

Aleksandra Maj

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu

## Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka

Jak cytować: Maj, A. (2014). Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 225–243). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

### Demokratyczna przestrzeń edukacyjna

Demokratyczna przestrzeń edukacyjna to przestrzeń, w której zagwarantowana jest **podmiotowość**<sup>1</sup> wszystkich członków danej społeczności edukacyjnej. Podmiotowość jest bowiem, jak podkreśla Bogusław Śliwerski, fundamentalnym warunkiem **demokratyzacji** (Śliwerski, 1996). Podmiotowość jest pojęciem szeroko rekonstruowanym z perspektywy różnych dyscyplin naukowych: filozofii, socjologii, psychologii (zob. Kubiak-Szymborska, 2003) czy też pedagogiki (zob. Czerepaniak-Walczak, 1994; Klus-Stańska 1996; Lewowicki 1993; Puślecki, 2002), jednak pomimo takiej różnorodności ujęć za kluczowy<sup>2</sup> atrybut podmiotowości można uznać poczucie odrębności i niezależności jednostki wobec innych osób oraz poczucie sprawstwa czy poczucie wpływu i możliwości oddziaływania na rzeczywistość. Najwyższym stadium rozwojowym podmiotowości jest **pełnomocność**. „Jest to stadium dojrzałej autonomii, samostanowienia i samorealizacji, oparte na solidnych podstawach wiedzy merytorycznej, znajomości swoich praw, sankcjonujących ogólnoludzkie wartości uniwersalne oraz na kompetentnym i odpowiedzialnym stosowaniu tych praw w szeroko pojmowanych interakcjach społecznych” (Puślecki, 2002, s. 29).

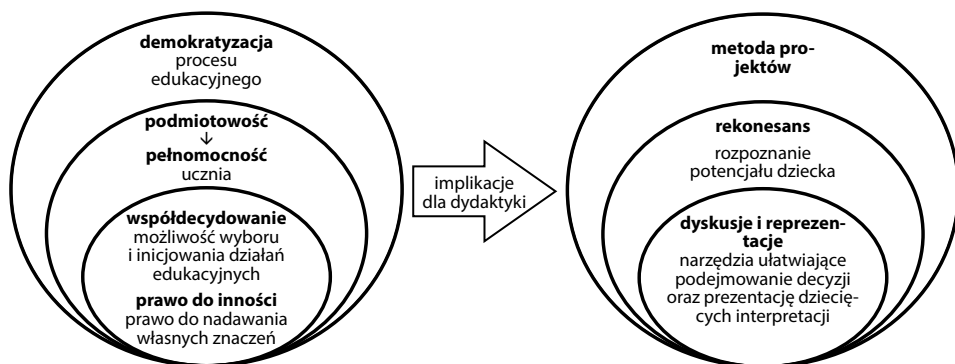
<sup>1</sup> Pogrubione w tekście pojęcia są kluczowymi hasłami modelu 1, ilustrującego związek pomiędzy demokracją a metodą projektów.

<sup>2</sup> Rozstrzelenie czcionki ma na celu zwrócenie uwagi czytelnika na omawiane zagadnienie.

W swojej definicji pełnomocności Władysław Puślecki zwraca uwagę na relacje jako kontekst dla jej zaistnienia. Autonomia, samostanowienie czy samorealizacja możliwe są więc jedynie w sytuacji wzajemnego oddziaływania. Tak interpretowana pełnomocność determinuje przyjęty przez mnie sposób rozumienia pojęcia demokracja. Jest ona, jak zauważa Peter Moss, czymś więcej niż tylko formą zarządzania na wszystkich poziomach. Demokracja „to sposób życia razem, tworzenia relacji z innymi [wyr. A.M]; to sposób życia i forma podmiotowości” (Moss, 2012, s. 105). Z takiej perspektywy, partnerskie relacje, które przejawiają się m.in. w poczuciu pełnomocności wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, są fundamentem dla zbudowania demokratycznej przestrzeni edukacyjnej.

W odniesieniu do codziennej praktyki w placówkach wczesnej edukacji pojawia się więc potrzeba znalezienia takiej strategii edukacyjnej, która sprzyjać będzie budowaniu podmiotowych relacji, a tym samym przedszkolnej demokracji. Przykładem takiej strategii jest, bez wątpienia, metoda projektów, co potwierdzają nauczycielskie doświadczenia w zakresie jej stosowania w Stanach Zjednoczonych (strategia *project approach*) i we włoskich przedszkolach w Reggio Emilia (*strategia progettazione*). Dzięki wykorzystaniu takich narzędzi, jak dyskusja i reprezentacje uczestnicy procesu edukacyjnego nieustannie skupiają się na rozpoznaniu potencjału dziecka i jego nieograniczonych możliwości, czyniąc je punktem wyjścia działań edukacyjnych. To sprawia, że dziecko ma wpływ na inicjowane w projekcie działania, a jego prawo do nadawania własnych znaczeń otaczającej rzeczywistości zostaje uszanowane. Dziecko staje się tym samym kompetentnym partnerem nauczyciela w demokratycznym procesie podejmowania decyzji. Związek pomiędzy procesem demokratyzacji a metodą projektów obrazuje model 1. Jego poszczególne elementy stanowią punkt odniesienia dla moich rozważań i zostaną szerzej omówione w kolejnych częściach tekstu.

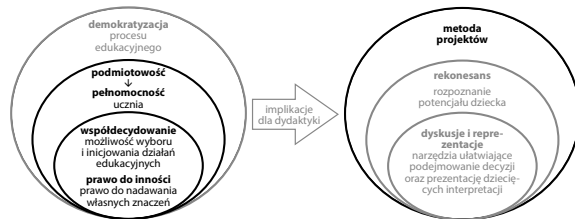
**Model 1.** Metoda projektów jako strategia sprzyjająca demokratyzacji procesu edukacyjnego



Źródło: opracowanie własne.

## Metoda projektów a podmiotowość (pełnomocność) dziecka

Podmiotowość ucznia – filar demokratycznej edukacji – jest jedną z czterech konstytutywnych cech metody projektów (zob. Szymański, 2010). Pełnomocność ucznia jako jej najwyższe stadium przejawia się



w kilku dziedzinach życia szkolnego. Wśród nich W. Puślecki wyróżnia, m.in.:

- prawo do nieskrępowanego zadawania pytań i uzyskiwania rzetelnej odpowiedzi,
- współdziałanie z rówieśnikami,
- współdecydowanie: możliwość wyboru i inicjowania działań edukacyjnych,
- prawo do inności, w tym do prezentowania swojego odrębnego zdania,
- wpływ na sposoby sprawdzania i oceniania osiągnięć ucznia (Puślecki, 2002).

