na język polski, w jego charakterystyce będę się posługiwać pojęciem elastycznego programu lub elastycznego planowania.

Emergent curriculum – amerykańskie interpretacje elastycznego planowania

W literaturze anglojęzycznej podejście do planowania odpowiadające konstruktywistycznej teorii uczenia się określane jest mianem *emergent curriculum* (z ang. *emergent* – ‘powstający, nowo powstały; nowy’; *curriculum* – ‘program nauczania’)⁹. W odniesieniu do wczesnej edukacji pojęcie to pojawiło się po raz pierwszy we wstępie E. Jones do publikacji *Curriculum Is What Happens*¹⁰. Sześć lat później zostało ono wyjaśnione w napisanej przez nią wspólnie z J. Nimmo książce *Emergent Curriculum*¹¹, w której zdefiniowano je jako szeroko rozumianą ideę tworzenia i rozwijania programu. Autorzy ci podkreślają, że *emergent curriculum*

⁷ B.D. Gołębiak, *Konstruktywizm – moda...*, dz. cyt., s. 17.

⁸ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu...*, dz. cyt., s. 286–300.

⁹ *Wielki słownik angielsko-polski*, red. nauk. B. Lewandowska-Tomaszczyk, okresowo J. Fisiak, T. Piotrowski, WN PWN, Oxford University Press, Warszawa 2004.

¹⁰ L. Dittmann (red.), *Curriculum Is What Happens. Planning Is the Key*, The National Association for the Education of Young Children, Washington 1970.

¹¹ E. Jones, J. Nimmo, *Emergent Curriculum*, NAEYC, Washington 1995.

odnosi się do sposobu planowania, ale nie jest modelem, który zakłada przygotowywanie gotowego produktu w postaci programu, lecz oznacza proces jego tworzenia. Program to nie dokument, który wyznacza kierunek pracy z dzieckiem, nie to, co zostało racjonalnie zaplanowane, aby się wydarzyć, ale to, co na bieżąco dzieje się w środowisku edukacyjnym. Jego źródłem jest więc dziecko wraz ze swoimi potrzebami i zainteresowaniami. W związku z tym sam program wymaga stałej rewizji oraz nauczycielskiej wrażliwości na to, co dzieje się w klasie¹². Obok strategii *emergent curriculum* J. Nimmo scharakteryzował kilka podejść do programów, wskazując jednocześnie na ich ograniczenia. Należą do nich:

1. **Zapuszczany program** (*canned curriculum*). W tym podejściu do planowania i tworzenia programu widoczna jest linearna koncepcja uczenia się. Program, tworzony przez ekspertów, jest kompilacją tego, co dzieci powinny wiedzieć. Zakłada się więc jego uniwersalizm i efektywność, bez względu na to, do kogo jest skierowany. Przedmiot uczenia się określany jest zewnętrznemu i przejawia się w książkach, ćwiczeniach oraz innych, tworzonych w oderwaniu od potrzeb edukacyjnych, dokumentach. Zadaniem nauczyciela jest więc wydobyć zawartość wyprodukowaną przez ekspertów „programowej puszką” i podanie jej uczniom do „przełknięcia”, bez względu na smak.
 2. **Zabalsamowany program** (*embalmed curriculum*). Korzenie tak skonstruowanego programu sięgają nauczycielskich doświadczeń z pierwszych lat pracy zawodowej. Program jest wynikiem zaangażowania nauczyciela, który na początku z entuzjazmem tworzy plany i scenariusze zajęć, aby w kolejnych latach móc wykorzystać tak przygotowany „pakiet” w pracy z kolejną grupą uczniów. Program ten nie zawsze odpowiada potrzebom uczniów, ogranicza nauczyciela, który szybko popada w rutynę.
 3. **Przypadkowy program** (*accidental/unidentified curriculum*). Program tworzony jest spontanicznie, bez żadnego namysłu i koncepcji – po prostu się dzieje. Charakteryzuje się podobnymi do strategii *emergent curriculum* początkowymi działaniami, jednak na dalszym etapie jego powstawanie jest już kwestią przypadku¹³. W strategii *emergent curriculum* pomimo tego, że program wynika z tego, co się dzieje na bieżąco, działanie dzieci nie jest rezultatem przypadku, a w klasie nie panuje chaos. Jest odzwierciedleniem jasnej i klarownej koncepcji.
- S. Stacey wyróżnia następujące podstawowe założenia strategii *emergent curriculum*:
- program, realizowany w postaci projektów, jest inicjowany przez dzieci, ale wstępne ramy nadaje mu nauczyciel, który pełni rolę facylitatora; nauczyciel jest baczny obserwatorem i stwarza dzieciom okazje do odkrywania, badania, a w konsekwencji konstruowania wiedzy;

