

Farkas András

Gondolatok a projektmódszer történetéhez

A projektmódszer napjaink pedagógiai gondolkodásában sokszor emlegetett kifejezés, ismertsége és alkalmazása egyre szélesebb. E fogalom azonban kiüresedni látszik, amire Hortobágyi Katalin már 2002-ben felhívta a figyelmet. Az értelmezésbeli sokszínűség, a gyakorlati alkalmazás során megjelenő felfogásbeli különbség forrása lehet a „projekt” szó hétköznapi nyelvben történő térhódítása, valamint más szakterületek (projektmenedzsment) közvetett hatása a pedagógiai gondolkodásra. Az olykor új módszerként (paradigmaként) történő emlegetése jogosan veti fel a kérdést: Mi volt a forrás, a kiinduló elképzelés, amelyhez a létező dokumentumok alapján a mai pedagógus visszanyúlhat?

BEVEZETŐ

A projektmódszer neveléstörténeti kifejezés, pedagógiai értelmezése William Heard Kilpatrick (1871–1965) nevéhez fűződik, s mára nemzetközileg elfogadott fogalomná vált. A projekt, illetve projekt jellegű tevékenységek jelen voltak már korábban is a különböző korok nevelési rendszereiben. Előtörténetében meghatározó szerepet kapott a szakképzés, valójában annak keretein belül került be az oktatásba (SZABÓ 1997).

Történetét több külföldi és hazai szakirodalom dolgozta fel, a reformpedagógiai irányzatoktól elválaszthatatlanul említve mutatták be jellemzőit (HÄNSEL 1992; KNOLL 1997; JUNEAU 2008; HORTOBÁGYI 1991, 1998; KÁRPÁTI 1997; HEGEDŰS 2002; M. NÁDASI 2003). Projektmódszer, projektorientált tevékenység, projektszemlélet, projektpedagógia, pedagógiai projekt, projekt alapú tanulás, projektmunka, projektfeladat, projektfolyamat fogalmak jelzik a témához kapcsolódó kifejezések sokszínűségét, a definiálási kísérletek eredményeit, a nemzetközi szakirodalomban megjelenő kifejezések magyar fordításait. E fogalmi megközelítések, definiálási kísérletek időnként a tevékenység eredményét, illetve magát a folyamatot, olykor mindkettőt együtt hangsúlyozták. Közös ezekben a definíciókban, hogy mindegyik komplex, tervszerű, együttműködésen és cselekvésen alapuló tevékenységként értelmezte a pedagógiai projektet, ahol a gyakorlati alkalmazás, az alkotás, a problémaközpontúság, az egyéni tapasztalatok figyelembevétele, a részleteiben átgondolt tanulási környezet hangsúlyos tényezőként szerepelt.

Ez az összefoglaló nem tekinti feladatának a témáról már megfogalmazottak bemutatását, hisz a hazai (HEGEDŰS 2002, 2005; M. NÁDASI 2003; HORTOBÁGYI 1991, 2002) és nemzetközi (JACOBSON–MCDUFF–MONROE 2006; MARKHAM et al. 2003; V. DE SMET–GAEREMYNCK 2004) szakirodalmak ezt részletesen megtették. A projekt módszer történetéhez szeretne egy-egy mozzanattal hozzájárulni, egyrészt felidézni az 1918-as kezdeteket, s az eredeti forrásra támaszkodva bemutatni az akkor megfogalmazottakat, illetve azt a vitát, amelyet megjelenésekor kiváltott. Másrészt néhány reformpedagógiai mozgalomban való továbbélésének felvillantásával kíván hozzájárulni napjaink projektértelmezéséhez.

„THE PROJEKT METHOD”

Kilpatrick 1918 októberében jelentette meg a „The Projekt Method” című írását a Teachers Collage Records c. folyóiratban. Ebben összegezte az elméletet, és megfogalmazta gyakorlati alkalmazhatóságát, amely Dewey pedagógiájára épült. Folytatásként 1925-ben (A módszer alapozása/Foundations of Method) dolgozta ki részletesen a projekt módszer elméletét (KILPATRICK 1925).

„Wholehearted purposeful activity carried out in a social environment”

A módszert Kilpatrick egy szívből jövő, céltudatos tevékenységként értelmezte, mely társadalmi környezetben zajlik (Kilpatrick 1918). A tanulmányában megfogalmazott példákban a kitűzött célok motiváló erejéről beszélt. A céltudatos emberi tevékenység számtalan aspektusát vetette fel. Azt vallotta, hogy a célok az értelmes élet tipikus egységei, s a célokkal rendelkező, határozott egyén társadalmi megítélése is nagyobb. Az egyén és a társas célok harmóniáját hangsúlyozta, ahol találkozik a praktikus hatékonyság a morális felelősséggel. Ezért tekintett az oktatásra mint valós életre, s nem a valós életre történő felkészítésként értelmezte. A kérdés, hogy az egyén készen áll-e a cselekvésre. A hallgatói motiváció a projekt módszer döntő eleme. Kilpatrick világossá tette, hogy a gyakorlást pusztán folytatólagos alkalmazásának tekinti a célok által elért „hatásnak”, s nem erre teszi a hangsúlyt. Széles skálaként értelmezte a kötelezettségtől a szívből jövő tevékenységekig húzódó vonalat, amelynek határát pszichológiai faktorként fogalmazta meg.