Metoda projektów jest strategią, która we wszystkich wyżej wymienionych zakresach sprzyja respektowaniu dziecięcej pełnomocności. W odniesieniu do wczesnej edukacji, dwie determinanty pełnomocności, współdecydowanie i prawo do inności, uznałam jednak za szczególnie ważne i to one stanowią oś moich rozważań na temat metody projektów jako strategii sprzyjającej demokratyzacji. W placówkach wczesnej edukacji w Polsce są one bowiem nader często marginalizowane, a powszechnym zjawiskiem jest deprecjonowanie osobistej wiedzy uczniów, dziecięcych znaczeń, ograniczanie dziecięcej autonomii. Pełnomocność dziecka w zakresie współdecydowania i prawa do inności ma szansę na urzeczywistnienie właśnie dzięki metodzie projektów. Jest ona strategią wpisującą się w koncepcję elastycznego podejścia do programu (zob. Maj, b.d.), która zakłada, że nie jest on z góry narzucony do realizacji, ale na bieżąco wyłania się w toku negocjacji pomiędzy uczniami i nauczycielem. W takim ujęciu, koncepcja ta koresponduje z ponowoczesnym podejściem do programu, w którym edukacja postrzegana jest jako droga do demokratyzacji jednostek i społeczeństw, i w którym program ma „rozwojowy charakter; nieustannie się staje; a rezultaty końcowe są początkiem *czegoś nowego*” (Gołębnik, 2004, s. 57). Brakuje więc z góry, jasno i precyzyjnie ustalonych celów, dzięki czemu uczniowie mogą uczestniczyć w tworzeniu programu, kreowaniu nowych kontekstów edukacyjnych zgodnie ze swoimi potrzebami i zainteresowaniami. Jak podkreśla Lawrence Stenhouse: „filtrowanie wiedzy przez analizę celów operacyjnych (sformułowanych w kategoriach

obserwowalnych zachowań) [...] daje szkole władzę i przewagę nad uczniami przez *arbitralne określenie granic dla poznawania i rozumowania*" (Dylak, 1999, s. 86).

Precyzyjne określenie celów edukacyjnych bardzo często skutkuje ograniczeniem zakresu decyzyjności ucznia, marginalizowaniem wiedzy dziecka, a tym samym dominacją i uznaniem nauczycielskiej wiedzy za jedynie słuszną. Bez wątplenia, są to zjawiska blokujące proces demokratyzacji w przedszkolu. W przeciwieństwie do z góry narzuconego programu, metoda projektów, angażująca dzieci w proces planowania działań edukacyjnych, niweluje asymetryczny charakter uprawnień ucznia i nauczyciela i tym samym sprzyja tworzeniu demokratycznej przestrzeni edukacyjnej. Jak zaznacza Dorota Klus-Stańska, „[i]m bardziej asymetryczne prawo do ustalania reguł, konwencji schematów działań i ich celów, tym bardziej opresyjne stosunki społeczne. Natomiast im większe otwarcie na różnorodność praktyk, (większe zaintrygowanie cudzymi pomysłami, np. zaciekawienia nauczyciela pomysłami ucznia, czujne, ale przyjazne obserwowanie rezultatów, nawet jeśli – jak nauczyciel zakłada – nie będą owocne) tym większa demokratyczność doświadczeń i klimat obywatelskości jako przenikający sytuacje edukacyjne” (Klus-Stańska, 2009, s. 42).

Wspomniane „demokratyczność doświadczeń” i „klimat obywatelskości” są zagwarantowane dzięki wykorzystaniu metody projektów. Strategia ta wpisuje się w dyskurs krytyczno-emancypacyjny, w którym uczeń traktowany jest jako „kompetentny intelektualnie w podejmowaniu wysiłku rozumienia skonfliktowanego, pełnego problemów i niejasności świata; jest zdolny do zaangażowanej krytyki i uaktywniania własnych strategii poznawczych (Klus-Stańska, 2009, s. 74). Zarysowana wizja dziecka jest właściwa włoskim pedagogom wczesnej edukacji w Reggio Emilia. Dziecko postrzegane jako współtwórca wiedzy, tożsamości i kultury (Dahlberg, Moss, Pence, 2013) jest partnerem (zarówno dla rówieśników, jak i dorosłych) w procesie uczenia się. Obraz dziecka silnego, kompetentnego i pełnego potencjału – dziecka, które jest konstruktorem swojej własnej wiedzy, interpretuje rzeczywistość, formułuje hipotezy, nadaje i negocjuje znaczenia leży u podstaw metody projektów. Zgodnie z celem edukacji krytyczno-emancypacyjnej, którym jest „wzmacnianie zdolności do podejmowania autonomicznych (również ryzykownych) decyzji intelektualnych, aksjologicznych czy społecznych” (Klus-Stańska 2009, s. 74), metoda projektów stwarza uczniom szansę na swobodne wyrażanie swoich poglądów, myśli, pomysłów, niezależnie od poglądów i przekonań dorosłych. Konsekwencją takiego podejścia jest więc projekt zajęć, który ma elastyczny charakter – wyłania się w wyniku dialogu pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego. Następuje zatem zmiana statusu uczniowskich kompetencji i wiedzy w stronę zwiększenia uprawnień dziecka, co sprzyja tworzeniu demokratycznej przestrzeni edukacyjnej. Po pierwsze, bardzo często to same dzieci inicjują działania w projekcie, a po drugie – źródłem

nauczycielskich propozycji są obserwacje, będące wynikiem nauczycielskiego rozpoznania nieograniczonego potencjału dziecka. Sposób rozumienia dziecka, znaczenia, jakie nadaje ono swoim doświadczeniom, są punktem wyjścia dla nauczycielskiego procesu rekonesansu.

## Rekonesans a demokratyzacja

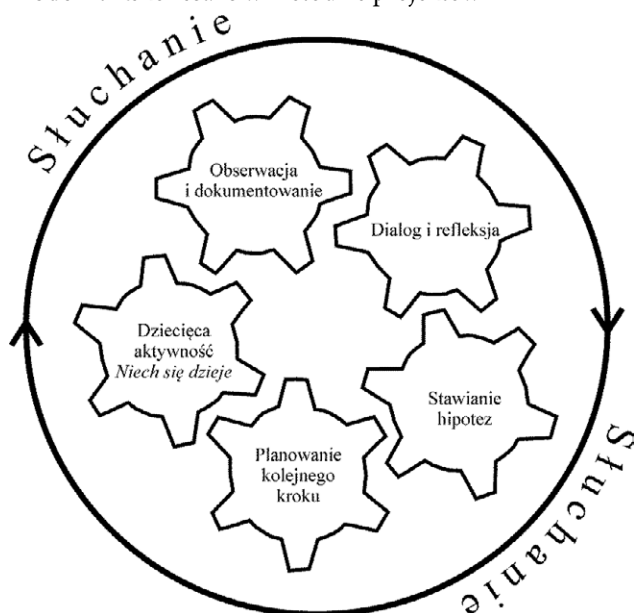
W placówkach wczesnej edukacji w Reggio Emilia działania edukacyjne są efektem elastycznego, na bieżąco wyłaniającego się projektu. Dla określenia takiej strategii edukatorzy Reggio Emilia posługują się włoskim terminem *progettazione* (zob. Maj, 2011a). W strategii tej, nauczyciel, zamiast planować przebieg zajęć, przeprowadza **rekonesans**. Polega on na rozpoznaniu potencjału osobowego, środowiskowego i organizacyjnego, i na wyłonieniu poprzez dialog nowych pomysłów

i propozycji działań (Gandini, 2012). Rozpoznanie (*ri-cognizione*)<sup>3</sup> jest, według Carliny Rinaldi, fundamentalnym pojęciem w filozofii Reggio Emilia: „[...] wierzymy, że dzieci są kompetentne, że posiadają swoją własną wiedzę, a na każdy temat mają teorie, które mogą stać się elementem dociekań. Każde dziecko posiada swój własny «bagaż» hipotez odnośnie do sensu i znaczenia różnych rzeczy. Wywodzą się one z osobistych dziecięcych doświadczeń. Dzieci mają potrzebę komunikowania ich innym, zarówno dorosłym jak i dzieciom” (Rinaldi 2006, s. 130-131).