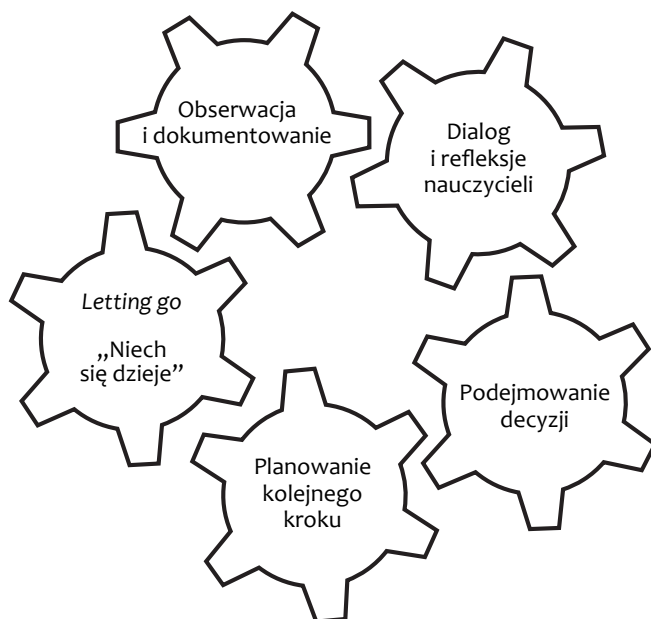
¹² E. Jones, J. Nimmo, *Emergent Curriculum*, dz. cyt., s. 12.

¹³ Tamże, s. 77.

- program jest elastyczny, a nie ustalany z góry, wyłania się na bieżąco oraz jest stale rozwijany i modyfikowany;
- inspirowana przez nauczyciela aktywność dziecka odpowiada jego zainteresowaniom;
- dzięki zastosowaniu różnorodnych form dokumentacji proces uczenia się zarówno dzieci, jak i dorosłych staje się widoczny dla innych¹⁴.

Jak podkreśla S. Stacey, program nie ma charakteru linearnego. Nie wyraża się w tradycyjnym sposobie planowania i prowadzenia lekcji, wiodącym w prostej linii od celów, poprzez działanie i ewaluację. Wyłaniający się na bieżąco program jest „naturalny i organiczny, nieustannie rośnie i ewoluuje”. Przedstawiony przez S. Stacey model *emergent curriculum* przyjmuje formę spirali, choć nie jest przykładem występujących po sobie i skończonych faz i etapów. Tworzenie programu obejmuje obserwację, dyskusję, analizę i refleksję nad dokumentacją, stawianie pytań i ponowne obserwowanie. Należy jednak pamiętać, że są to procesy, które się nie kończą i często występują równolegle. Ich zależność przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1. Ilustracja podejścia do planowania w strategii *emergent curriculum*



Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Stacey, *Emergent Curriculum...*, dz. cyt., s. 14–15.

¹⁴ S. Stacey, *Emergent Curriculum in Early Childhood Settings*, Redleaf Press, St. Paul, MN 2009, s. 17–18.

Punktem wyjścia przy rozwijaniu programu w elastycznym planowaniu jest obserwacja prowadzona przez ciekawego, gotowego do zadawania pytań oraz prowadzenia dokumentacji nauczyciela. Celami obserwacji są słuchanie dzieci i wychwytywanie ich pomysłów. Obserwacja to również czas na diagnozę wiedzy wyjściowej ucznia. Nauczycielskie obserwacje i prowadzona na bieżąco dokumentacja poddawane są wspólnej interpretacji i na jej podstawie zespół pracujących razem nauczycieli podejmuje decyzje co do kolejnych kroków. Dotyczą one przede wszystkim organizacji przestrzeni, przygotowania otoczenia i materiałów, nauczyciele nie wyznaczają dzieciom konkretnych zadań do wykonania. Niezwykle ważną umiejętnością, jak podkreślają E. Jones i J. Nimmo¹⁵, jest umiejętność zaplanowania kolejnego kroku, przy jednoczesnej gotowości na to, aby proces uczenia się dzieci przebiegał naturalnie i nie był sterowany przez nauczyciela (*plan and go*). Na przedstawionym wyżej modelu ta idea wyrażona została w stwierdzeniu „niech się dzieje”. W trakcie dziecięcej aktywności, nauczyciel nie pozostaje jednak bierny. Bacznie ją obserwuje i dokumentuje, zastanawiając się jednocześnie, jak może odpowiedzieć na to, co dzieje się w klasie, w jaki sposób może zareagować na propozycje i pomysły dzieci, co z kolei ponownie staje się przedmiotem nauczycielskich refleksji, na podstawie których planowany jest kolejny krok działań.