Munkájában négyfajta projekttevékenységet írt le. Az elsőt a meghatározó cél: megtenni, létrehozni, megteremteni valamit, amely külső formában érhető tetten. Lehet ez hajóépítés, akár egy színdarab létrehozása vagy levélírás. Ebbe a típusba emelte be a társadalmi faktort, amelyet a teljes oktatási élmény elérése érdekében hangsúlyozott, ugyanakkor nem tartotta alapvető fontosságúnak a céltudatos tevékenység e típusban megjelenített fogalomkörének tekintetében. A második típusban a lényeges (cél) elem, hogy az egyén élvezettel, szívesen hajtson végre cselekvéseket, s azok esztétikai élményt jelentsenek számára. A szerző vélekedése szerint ezt a befogadást sokan nem tartják projektnek, pedig itt is a cél irányítja a folyamatot. Ilyen lehet például egy történet vagy egy szimfónia meghallgatása. A belső motiváció cselekvésre ösztönöz, aki például élvezettel hallgat egy történetet, az

élvezettel olvassa a hozzá tartozó könyvet is. A projektbe beletartozik e gondolatok megvitatása is. A harmadik típusú projektben a központi elem egy probléma, felmerülő kérdés megoldása, megválaszolása, amelyhez szellemi erőfeszítésre van szükség. Nem elegendő a probléma felismerése, szükséges a megoldás irányába tett szándék, erőfeszítés. A projekt Kilpatrick megfogalmazásában e szándéknál kezdődik. A negyedik projekt típus olyan tapasztalatokat tartalmaz, amelyekkel az egyén növeli tudását, illetve képességeit. Ismét a hozzáállás fontos, amely a megszerzendő tudás vonatkozásában nagy különbségeket okoz. Az uralkodó cél ebben a típusban maga a tanulás. A projektek négy fázisát különböztette meg: célok kijelölése, tervezés, kivitelezés és bírálat (KILPATRICK 1918).

A VITA

Már 1921-ben a Teachers College Record hasábjain több cikkből álló vita bontakozott ki a projekt módszer veszélyeiről és nehézségeiről, valamint arról, hogyan lehet ezeken felülemelkedni. *William C. Bagley* Kilpatrick gondolataiban a célt látta legfontosabb elemnek. Azt a tényezőt, hogy a gyerekek élményei között kereste a célokat, amelyeket az oktatásban lehet kiaknázni, hasznosítani. Felvetései közül kiemelhető, hogy a természetes környezetben a projekt által befogadott információk, kialakított képességek tovább őrződnek meg, mintha csak önmagáért az ismeretért történt volna az elsajátítás. A valós problémák megoldása során a képességek és információk elemeinek nagyobb a transzferhatása. E felvetések igazolását – véleménye szerint – kísérletekkel kellene alátámasztani (BAGLEY 1921).

Frederick G. Bonser a módszer értelmezésének több veszélyére hívta fel a figyelmet. Egyrészt arra, hogy félreértelmezik, s csak a konstruktív tevékenységet értik alatta. Kihagyják belőle az intellektuális, elismerő, készség- és szokásformáló elemeket, tehát az emberre vonatkozó hatásait. Ezzel összefüggésben problémának tartja a módszer azon feltételezését, hogy minden gyerek részéről egyenlő mértékű az érdeklődés a projekt téma iránt, hisz a téma az érdeklődésük mentén kerül kijelölésre. Nincs szükség ekkora szabadságra, a tanár funkciója, hogy szelektálja és terelje a gyerekek tevékenységeit és érdeklődését a folyamatos fejlődés érdekében. Káros is lehet, ha a gyerekek jelölik ki a témát, mivel nem garantált a magasabb szintre kerülés. Veszélyes, ha a módszert csak a hétköznapi kontextusban zajló tevékenységekre történő koncentráció jellemzi, hisz így feláldozásra kerülhet az emberiség, illetve az adott nemzet felhalmozott tudása. Veszélyes, ha a módszert divatként kezelik, s leegyszerűsítve csak a témákat nevezik projektnek. Hangsúlyozza az együttműködés szerepét a módszerben, hogy a közös célok érdekében az egyén alárendelje egyéni céljait másokéinak. A módszer alkalmazásának következő veszélye a hanyagság, amelynek következtében a képességfejlesztést és gyakorlást elhanyagolják. A módszer nem „mondta”, hogy hagyjuk el a gyakorlást, az olvasás, számolás, tervezés, rajzolás stb. tevékenységeit. Nem hanyagolható el az összegzés, a használható formába öntés sem, hisz ellenkező esetben a tananyagelemek izoláltak maradnak, nem állnak össze egységes tudássá. A veszélyek mellett nehézségekről is beszélt. Nehéz kiaknázni a módszerben a gyerekek spontán érdeklődését úgy, hogy azok oktatási értéket képviseljenek. Ennek fő okát a pedagógus

tanítási szokásaiban és tudáshiányában látta. A tanár nem engedheti ki kezéből a tanítási folyamatot, feladata, hogy kiválassza és irányítsa az értékek felé mutató tevékenységeket. A projektek a gyerekek érdeklődési és tapasztalati szintjén kezdődnek, amely viszonylag alacsony. A tanárnak látnia kell a tanterv elemeit, át kell látnia a folyamatot, s ebbe az irányba kell terelnie a munkát, a gyerekek érdeklődését (BONSER 1921).