W metodzie projektów nadrzędnym zadaniem nauczyciela staje się więc rozpoznanie dziecięcego potencjału (model 2).



<sup>3</sup> *Ricognizione* w języku włoskim oznacza rozpoznanie, rozeznanie, zwiad, jednak zapisane z łącznikiem *ri-cognizione* nabiera swoistego znaczenia w podejściu Reggio. Oznacza „wiedzieć coś znowu, ponownie; uświadamiać sobie swoją wiedzę poprzez ponowne odczytywanie, dyskusowanie, porównywanie swoich pomysłów z innymi” (Rinaldi, 2006, s. 130).

**Model 2.** Rekonesans w metodzie projektów

Źródło: opracowanie własne (Maj, b.d., w druku).

Proces rekonesansu opiera się przede wszystkim na słuchaniu (zob. Rinaldi, b.d.), które w świetle Konwencji o Prawach Dziecka staje się obowiązkiem nauczyciela. „Nawet najmłodszym dzieciom jako dysponentom praw przysługuje prawo do wyrażania własnych poglądów, które należy przyjąć „z należyłą wagą, stosownie do wieku oraz dojrzałości dziecka”. [...] [Dzieci – A.M.] podejmują decyzje oraz wyrażają emocje, myśli i pragnienia na wiele różnych sposobów znacznie wcześniej nim opanują przyjęte formy języka mówionego i pisanego” (Komentarz Ogólny nr 7 do Konwencji o Prawach Dziecka 2005).

Słuchanie dziecka przejawia się między innymi w byciu otwartym i wrażliwym na dziecięce hipotezy – polega na „słuchaniu”, nie tylko uszami, ale wszystkimi zmysłami. Nieodzownie łączy się więc z zaciekawieniem, zainteresowaniem dziecięcymi pomysłami, czy też z akceptacją odmiennych sposobów rozumienia i interpretowania rzeczywistości przez dzieci. Wizualizacją procesu słuchania jest dokumentacja i to na jej podstawie właśnie, kolektywnie, w wyniku dialogu i wspólnej interpretacji, nauczyciele „odczytują” dziecięce pomysły i koncepcje oraz podejmują decyzje odnośnie do kolejnych kroków w projekcie. Dokumentacja, przedstawiona w formie nauczycielskich narracji, zdjęć, filmów czy transkrypcji rozmów, ilustrująca dziecięcą aktywność, jest kluczowym narzędziem wykorzystywanym przez nauczycieli w kreowaniu nowych okazji edukacyjnych (zob. Maj, 2013). „Dokumentacja (podobnie jak obserwacja), funkcjonuje na poziomie

wartości. Oferuje prawdziwe doświadczanie demokracji, ponieważ demokracja oznacza również wymianę, a wymiana ta możliwa jest dzięki uwidacznianiu i rozpoznawaniu różnic i subiektywnych punktów widzenia. Kiedy różnice i subiektywne punkty widzenia są w dialogu, stają się edukacyjnymi wartościami, które żyją, a nie pozostają jedynie na poziomie deklaracji (Rinaldi, 2006, s. 130).

Dzięki wykorzystaniu dokumentacji doświadczanie demokracji w metodzie projektów możliwe jest więc nie tylko w relacji dziecko–dorosły, ale również w relacjach między samymi dorosłymi. Wielość nauczycielskich interpretacji dziecięcego procesu uczenia się, prowadzenie dialogu i wspólna refleksja wszystkich uczestniczących w projekcie dorosłych sprawia, że pełnomocności doświadczają też sami nauczyciele. Dzięki temu, łatwiej jest im samym słuchać dziecka i respektować jego pełnomocność.

Dla ułatwienia pracy metodą projektów, w której punktem wyjścia jest właśnie nauczycielski rekonesans, Lilian Katz i Sylvia Chard wyróżniły pięć podstawowych form pracy: dyskusje, zajęcia terenowe, reprezentacje, badanie, wystawy (Katz, Chard, 2002). Są one swoistą wskazówką do pracy w projekcie – nauczycielom ułatwiają projektowanie działań edukacyjnych zgodnie z dziecięcymi zainteresowaniami, dzieciom natomiast pozwalają zrozumieć, czego się od nich oczekuje, przy jednoczesnym pozostawieniu swobody wyboru działania. Z perspektywy zakresu decyzyjności ucznia i jego wpływu na działania podejmowane w projekcie szczególnie ważne wydają się dwie z nich: **dyskusja i reprezentacje**.

## Dyskusja i reprezentacje a demokratyzacja

Celem dyskusji, podejmowanej przez całą klasę lub w trakcie pracy w mniejszych grupach, jest wspólne omówienie pomysłów, pytań czy kolejnych działań w projekcie. Dyskusja w projekcie, w przeciwieństwie do dyskusji prowadzonej na zajęciach opartych na przygotowanym z wyprzedzeniem planie, nie wymaga od dzieci odwoływania się do opinii i zdania dorosłego. W dyskusję może, ale nie musi, być zaangażowany nauczyciel czy inny dorosły. Dzieci uczą się przede wszystkim rozmawiać ze sobą, zadawać sobie nawzajem pytania, komentować swoje pomysły. Jak podkreślał Loris Malaguzzi, słowa posiadają dużą moc nie tylko dlatego, że są przekąźnikami idei, ale również dlatego, że pozwalają na negocjacje i transformacje (Gandini, 2012, s. 63). Dyskusja w ramach projektu:



- stwarza przestrzeń do wymiany informacji na temat przedmiotu dziecięcych poszukiwań; daje tym samym dzieciom możliwość oceny swojego zasobu wiedzy, jak również jest okazją do jej wspólnego weryfikowania,
- pozwala na ustalenie wspólnej strategii działania; debata nad strategią prowadzenia badań pozwala dzieciom uświadomić sobie, że istnieje wiele sposobów rozwiązywania problemów i dochodzenia do nowej wiedzy,
- umożliwia konfrontowanie swoich pomysłów z opiniami rówieśników, daje więc szansę na uczenie się od innych dzieci oraz stwarza możliwość uzyskania od nich wsparcia,
- stwarza dzieciom możliwość zademonstrowania nauczycielowi swojego rosnącego zrozumienia i nowej wiedzy,
- wraz z rozwojem projektu stwarza płaszczyznę wspólnego (dzieci i dorosłych) porozumienia i umożliwia kolektywne podejmowanie decyzji (Katz, Chard, 2000, s. 74).