Progettazione – włoskie doświadczenie w zakresie elastycznego planowania

W wielu anglojęzycznych publikacjach opisujących strategię *emergent curriculum* można znaleźć odniesienie do doświadczeń edukatorów pracujących w żłobkach i w przedszkolach w Reggio Emilia we Włoszech¹⁶. Są one źródłem inspiracji dla nauczycieli na całym świecie do tworzenia własnych interpretacji elastycznego planowania. Na określenie charakterystycznego dla edukatorów wczesnej edukacji w Reggio Emilia podejścia używa się włoskiego terminu *progettazione*. Czasownik *progettare* oznacza ‘planować, projektować’, jednak pochodzący od niego rzeczownik ma w filozofii Reggio swoiste znaczenie. Samo słowo *progettazione*, oznaczające pewną ideę związaną z planowaniem pracy, stawiane jest w opozycji do słowa *programmazione*, które odnosi się do programu zdefiniowanego z wyprzedzeniem, z konkretnymi etapami i planami. W tradycji włoskiej dydaktyki słowo *programmazione* oznacza wcześniejsze precyzyjne zaplanowanie tego wszystkiego, co będzie się działo podczas dziecięcej aktywności. Nauczyciel wymyśla więc temat, kreuje kontekst, planuje zadania dla dzieci, przygotowuje

¹⁵ E. Jones, J. Nimmo, *Emergent Curriculum*, dz. cyt., s. 12.

¹⁶ Zob. C.A. Wien, *Emergent Curriculum in the Primary Classroom. Interpreting the Reggio Emilia Approach in Schools*, Teachers College Press, New York 2008; S. Stacey, *Emergent Curriculum...*, dz. cyt.; E. Jones, J. Nimmo, *Emergent Curriculum*, dz. cyt.

narzędzia i materiały oraz określa czas na wykonywanie zadania¹⁷. L. Malaguzzi, inspirator i lider doświadczenia edukacyjnego w Reggio, podkreśla, że

[...] w naszych szkołach nie ma zaplanowanego z góry programu z ośrodkami tematycznymi czy planami lekcji, tak jak chcieliby tego behawioryści. Popchnęłoby to nasze szkoły w stronę nauczania bez uczenia się; upokorzylibyśmy wtedy dzieci i szkołę, powierzając je formom, powielanym schematom oraz podręcznikom [...] ¹⁸.

Zwraca uwagę, że nauczyciel podąża za dzieckiem nie za planem, to nie plany bowiem kształtują, formują dziecko, ale odwrotnie – dziecko jest źródłem powstawania planu i to ono kreuje swoje przedszkolne doświadczenie. L. Malaguzzi posługuje się pojęciem *itinerant reconnaissance education*, w którym słowem przewodnim zamiast planowania staje się słowo **rekonesans**. Odnosi się ono do rozpoznania potencjału osobowego, środowiskowego, organizacyjnego, a w konsekwencji – przez dialog – do wyłaniania się nowych pomysłów i propozycji działań¹⁹. W interpretacjach podejścia edukacyjnego Reggio, szczególnie widocznych w amerykańskiej literaturze przedmiotu, można bardzo często znaleźć odwołanie do wspomnianej wcześniej strategii *emergent curriculum*. Pomimo że sami edukatorzy Reggio w przeszłości odwoływali się do tego pojęcia²⁰, wydawało się ono niewystarczające dla pełnego wyrażenia idei pracy w placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia. Pojawiła się więc konieczność posługiwania się niedającym się przetłumaczyć na inny język pojęciem *progettazione*. W jednym z wywiadów C. Rinaldi²¹ na określenie podejścia do planowania w Reggio wykorzystała pojęcie **kontekstualnego programu** (*contextual curriculum*). Podkreśliła jednak, że powstało ono w odpowiedzi na próby klasyfikowania koncepcji planowania w Reggio jako tej, w której używa się strategii *emergent curriculum*²². Pojęcia tego

¹⁷ V. Vecchi, *Art and Creativity in Reggio Emilia. Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, Routledge, London 2010, s. 120.