Rozpoczęcie projektu od dziecięcej dyskusji jest więc niezwykle efektywnym sposobem na rozwój dziecka. Z jednej strony, na podstawie dziecięcych wspomnień i przemyśleń, nauczyciele są w stanie formułować hipotezy na temat tego, co może wydarzyć się w dalszych etapach projektu, z drugiej zaś – również dzieci, w wyniku wspólnej dyskusji, są w stanie formułować przewidywania, które im samym pomogą ukierunkować swoją dalszą pracę (Gandini, 2012).

Dla L. Malaguzziego, dyskusja jest podstawowym narzędziem w negocjowaniu i realizowaniu projektu, zwraca on jednak uwagę na to, że dla dzieci, które posiadają mniejsze umiejętności werbalne, łatwiejszym narzędziem komunikacji są różnego rodzaju reprezentacje. Dzieci bowiem, jak już zostało wspomniane, zanim opanują przyjęte formy języka mówionego i pisanego, są w stanie wyrażać swoje myśli, pragnienia i potrzeby na wiele różnych sposobów. W ramach realizacji projektu dzieci mają możliwość używania wielu symbolicznych języków. Edukatorzy w Reggio Emilia posługują się metaforą „100 języków dziecka”: „twierdzimy, że dziecko rodzi się ze wszystkimi językami świata. Języki te są z natury interaktywne i wyposażone w badawcze i percepcyjne narzędzia umożliwiające organizację wrażeń i informacji, jak również dążenie do wszelkich interakcji” (Malaguzzi, 2006, s. 30).

Dzieci dysponują więc różnorodnymi strategiami, aby przedstawić swoje doświadczenia, swoją osobistą wiedzę lub też zilustrować swoje odkrycia. Mogą wykorzystać reprezentacje graficzne, różnego rodzaju środki plastyczne, zabawy inscenizacyjne czy zabawy konstrukcyjne. Mogą wybrać jeden ze sposobów komunikacji bądź dokonać ich kompilacji w celu jak najpełniejszego przedstawienia tego, czym chcą się podzielić z innymi. Im większą liczbą strategii dysponują, tym łatwiejsza staje się dla nich komunikacja. Ważne jest więc, aby nauczyciel zaznajomił uczniów z jak najszerszą ich paletą i zachęcał do ich częstego stosowania



(Katz, Chard, 2002). Jednym z najefektywniejszych sposobów komunikacji, który ułatwia podejmowanie decyzji w projekcie, są reprezentacje graficzne. Przedstawianie swoich teorii i pomysłów za pomocą rysunku jest przykładem dokonywania przekładu z jednego kodu na drugi. W celu ułatwienia prowadzenia dialogu, w trakcie transferu języka komunikacji, dzieci dokonują rewizji pomysłów, przeprowadzają ich selekcję oraz eliminują te zbędne i zbyt ogólne (Gandini, 2012). Dzięki temu mogą być lepiej zrozumiane przez innych. Reprezentacje graficzne nie są jednak tylko ilustracją koncepcji i idei wyrażonej werbalnie w trakcie dyskusji. Dodatkowo są punktem odniesienia dla nowych pomysłów, planem działań na późniejszym etapie projektu. Rysunek może posłużyć na przykład jako projekt dla trójwymiarowego modelu (Forman, 2005).

Reprezentacje sprzyjają realizacji pełnomocności ucznia w zakresie współdecydowania, jednak co niezwykle ważne, bogactwo języków komunikacji i ich jednakowy status daje dzieciom szansę na wyrażenie swoich pomysłów, przedstawianie swoich własnych interpretacji w najbardziej komfortowy dla nich samych i najbardziej czytelny dla innych sposób. Wielość języków używanych w trakcie pracy metodą projektów jest zatem istotnym elementem mającym wpływ na powstanie demokratycznej przestrzeni edukacyjnej.

Dyskusja i reprezentacje odgrywają kluczową rolę w tak zwanym procesie przywoływania (*revisiting*), który możliwy jest tylko przy udziale innych – zarówno dzieci, jak i dorosłych. Polega on na odtwarzaniu swojej dotychczasowej wiedzy i przywoływaniu, między innymi na podstawie dokumentacji, wspomnień związanych ze swoimi wcześniejszymi doświadczeniami. Na ich bazie wyłaniają się kolejne dziecięce pomysły i propozycje działań, które są wypadkową wspólnych doświadczeń wszystkich członków grupy (Forman, 2005). W ten sposób wszyscy uczniowie mają możliwość inicjowania działań edukacyjnych, co jest jednym z wyznaczników pełnomocności ucznia.

W dalszej części tekstu zostanie przedstawiony fragment opisu projektu realizowanego we włoskim przedszkolu *La Viletta*, który jest egzemplifikacją procesu przywoływania. Ilustruje on, w jaki sposób wyłania się nowy projekt, jaki jest udział dzieci w jego tworzeniu oraz jaki wpływ na jego przebieg ma dziecięcy sposób rozumienia i interpretowania rzeczywistości. Opis ten ukazuje, w jakim zakresie możliwe jest respektowanie pełnomocności ucznia, która jest warunkiem koniecznym dla zaistnienia przedszkolnej demokracji<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> W opisie projektu symbolami: DP1 (dziedzina pełnomocności) – prawo do zadawania pytań i uzyskania rzetelnej odpowiedzi, DP2 – współdziałanie z rówieśnikami, DP3 – współdecydowanie, DP4 – prawo do inności, DP5 – sprawdzanie i ocenianie osiągnięć ucznia, oznaczone zostały dziedziny pełnomocności ucznia, które w danym momencie projektu były respektowane. Dodatkowo, wyróżnione zostały poszczególne elementy procesu rekonesansu. Oznaczone zostały symbolami R – rekonesans i kolejno poszczególne jego elementy R1 – obserwacja i dokumentowanie, R2 – dialog i refleksja, R3 – stawianie hipotez, R4 – planowanie kolejnego kroku, R5 – dziecięca aktywność.

## **Narodziny projektu „Wesołe miasteczko dla ptaków” (17.02–27.06.1992)<sup>5</sup>**

„Pomysł «co zrobić» zaczyna nabierać kształtu podczas zgromadzania całej klasy. Jak ten pomysł ostatecznie się ukształtuje, czy i kiedy dzieci się na niego zdecydują, okaże się dopiero po wielu dyskusjach. Czasami pomysł nie jest satysfakcjonujący i trudno osiągnąć konsensus. Nie ma jednak powodu do zmartwień, dyskusja zostanie przełożona na kolejne poranne spotkanie. Każde dziecko może zaproponować swój pomysł. Wkrótce okaże się, jak zostanie on przyjęty przez innych. Pomysły fruują, odbijają się, gromadzą, rozpadają, wznoszą, rozprzestrzeniają się, aż w końcu jeden z nich wznosi się wyżej, zagnieżdża się i przykuwa uwagę całej grupy” (Loris Malaguzzi (Filipini, Vecchi, 2006, s. 13).