¹⁸ L. Malaguzzi, *History, Ideas, and Basic Philosophy. An Interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Approach to Early Childhood Education – Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Norwood, NJ 1998, s. 87–88.

¹⁹ Tamże, s. 88.

²⁰ W publikacji C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, Ablex Publishing, Norwood, NJ 1995 C. Rinaldi posługuje się pojęciem *emergent curriculum*, natomiast w wydanej kilka lat później publikacji, będącej rozwinięciem pierwszej (C. Edwards, G. Forman, L. Gandini, *The Hundred Languages of Children. The Approach to Early Childhood Education – Advanced Reflections*, Ablex Publishing, Norwood, NJ 1998) używa już pojęcia *progettazione*.

²¹ Profesor Uniwersytetu w Modenie i Reggio Emilia, obecnie także przewodnicząca organizacji Reggio Children, zajmującej się między innymi promowaniem doświadczenia edukacyjnego Reggio Emilia.

²² C. Rinaldi, *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*, Routledge, London 2006, s. 205.

używa więc z potrzeby bycia zrozumianą, w rzeczywistości jednak tylko słowo *progettazione* w pełni oddaje ową ideę.

Progettazione jest strategią, codzienną praktyką obserwacji – interpretacji – dokumentowania. Kiedy mówię o *contextual curriculum*, tak naprawdę podejmuję próbę wyjaśnienia koncepcji *progettazione*²³.

Słowo „program” wraz z korespondującymi z nim terminami: „tworzenie programu” czy „planowanie lekcji”, jak zaznacza C. Rinaldi, niewystarczająco oddaje złożoność i różnorodność strategii niezbędnych dla podtrzymywania dziecięcego procesu uczenia się. Stąd zamiast pojęciem programu edukatorzy w Reggio posługują się pojęciem projektu²⁴.

Korzenie *progettazione* sięgają między innymi konstruktywistycznej teorii uczenia się. Edukatorzy w Reggio Emilia interpretują uczenie się nie jako transmisję i reprodukcję wiedzy, ale jako aktywny proces jej konstruowania, podczas którego każda indywidualna jednostka nadaje sens i znaczenie rzeczom, wydarzeniom oraz otaczającej ją rzeczywistości. W takim ujęciu istotne dla zrozumienia strategii *progettazione* jest również zrozumienie przyjętej przez edukatorów Reggio idei wiedzy. Aby ją zilustrować, L. Malaguzzi posługuje się metaforą **plątaniny spaghetti**, G. Dahlberg i P. Moss używają natomiast metafory **kłącza** (*rhizome*), czyli czegoś, co rozwija się we wszystkich możliwych kierunkach, bez wyraźnego początku i końca, ale zawsze z czymś pomiędzy, z otwarciem na nowe kierunki i miejsca²⁵. Szerzej ideę tę wyjaśnia C. Rinaldi, zwracając uwagę na to, że uczenie się nie jest procesem linearnym, który przebiega według ściśle określonych i przewidywalnych etapów. Wiedza konstruowana jest zarówno w wyniku działania, poruszania się naprzód, jak i zastoju czy wycofania się. Wynika z tego, że uczenie się może przybierać różne kierunki i wymaga różnorodnych kontekstów, form działania, czasu czy miejsca. Taka perspektywa pozwala więc zrozumieć, dlaczego projekty realizowane w Reggio Emilia przybierają tak różną postać, bez jasnej struktury i z góry narzuconych zasad. Realizowane zgodnie z koncepcją *progettazione* projekty opierają się na elastycznych strategiach, a nie na sztywno ustalonych procedurach i planach.

W postrzeganiu przez włoskich edukatorów procesu uczenia się można również odnaleźć nawiązanie do teorii społecznego konstruktywizmu, który zakłada między innymi, że konstruowanie wiedzy jest procesem grupowym. Jak podkreśla T. Filipini, jedna z czołowych edukatorek Reggio, edukacja realizowana w Reggio jest przepełniona duchem negocjacji i stwarza okazję do wspólnego

²³ C. Rinaldi, *In Dialogue...*, dz. cyt., s. 206.