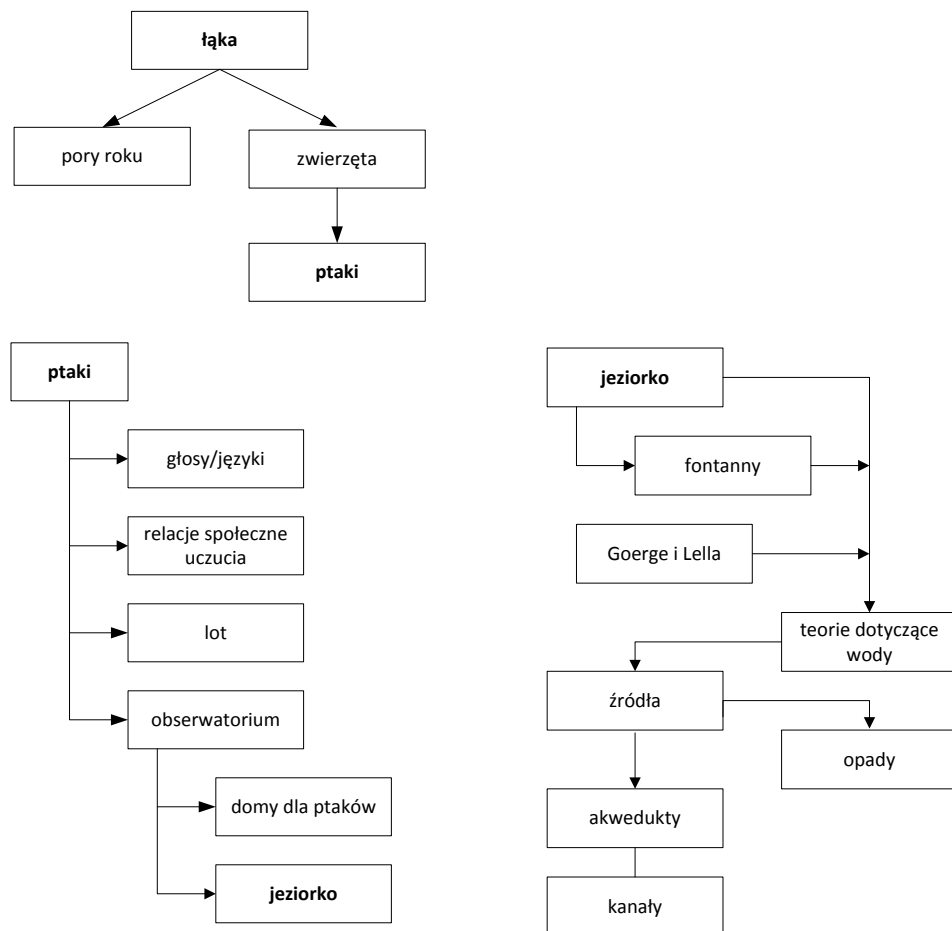
### **Wyłanianie się projektu**

Projekt „Wesołe miasteczko dla ptaków” rozpoczął się w lutym 1992 roku w *La Villetta* – jednym z miejskich przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech. Inicjując nowy projekt, nauczyciele postanowili nawiązać do doświadczeń z wcześniej realizowanych w przedszkolnym ogrodzie projektów. Ogród jest bowiem takim miejscem, które wzbudza dziecięce zainteresowanie i w którym mają miejsce zjawiska interesujące dla dzieci. Częstym gościem w ogrodzie są najróżniejsze ptaki, to one stały się inspiracją do podjęcia aktywności badawczej w projekcie. Dwa lata przed rozpoczęciem projektu „Wesołe miasteczko dla ptaków” pięciolatki były zaangażowane w eksplorowanie łąki – badały, między innymi, jak wygląda ona z perspektywy ptaka, a jak z perspektywy mrówki. Rok później zbudowały w ogrodzie domki dla ptaków, jezioro oraz obserwatorium, które umożliwiło im przyglądanie się kąpiącym się w jeziorku ptakom. Zakres tematyczny projektów, na bazie których nauczyciele rozpoczęli pracę nad nowym projektem, ilustrują poniższe modele.

---

<sup>5</sup> Opis projektu został przygotowany na podstawie narracji i dokumentacji zdjęciowej (Filipini, Vecchi, 2006; Forman, 2005) oraz filmu video *Amusement Park for Birds* (Forman, Gandini, 1994).

**Model 3.** Siatka tematyczna projektów realizowanych w przedszkolu *La Villetta* w latach 1989–90(a), 1990–91(b) oraz 1991–92(c)



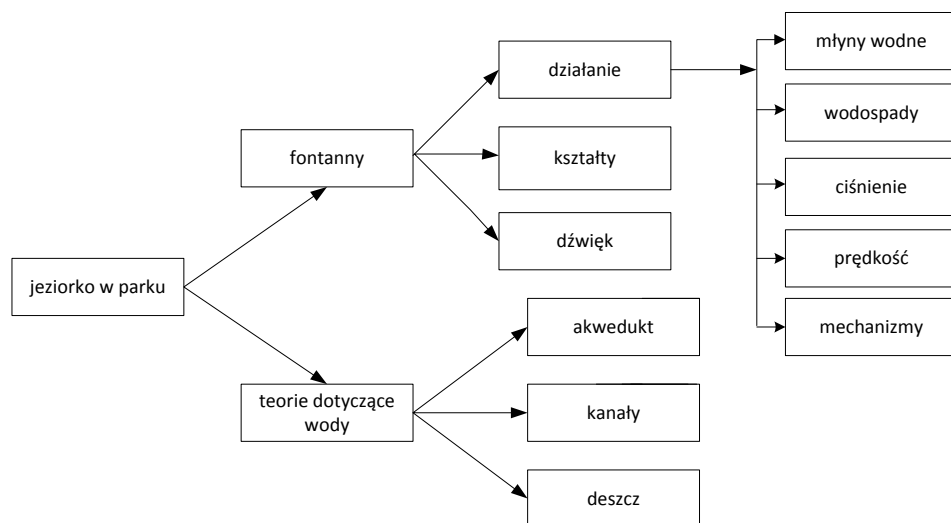
Źródło: Forman, Gandini, 1994.