²⁴ Tamże, s. 132.

²⁵ Zob. G. Dahlberg, P. Moss, *Invitation to the Dance* [w:] V. Vecchi, *Art and Creativity...*, dz. cyt., s. XVII–XVIII oraz G. Dahlberg, P. Moss, *Our Reggio Emilia* [w:] C. Rinaldi, *In Dialogue...*, dz. cyt., s. 7.

konstruowania znaczeń²⁶. Każda osoba jest inspirowana teoriami i hipotezami innych, a dzięki wchodzeniu w interakcje z innymi redefiniuje nadane wcześniej znaczenia. Głównym bohaterem – protagonistą podejmowanych działań – jest więc dziecko: kompetentne, pełne potencjału, zdolne do komunikowania się z innymi i konstruujące swoją wiedzę poprzez dialog z innymi. C. Rinaldi identyfikuje to jako proces asymilacji i akomodacji w grupie. Dotyczy on nie tylko dzieci współpracujących z innymi: rówieśnikami czy dorosłymi w trakcie realizacji projektu, ale również nauczycieli, którzy na co dzień reinterpretują i na nowo konstruują swoje teorie. Postawa ich nie charakteryzuje się jedynie przyswajaniem i bezrefleksyjnym implementowaniem teorii edukacyjnych. Inspiracją ich działań są teoretyczne założenia, ale są one na bieżąco konfrontowane z tym, czego doświadczają w praktyce, podczas wspólnej dyskusji i refleksji, następuje zaś redefinicja znaczeń. Podejście to ma niezwykle istotne znaczenie również w procesie planowania codziennych działań z dziećmi, które, jak zaznacza C. Rinaldi, opiera się raczej na słuchaniu niż mówieniu. Rinaldi rozumie słuchanie nie tylko jako akt fizjologiczny, ale także jako wrażliwość na innych, bycie otwartym i gotowym do interpretowania; nie tylko przyjmowanie odpowiedzi, ale także gotowość do zadawania pytań²⁷. Program jest zdeterminowany przez dialog z innymi: dziećmi, nauczycielem, otoczeniem i w takim ujęciu może zostać zdefiniowany jako **kontekstualny**²⁸. W oficjalnym dokumencie *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*, przedstawiającym podstawowe zasady podejścia edukacyjnego Reggio Emilia *progettazione* zdefiniowane zostało jako

[...] strategia myślenia i działania respektująca oraz uwzględniająca proces uczenia się dzieci i dorosłych. W strategii tej akceptowane są wątpliwości, niepewności i błędy, które traktowane są jako zasoby. Progettazione jest strategią, która może być modyfikowana w zależności od zmieniających się kontekstów. Realizowana jest w sposób ciągły i powtarzający się, poprzez proces obserwacji, dokumentowania i interpretacji. Działalność edukacyjna przyjmuje swój kształt w wyniku projektowania okazji edukacyjnych, środowiska, współpracy, rozwoju, a nie poprzez aplikację wcześniej zdefiniowanych programów²⁹.

Pojawia się jednak pytanie, czy skoro nie istnieją opracowane wcześniej precyzyjne plany, a działania edukacyjne są rezultatem elastycznego, na bieżąco wyła-

²⁶ T. Filipini, *The Role of Pedagogista. An Interview with Lella Gandini by Tiziana Filipini* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 133.

²⁷ Szerzej o pedagogice słuchania można przeczytać w: A. Maj, *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech* [w:] Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna XXI wieku*, Impuls, Poznań – Kraków 2010.

²⁸ C. Rinaldi, *In Dialogue...*, dz. cyt., s. 206.

²⁹ *Regolamento Scuole e Nidi d'Infanzia del Comune di Reggio Emilia*, <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/Regolamentonidiscuolinfanzia%20.pdf>, dostęp: 15.04.2010.

niającego się projektu, to konsekwencją takiego podejścia nie są przypadkowość i chaos. L. Malaguzzi wyjaśnia, że

[...] prawdą jest, że w naszych placówkach nie ma planowania i programu. Nieprawdą jest jednak to, że polegamy na improwizacji [...]. Nie polegamy również na przypadku, ponieważ jesteśmy przekonani, że to, czego nie wiemy, w pewnym zakresie może być przewidywalne. To, co wiemy, to, że bycie z dzieckiem to w jednej trzeciej praca z tym, co pewne, a dwie trzecie to praca z niepewnościami i czymś nowym³⁰.

Cytowany autor podkreśla, że to, co jako nauczyciele wiemy, jest podstawą do próby zrozumienia tego, czego nie wiemy. Stąd tak silnie zakorzeniona w edukatorach Reggio potrzeba nieustającego poszukiwania odpowiedzi między innymi na pytania o to, jak uczą się dzieci, jakie są rytmy, czas i miejsce ich uczenia się, jak organizować i podtrzymywać uczenie się, jak rozwijają się grupowa i indywidualna tożsamość, które z umiejętności i procesów poznawczych warto są podtrzymywania i rozwijania³¹. Jasne staje się, że istotą strategii *progettazione* jest proces, a nie gotowy produkt do wdrożenia. W takim ujęciu słowo „projekt”, według C. Rinaldi, pełniej niż słowo „program” (*curriculum*) oddaje istotę dynamicznego i wciąż ewoluującego procesu uczenia się. Nie ma bowiem z góry wytyczonej drogi i określonego kierunku, w którym dany projekt ma się rozwijać, nie ma ustalonego z góry harmonogramu. Aby zilustrować strategię *progettazione*, C. Rinaldi porównuje ją do podróżowania z kompasem, w przeciwieństwie do podróżowania pociągiem po ustalonej trasie i zgodnie z rozkładem jazdy. Realizowane projekty nie są więc kwestią przypadku, a rezultatem przemyślanej i wciąż poddawanej refleksji strategii polegającej na codziennej obserwacji, interpretacji oraz dokumentowaniu.

Wyłanianie się projektu

Punktem wyjścia przy wyłanianiu się nowego projektu są nauczycielskie hipotezy będące wynikiem namysłu i refleksji edukatorów nad zaobserwowaną i udokumentowaną rzeczywistością. To nie cel jako miejsce, do którego się zmierza, coś, co chce się osiągnąć, lecz hipotezy – nauczycielskie założenia, oparte na obserwacji i interpretacji, poddawane weryfikacji w toku dalszej pracy, wyznaczają kierunek działań edukacyjnych. Przed rozpoczęciem projektu nauczyciele wspólnie ustalają możliwe jego kierunki, przedstawiają pomysły i wybory, jakich mogą dokonać dzieci. Są jednak gotowi na przyjęcie nowego, nieznanego i nieprzewidywalnego.

³⁰ L. Malaguzzi, *History, Ideas...*, dz. cyt., s. 89.

³¹ Tamże.

Jeśli dorośli sformułują 1000 hipotez, łatwiej zaakceptować im fakt, że może ich być 1001 lub 2000. Kiedy stworzą wiele możliwości, wówczas nieznane jest łatwiejsze do zaakceptowania, a sami dorośli stają się bardziej otwarci na nowe pomysły. Problem pojawia się wtedy, kiedy mamy tylko jedną hipotezę, która skupia całą uwagę dorosłych³².

Decyzje podejmowane są w czasie dyskusji całego zespołu nauczycieli, wspólnie więc określana jest wstępna faza projektu.

Stawianie hipotez zaczyna się od wytyczenia obszaru i pola dziecięcego eksplorowania oraz określenia tematu, który zostanie zaproponowany dzieciom. Nauczyciele poszukują takiego tematu, który ma w sobie potencjał i stworzy dzieciom okazję do działania, badania i konstruowania wiedzy. Może być on wynikiem sugestii dorosłych, konsekwencją jakiegoś wyjątkowego wydarzenia, ale przede wszystkim może wynikać z dziecięcych zainteresowań i pomysłów. Narzędziem wykorzystywanym nie tylko we wstępnej fazie projektu, ale również w ciągu całego jego trwania, które jest dla nauczycieli źródłem wiedzy o zainteresowaniach oraz dziecięcych interpretacjach rzeczywistości, są graficzne reprezentacje. Dziecięcy rysunek – dwuwymiarowe medium, odzwierciedlające trójwymiarową rzeczywistość – poddawany jest analizie w nauczycielskim gronie. Rysunek, jak podkreśla L. Malaguzzi, jest narzędziem komunikacji łatwiejszym dla dziecka i czytelniejszym dla innych niż słowa. Przedstawianie swoich pomysłów i teorii w postaci graficznych reprezentacji jest przykładem przekładania przez dzieci jednego kodu na drugi (język werbalny na język graficzny). W trakcie przekładu dzieci dokonują rewizji swoich pomysłów, przeprowadzają ich selekcję oraz eliminują te, które są zbędne, zbyt ogólne, po to, aby być zrozumianym przez innych: zarówno rówieśników, jak i dorosłych³³. Dziecięce graficzne reprezentacje są więc często podstawą refleksji i punktem wyjścia dla nauczycielskich hipotez. Nauczyciel nie manipuluje tematem projektu w taki sposób, aby zachować pozory swobody i wyboru, a ostatecznie i tak doprowadzić do zamierzonego przez siebie rezultatu. Analizuje jedynie temat i podejmuje próbę zbadania potencjału, jaki stwarza on dla rozwoju dziecka.