Przed rozpoczęciem nowego projektu dorośli<sup>6</sup> zastanawiali się, w jaki sposób go zainicjować. Inspiracją do dyskusji nad tematem nowego projektu były wspomnienia z dwóch poprzednich [R2]. Przed rozpoczęciem rozmowy z dziećmi, nauczyciele postawili hipotezy, a ich formułowanie rozpoczęło się od wytyczenia pola dziecięcego eksplorowania oraz wspólnego ustalenia możliwych kierunków projektu. Na podstawie prowadzonej wcześniej dokumentacji wyznaczyli obszary,

<sup>6</sup> Edukatorzy zaangażowani w projekt: Loris Malaguzzi – lider doświadczenia edukacyjnego Reggio Emilia, Carlina Rinaldi – *pedagogista* w przedszkolu La Villetta, Giovanni Piazza – *atelierista* w przedszkolu La Villetta, Amelia Gambetti i Teresa Casarini – nauczycielki w przedszkolu La Villetta, George Forman i Lella Gandini – profesorowie Uniwersytetu w Massachusetts (USA).

które kryły w sobie potencjał badawczy i, ich zdaniem, mogły wzbudzić największe zainteresowanie dzieci. Nauczycielskie hipotezy, przedstawione na modelu 3., poprzedziły dziecięcą dyskusję [R3].

**Model 4.** Nauczycielskie hipotezy dotyczące obszarów dziecięcego eksplorowania



Źródło: Forman, Gandini, 1994.

## Rozwijanie projektu razem z dziećmi

Następnie, zgodnie z przedszkolnym zwyczajem, grupa sześciolatków spotkała się na porannym zgromadzeniu, pełniącym rolę przedszkolnego forum i będącym miejscem demokratycznie podejmowanych decyzji [DP2, DP3]. Edukatorzy pracujący nad projektem postanowili punktem wyjścia dla pracy nad nowym projektem uczynić dziecięce wspomnienia z wcześniej realizowanych w przedszkolu projektów [R4]. Nauczycielka, Amelia Gambetti, gotowa na nowe, nawet nieprzewidywalne dziecięce propozycje, zainicjowała dyskusję.

„Amelia: *Co pamiętacie z projektu, który w zeszłym roku realizowały dzieci w przedszkolnym ogrodzie?*

Ilaria: *Były domki dla ptaków i drzewa, i była też słomiana chata [obserwatorium, które dzieci zbudowały na placu zabaw].*

Andrea: *Było małe jezioro [wykopana przez dzieci dziura, do której wlały wodę].*  
Po kilku następnych komentarzach Amelia zadała kolejne pytanie.

Amelia: *A kto zbudował dom dla ptaków?*

Georgia: *Duże dzieci [sześciolatki]*

Agnese: *Dzieci zrobiły domy dla małych ptaków.*

Andrea: *Tak; gdy były małe i padało mogły się pod nimi schować.*

Alice: *I wejść do środka, gdy było zimno*” (Forman, 2005, s. 213).

Dzieci dalej przywoływały swoje wspomnienia z zeszłorocznych zajęć. Andrea zasugerował, że byłoby fajnie, gdyby ptaki znów miały swoje jezioro. Dzieci zaproponowały wiele rozwiązań usprawniających jego działanie. Zaczęły dyskusję nas sposobami utrzymania go w czystości.

„Filippo: *Ale czemu nie zrobić małego jeziora; długiego jeziora z silnikiem, który sprawi, że woda poruszać się będzie w lewo i w prawo. Musimy mieć jakiś prąd, bo inaczej woda będzie nieruchoma.*

Simone: *Możemy w środku jeziora umieścić rurę. Możemy umieścić kable elektryczne i koło, które będzie się ruszać raz w lewo raz w prawo. Jeśli umieścimy rurę, w której są kable elektryczne i pod wodą koło, będzie się ono obracało, robiło wiatr, i wtedy woda będzie poruszała się na lewo i prawo*” (Forman, 2005, s. 213).

Dzieci podawały coraz to nowe pomysły [DP4]. Zastanawiały się nie tylko nad tym, jak utrzymać wodę w czystości, ale także skąd ona w ogóle pochodzi, jak działają fontanny i jak rozprowadzana jest w nich woda. Wymyślały kolejne atrakcje dla ptaków odwiedzających ich przedszkolny ogród. W pewnym momencie, Simone zaproponował: *Hej, czemu nie zrobić wesołego miasteczka dla ptaków. Dzieci z radością podchwyciły ten pomysł. Wesołe miasteczko będzie świetną zabawą dla dzieci i dla ptaków. Może one już dobrze się bawią. Słyszą, o czym rozmawiamy i mówią: „Co za wspaniały pomysł”* – skomentował pomysł kolegi Andrea (Filipini, Vecchi, 2006, s. 132). Koncept Simone był swoistego rodzaju spoiwem łączącym wszystkie dziecięce pomysły [DP3]. Jednocześnie uruchomił lawinę kolejnych pomysłów i propozycji. Dzieci zostały więc poproszone przez nauczycielkę o przedstawienie ich za pomocą rysunków [DP4]. Następnego dnia miały szansę opowiedzieć o nich swoim kolegom. Dzięki takiej strategii, pomysły ich stawały się bogatsze i bardziej spójne [DP2]. Filippo narysował góry z dwoma tunelami, z których spływająca woda poruszała kołem wodnym, oraz koło wodne, którego panele służyły nurkującym ptakom za trampolinę.

Filippo: *Aby panele się poruszały, trzeba z góry puścić strumień wody, tak jak wodospad. Na moim rysunku narysowałem jeden prawdziwy kanał, i drugi, który jak nie ma wody, bierze ją z gór i sprawia, że panele się poruszają, ptaki mogą się bawić* (Filipini, Vecchi, 2006, s. 136).

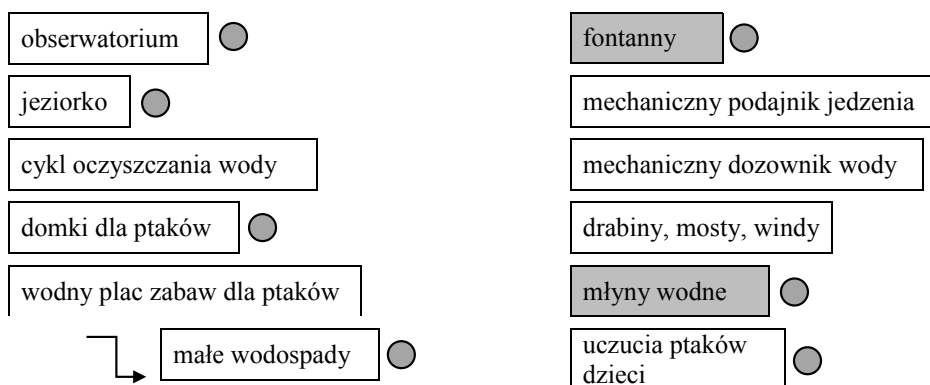
Agnese zaprojektowała obserwatorium i domki dla ptaków, Andrea natomiast skupił się na windzie dla ptaków, która miała za zadanie ułatwić ptakom

dostanie się do ich domu. Chłopiec tak skomentował swój rysunek: *Narysowałem windę. Narysowałem ją, żeby pomóc małym ptakom, które nie potrafią jeszcze latać, wejść na górę.* Wiosną dzieci często znajdowały w ogrodzie pisklęta, które wypadły z gniazda. W trakcie dziecięcej dyskusji, podczas wykonywania i omawiania przez dzieci swoich reprezentacji wesołego miasteczka dla ptaków nauczyciele prowadzili obserwację, na podstawie której zgromadzili dokumentację w postaci nauczycielskich narracji, zdjęć, transkrypcji dziecięcych wypowiedzi i ich graficznych reprezentacji [R1].

## Nauczycielski rekonesans

W tym etapie edukatorzy, na podstawie swoich obserwacji i prowadzonej dokumentacji [R2], wyłonili obszary, które wzbudziły największe zainteresowanie dzieci (na modelu oznaczone kropką) [R3]. Analizując możliwości ich eksplorowania oraz dostępne materiały, zaproponowali dzieciom pracę w projekcie wokół dwóch subtematów: fontann i młynów wodnych [R4]. Tym samym, wyodrębnione zostały dwie grupy badawcze, których celem była eksploracja tych obszarów.

**Model 5.** Obszary dziecięcych zainteresowań, wyłonione na podstawie pierwszej dyskusji i graficznych reprezentacji [R3]



Ponadto, we wstępnej fazie projektu, nauczyciele nakreślili możliwe konteksty i prawdopodobne sytuacje, w jakich projekt może być realizowany. Pojawiły się przykładowe pytania, na które dzieci mogły chcieć jeszcze poszukiwać odpowiedzi. Nauczyciele rozważali również problemy, jakie mogłyby się pojawić i możliwe, wybrane przez dzieci, sposoby ich rozwiązania [R3]. Takie nauczycielskie

podejście pozwala na wyznaczanie tak zwanych „ścieżek” czy „linii” obserwacji, które są związane z dziecięcą aktywnością. Są one pewnego rodzaju pisemnymi wskazówkami, które ukierunkowują i wspierają nauczycielskie obserwacje, a w późniejszym etapie projektu ułatwiają interpretację dokumentacji i podejmowanie decyzji (Vecchi, 2010) [R1]. Konsekwencją opisanego działania nauczycieli jest rozwijanie projektu razem z dziećmi.

### **Reprezentacje koła wodnego – praca w małych grupach [R5]**

W kolejnym miesiącu dwie grupy badawcze równolegle pracowały nad tematami: fontanny i koła wodne [DP2]. Ze względu na to, że strategia rozwijania projektu i podejmowania decyzji wspólnie z dziećmi była jednakowa dla obu grup oraz dla skrócenia opisu, skupię się na jednej z nich. Punktem wyjścia, podobnie jak dla całego projektu, była wspólna rozmowa na temat dziecięcych doświadczeń związanych z młynami wodnymi [DP2]. Nauczyciele z pomocą rodziców zgromadzili zdjęcia, książki i inne materiały związane z tematem, które posłużyły jako stymulator dyskusji. Wyobrażenia na temat młynów wodnych dzieci przedstawiły na rysunkach [DP4]. Następnie, na ich podstawie dzieci przygotowywały papierowe modele wodnego koła. Pierwsze z nich nie uwzględniły jednak właściwego ułożenia paneli w kole wodnym – sposób, w jaki zostały zaprojektowane i umieszczone na modelu, uniemożliwiał nabieranie wody, a w konsekwencji – ruch koła pod jej naporem. Nauczyciel postanowił nie interweniować, ponieważ z założenia transfer z jednego języka na drugi daje dzieciom szansę na zweryfikowanie dotychczasowej wiedzy. Chłopiec, przedstawiając nauczycielce swój model, dostrzegł błąd i dokonał korekty swojego projektu [DP5].

*Andrea: Wiesz, Amelia, co razem z Filippo sobie pomyśleliśmy, i wiesz, że panele jak te... woda nie jest wystarczająco silna dla paneli i koło się zatrzymuje. Próbowaliśmy wodą z kranu. Musimy zmienić położenie paneli (Filipini, Vecchi, 2006, s. 137).*

Na tym etapie, papierowy projekt stał się punktem wyjścia do przygotowania modelu z gliny. Andrea, wykorzystując uprzednio zdobytą wiedzę, tym razem prawidłowo umieścił gliniane panele. Na podstawie prowadzonej dokumentacji, będącej rejestrem dziecięcego procesu uczenia się, nauczyciele wyłonili kolejne pytania i zagadnienia do eksplorowania [R]. Wśród dzieci pojawiła się wątpliwość dotycząca tego, co porusza czym – woda kołem czy koło wodą. Nauczyciele postanowili zorganizować dzieciom taką aktywność, która pozwoli zrozumieć to zjawisko. W tym celu wykorzystali małe papierowe wiatraczki. Zabawa na dworze pozwoliła dzieciom dostrzec analogię pomiędzy wiatrem a wodą i rozwiązać wątpliwości [DP1]. Nauczyciele dostrzegli również potrzebę eksperymentowania ze strumieniem wody, zarówno przy badaniu działania fontanny, czym zajmowała się druga grupa, jak

również koła wodnego [R]. Na podstawie własnych projektów, dzieci, przy pomocy nauczyciela, zbudowały specjalny zbiornik, który wraz z podłączoną do niego rurą z wodą stwarzał możliwość odkrywania prawidłowości działania koła wodnego i weryfikowania wcześniej postawionych hipotez. Filippo umieścił pod strumieniem wody wiatraczek, co pozwoliło mu na dokonanie uogólnień wniosków z wcześniejszych doświadczeń [DP4]. Dzieci podjęły również trud skonstruowania koła wodnego z łyżeczki, folii i ołówka [DP3]. Po wielu nieudanych próbach udało im się wykonać to zadanie. Dodatkowo, zaprojektowały większe koła z innych dostępnych materiałów, na przykład aluminiowych kubeczków i tacek [DP4]. Gdy nadeszły ciepłe wiosenne miesiące, miały możliwość eksperymentowania ze strumieniem wody na świeżym powietrzu. Po poznaniu zasad działania koła wodnego i fontann, przystąpiły do projektowania wesołego miasteczka dla ptaków.

Opisany fragment projektu ilustruje strategie podejmowania decyzji w trakcie jego realizacji. Na ich kształt znaczący wpływ mieli sami uczniowie i, nawet jeśli jakaś decyzja podjęta została przez dorosłych, jej źródłem były nauczycielskie obserwacje dziecięcych zainteresowań, różnorodnych pomysłów i strategii uczenia się. Pełnomocność uczniów została więc urzeczywistniona w kilku aspektach. Przede wszystkim, dzieci samodzielnie dokonywały wyborów i inicjowały różnorodne działania edukacyjne i, co równie ważne, każdy ich pomysł, każdy sposób myślenia był przyjmowany z zainteresowaniem i uwagą, nie tylko przez same dzieci, ale też i przez nauczycieli. Środowisko uczenia się, stworzone dzięki wykorzystaniu metody projektów, gwarantuje zatem podmiotowe traktowanie ucznia i co za tym idzie – jest przykładem demokratycznej przestrzeni edukacyjnej.