Kolejnym elementem jest wyznaczenie możliwych kontekstów i prawdopodobnych sytuacji, w jakich dany projekt może być realizowany, oraz sformułowanie wstępnych pytań, na które zarówno dzieci, jak i nauczyciele mogą poszukiwać odpowiedzi. Nauczyciele rozważają również, jakie problemy mogą się pojawić i jakie sposoby ich rozwiązania mogą wybrać dzieci. Wyznaczają tym samym tzw. ścieżki czy linie obserwacji, które są związane z dziecięcą aktywnością. Jest to rodzaj pisemnych wskazówek, które ukierunkowują i wspierają nauczyciel-

³² C. Rinaldi, za: B. Rankin, *Curriculum Development in Reggio Emilia. A Long-Term Curriculum. Project about Dinosaurs* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 218.

³³ L. Malaguzzi, *History, Ideas...*, dz. cyt., s. 91–93.

skie obserwacje. Mogą występować w postaci pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć obserwacja³⁴. Wskazują one na przedmiot i kierunek obserwacji oraz dokumentowania, a na późniejszym etapie – na płaszczyznę interpretacji i podejmowania decyzji. Konsekwencją opisanego wyżej działania nauczycieli jest rozwijanie projektu wraz z dziećmi³⁵.

Dokumentowanie – fundament w planowaniu

Dokumentacja jest potężnym narzędziem wykorzystywanym podczas planowania, zarówno przez dorosłych, jak i dzieci. Dokumentowanie w placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia rozumiane jest jako słuchanie, obserwowanie, gromadzenie materiałów i interpretowanie ich. Początkiem procesu dokumentowania jest obserwacja, która nie ogranicza się jednak jedynie do postrzegania rzeczywistości, ale jest równoznaczna z jej rekonstruowaniem i interpretowaniem. Dzięki obserwacji nauczyciel jest bardziej nastawiony na słuchanie dzieci, dostrzega zmiany i tym samym jest bardziej skłonny do modyfikacji działań oraz zmiany kierunku projektu zgodnie z dziecięcymi potrzebami i zainteresowaniami. Śladem obserwacji są nauczycielskie notatki, różnego rodzaju narracje, zdjęcia, transkrypcje rozmów oraz filmy. Zgromadzony materiał tylko częściowo oddaje jednak rzeczywistość, a notatka czy zdjęcie zawsze są rezultatem subiektywnej interpretacji. W celu zbudowania jak najpełniejszego obrazu dziecięcego procesu uczenia się są one zawsze reinterpretowane w trakcie dyskusji z innymi protagonistami: nauczycielami, dziećmi, a także rodzicami. Dzięki dokumentacji nauczyciele mają szansę na przeanalizowanie dziecięcej aktywności, lepsze jej zrozumienie i w konsekwencji coraz trafniejsze stawianie hipotez i zaplanowanie kolejnych działań projektu. Dokumentacja wykorzystywana jest również przez same dzieci. Jest ona dla nich przedmiotem refleksji i interpretacji, okazją do przyjrzenia się swojej pracy, a tym samym szansą na odtworzenie i zrozumienie swojego procesu uczenia się. Dzieci przy wykorzystaniu dokumentacji dokonują oceny i ewaluacji swojej pracy, która również jest wskazówką dla nauczycieli w kolegiальnym podejmowaniu decyzji.

³⁴ V. Vecchi, *Art and Creativity...*, dz. cyt., s. 141.