### **Metoda projektów jako strategia sprzyjająca demokratyzacji**

Metoda projektów jest strategią edukacyjną, która zakłada podmiotowe relacje między wszystkimi uczestnikami projektu i, tym samym, sprzyja procesowi demokratyzacji codzienności edukacyjnej. Dla jego urzeczywistnienia warunkami niezbędnymi są zbudowanie partnerskich relacji i zrównanie statusu uprawnień dzieci i dorosłych. Dzięki wykorzystaniu metody projektów, autonomia dziecka respektowana jest na pewno w dwóch wymiarach.

Po pierwsze, metoda projektów, która osadzona jest w elastycznym podejściu do programu, stwarza dziecku możliwość aktywnego uczestnictwa w procesie podejmowania decyzji odnośnie do kolejnych działań w projekcie. Brak narzuconych z góry celów szczegółowych i treści do realizacji sprawia, że podejmowana przez dziecko aktywność może być zgodna z jego potrzebami i zainteresowaniami. „We wszystkich fazach jej [metody projektów – A. M.] realizacji – od zainicjowania projektu aż po jego ukończenie – uwzględnia się indywidualne zainteresowania, zdolności i uzdolnienia, aspiracje i potrzeby. [...] Inicjatywy projektów wychodzą



najczęściej od samych uczniów, a strategiczne decyzje dotyczące ich realizacji podejmuje się zwykle wspólnie” (Szymański, 2010, s. 72). Współdecydowanie jest jednak nie tylko wynikiem dialogu pomiędzy dziećmi a nauczycielem, jaki ma miejsce na przykład w trakcie dyskusji, ale, co bezwzględnie należy podkreślić, jest również wynikiem nauczycielskiego rekonesansu. Jego fundamentem jest proces słuchania różnorodnych języków dziecka, a decyzje, nawet jeśli są podejmowane przez samych nauczycieli, wynikają z obserwacji dziecięcego procesu uczenia się.

W metodzie projektów dziecko postrzegane jest jako kompetentne, pełne potencjału, zdolne do tworzenia własnej mapy znaczeń i w tym zakresie dziecięca autonomia uwidacznia się w drugim z omawianych wymiarów. W trakcie pracy metodą projektów prawo dziecka do inności zostaje uszanowane. Dzieci dysponują bogactwem języków, które umożliwiają im przedstawienie swoich sposobów rozumienia i interpretacji, poglądów czy przekonań. Dzieci zadają pytania i samodzielnie poszukują na nie odpowiedzi. Stawiają hipotezy i eksperymentują, aby je zweryfikować. Nauczyciel natomiast z ciekawością i z głębokim zainteresowaniem przyjmuje wszystkie dziecięce pomysły i rozwiązania, nawet jeśli na początku nie jest w stanie przewidzieć tego, do czego doprowadzą. Jest gotowy na przyjęcie czegoś nowego, nieprzewidywalnego i w takich warunkach ogromny potencjał dziecka ma szansę na pełną realizację.

Demokratyzacja przestrzeni edukacyjnej (pokazana na przykładzie realizacji dwóch dziedzin pełnomocności: współdecydowania i prawa do inności) ma zatem szansę zaistnieć również w placówkach wczesnej edukacji. Jest to możliwe tylko i wyłącznie wtedy, gdy, tak jak w przypadku metody projektów, w dziecku upatrujemy źródło programu i wszystkich działań podejmowanych w przedszkolu.

## Bibliografia

- Chard, S. C. (1994). *The Project Approach. Managing Successful Projects*. New York: Scholastic.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Podmiotowość w perspektywie pedagogiki*. Szczecin–Gorzów Wielkopolski: WOM.
- Dahlberg, G., Moss P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dylak, S. (1999). *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Filipini, T., Vecchi, V. (red.). (2006). *Catalogue of the exhibit The Hundred Languages of Children*. Reggio Emilia: Reggio Children S. r.l.
- Forman, G. (2005). *The Project Approach in Reggio Emilia*. W: C. T. Fosnot (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives and Practice* (s. 212-221). New York: Teachers College Press.

- Forman, G., Gandini L. (1994). *The amusement park for birds* [kaseta VIDEO]. Performanetics. 19 The Hollow. Amherst. MA01002.
- Gandini, L. (2012). History, Ideas and Basic Principles: An interview with Loris Malaguzzi. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (s. 27-72). Santa Barbara: Praeger.
- Gołębniak, B.D. (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Helm, J.H., Katz, L.G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*. Warszawa: CODN.
- Katz, L., Chard, S. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. Atamford: Alex Publishing Corporation.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25-78). Warszawa: WAiP.
- Klus-Stańska, D. (red.). (1996). *Przedszkole i szkoła dla dziecka – podmiotowość wychowania*. Olsztyn: WSP.
- Kubiak-Szymborska, E. (2003). *Podmiotowość młodzieży akademickiej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Lewowicki, T. (1993). Podmiotowość w edukacji. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* (s. 592-600). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Maj, A. (2011a). „Emergent curriculum” i „progettazione” – elastyczne planowanie w edukacji elementarnej. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 115-128). Kraków: Impuls.
- Maj, A. (2011b). Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech. W: J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna* (s. 79-89). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Maj, A. (2013). Dokumentowanie procesu edukacyjnego jako fundament pracy nauczyciela wczesnej edukacji – z doświadczeń nauczycieli przedszkoli w Reggio Emilia we Włoszech. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji* (s. 129-146). Kraków: Impuls.
- Maj, A. [b.d.]. *Metoda projektów jako strategia urzeczywistniająca ideę na bieżąco wyłaniającego się programu*. Problemy Wczesnej Edukacji.
- Malaguzzi, L. (2006). The Hundered Languages of Children. W: T. Filipini. V. Vecchi (red.), *Catalogue of the exhibit The Hundred Languages of Children* (s. 28-31). Reggio Emilia: Reggio Children S. r.l.
- Moss, P. (2012). Micro-Project and Macro-Policy: Learning Through Relationship. W: C. Edwards, G. Forman, L. Gandini (red.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation* (s. 101-113). Santa Barbara: Praeger.
- Puślecki, W. (2002). *Pełnomocność ucznia*. Kraków: Impuls.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening. Researching and Learning*. London: Routledge.
- Rinaldi, C. (b.d.). *Pedagogika słuchania. O umiejętnościach słuchania w Reggio Emilia*. Po-brane 21 października 2011, z: <http://tinyurl.com/o2qky8p>.

- Śliwerski, B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Impuls.
- Szymański, M. S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia*. London: Routledge.

Aleksandra Maj, magister, asystent w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół innowacyjnych podejść do programu szkolnego. Dwukrotnie uczestniczyła w seminariach w Reggio Emilia (Włochy). Odbiła także staż w University Primary School przy University of Illinois w Urbana-Champaign (Stany Zjednoczone Ameryki), podczas którego poznawała sposoby implementowania metody projektów (project approach).

e-mail: a.maj@uni.lodz.pl