³⁵ Takie podejście stworzyło początkowe ramy między innymi dla projektu Ring around the Rosy, opisanego w: C. Giudici, M. Krechevsky, C. Rinaldi (red.), *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners*, Reggio Children srl., Reggio Emilia 2008. Opis dostępny jest również na stronie internetowej harwardzkiego „Projektu Zero”, http://pzweb.harvard.edu/mlv/documentation/project.cfm?id=22&group_id=3, dostęp: 4.05.2011.

Rola nauczyciela w strategii *progettazione*

Zadaniem nauczyciela w strategii *progettazione* nie jest zaplanowanie z góry całego przebiegu projektu, ale słuchanie oraz bycie uważnym i otwartym na dziecko. Nauczyciele obserwują i poszukują strategii używanych przez dzieci w procesie uczenia się. Interpretują działania i dziecięce pomysły wyłaniające się w toku pracy i nadają im znaczenia. Niezwykle ważną zasadą w strategii *progettazione* jest zasada wzajemności, podejmowane decyzje wymagają bowiem wzajemnej akceptacji – dzieci i nauczycieli. Nauczyciele są obecni, ale jako czujni obserwatorzy, a nie intruzy. Dbają o inspirowanie i podtrzymywanie dziecięcej aktywności, które polega na podążaniu za myślami dzieci, ich pytaniami oraz zainteresowaniami czy akceptowaniu potrzebnego im czasu. Nie sterują i nie kierują ich aktywnością w stronę przyjętych przez siebie celów. Tworzą przestrzeń do dialogu. Nauczyciel zachęca dzieci do zadawania pytań, dzielenia się swoimi spostrzeżeniami z innymi oraz do wspólnego planowania. Rola nauczyciela ogranicza się do przewidywania możliwych sytuacji, organizacji przestrzeni i materiałów oraz przygotowania możliwych do wykorzystania przez dzieci narzędzi³⁶.

Podsumowanie

Opisana przeze mnie koncepcja elastycznego planowania, odzwierciedlona zarówno w amerykańskiej strategii *emergent curriculum*, jak i we włoskiej strategii *progettazione*, to nie gotowy model do kopiowania czy też skuteczny przepis na aplikację konstruktywistycznej teorii uczenia się. Być może nie jest ona czymś nowym i odkrywczym, jednak w polskiej dydaktyce wciąż dominuje podejście do planowania wynikające z behawiorystycznej koncepcji uczenia się. Elastyczne planowanie jest swoistą filozofią zakładającą otwartość nauczyciela na to, co nieznane i nieprzewidziane – przede wszystkim na dziecięce potrzeby i pomysły. Strategia ta nie jest pozbawiona planowania. Istotną różnicą jest brak wcześniej ustalonego planu. Plan działania wyłania się na bieżąco w wyniku negocjowania i tworzenia go wraz z dziećmi. L. Malaguzzi stwierdzał:

Być może sami nie jesteśmy świadomi, co do końca słowo *progettare* znaczy, ale możemy być pewni, że jeśli zabierzemy dzieciom umiejętność, możliwość i radość projektowania i eksplorowania, dziecko umrze. Dziecko umrze, jeśli zabierzemy mu radość zadawania pytań, sprawdzania, eksplorowania.

³⁶ C. Edwards, *Partner, Nurturer, and Guide. The Role of the Teacher* [w:] C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia...*, dz. cyt., s. 189.

Umrze jeśli nie będzie miało poczucia, że dorosły jest na tyle blisko, aby dostrzec, ile posiada w sobie siły, pomysłowości, zdolności i kreatywności. Dziecko potrzebuje być widziane, obserwowane i podziwiane³⁷.

Summary

Emergent curriculum and *progettazione* – constructivist approach to planning curriculum in elementary education

The paper presents the approach to planning curriculum based on constructivist theories. In preschool and early school education it is described as *emergent curriculum* (USA) or *progettazione* (Italy). This approach is introduced in opposition to traditional one which defines planning as a method of work which establishes in advance general and specific educational objectives that must be achieved. In *emergent curriculum* and *progettazione* instead of general and specific objectives teachers formulate hypotheses on a basis of their knowledge of children and their previous experience. Along with these hypothesis teachers formulate objectives which are flexible and correspond to the needs and interests of their students. Children's exploration is facilitated through short- and long-term projects in which working in groups, cooperation, observation and documentation are crucial elements.

³⁷ L. Malaguzzi, za: C. Rinaldi, *In Dialogue...*, dz. cyt., s. 55–56.