James Fleming Hosis is bekapcsolódott a vitasorozatba. Véleménye szerint az oktatási módszer szükségszerűség és nem luxus. A módszerekről folytatott viták alapján úgy tűnhet, hogy különféle módszerek alkalmazásával ugyanaz a végeredmény várható. Ezt a szerző cáfolja. A módszer szerinte olyan tevékenységek összessége, amelyekben a tanár és a diák együttműködve vesz részt. S ha a tapasztalatszerzés bármilyen jellegzetességét megváltoztatjuk, változik a végeredmény is.

A projektmódszert nem csupán egy új ötletnek tartotta, amelyet ki kell kísérletezni, hanem alapvető szemléletmódnak is. Olyan alapelveket foglal magában, amelyek az óvó- és kiskisiskoláskortól egészen a felsőoktatásig alkalmazhatók. A módszer gazdaságos, csak látszólag tűnik pazarlónak. Adott idő alatt több és jobb tanulás érhető el általa, ha valós és jó mérőeszközöket alkalmaznak az eredmények mérésére. A szerző határozott állításokat tesz. Elsőként kijelenti, hogy a projektmódszer a tanulás törvényének alkalmazása. Aki a legjobb pszichológiai és oktatási feltételeket szeretné biztosítani a tanuláshoz, a projektmódszert használja. A projektmódszer a demokrácia alapelveinek alkalmazása. Aki kipróbálja, rájön, hogy a Dewey professzor által fémjelzett szocializációs tényezőket (közös cél, együttműködés szelleme, munkamegosztás) alkalmazza, s nincs szüksége más speciális eszközre a szocializáció területén. A gondolatait azzal zárja, hogy a projektmódszer alkalmazása nem tudja tovább rontani a dolgokat. A jelenlegi rendszer védői úgy nyilatkoznak, mint ha hinnének abban, hogy a gyerekek sokat tanulnak a napjainkban uralkodó módszer alkalmazásával (HOSIC 1921).

A projektmódszer alkalmazásának gyakorlatáról, veszélyeiről és nehézségeiről kérdezte meg 9–10. évfolyamos diákjait *R. W. Hatch* (Horace Mann School). A módszert a történelem, illetve az állampolgári ismeretek tantárgyakban alkalmazták. A diákok véleményeit jó és rossz tulajdonságok, jellemzők alapján csoportosítva adta közre a szerző. 1921-ben a diákok egyik alapvető problémának tartották, hogy nehezen jutottak hozzá a munkájukhoz, a projektekhez szükséges forrásokhoz, információkhoz. Eredményként fogalmazták meg e nehézség legyőzését, továbbá azt, hogy miként szervezzék, rendszerezék az anyagot a maguk számára akkor, amikor nem kapnak készen mindent tanáraiktól. Megfogalmazták, hogy tartósabb tudásra tettek szert, mivel lehetőségük volt elmélyedni egy-egy témában. Az önálló tanulás képességének fejlesztése mellett a megbeszéléseket, vitákat tartották a leghasznosabb elemnek a foglalkozások során. Megtanulták kidolgozni, feldolgozni saját problémáikat, érdeklődőbbé váltak az adott téma iránt, s megjegyezték a tanultakat. A nehézségek között említették, hogy nem vagy csak nehezen voltak képesek a felesleges vitákat leállítani az osztályban. Túl sok időt töltöttek el egy projekttel, így nem tudták le-

fedni az összes témát, ami aggodalommal töltötte el őket a továbbtanulás vonatkozásában. Továbbá könnyen letértek a téma fő „nyomvonaláról”, s a munka nagy részét csak kevés diák végezte el (HATCH 1921).

A PROJEKTMÓDSZER TOVÁBBÉLÉSE A REFORMPEDAGÓGIAI IRÁNYZATOKBAN

A különféle reformpedagógiai irányzatok sokféle szálon kapcsolódtak a pedagógiai projektekhez. Az önálló ismeretszerzésre, együttműködésre alapozott törekvések egyik közös jellemzője volt, hogy az ismeretszerzést kisebb-nagyobb pedagógiai céllal előre megtervezett, a hétköznapi (iskolán kívüli) világ bekapcsolását is megvalósító, sokféle műveltségterületet érintő összetett projekteken keresztül képelték el.

A „cselekvés pedagógiája” jellemezte többek közt *Maria Montessori* (1870–1952), *Ovide Decroly* (1871–1932) pedagógiai elveit is. Decroly megfogalmazta az iskola feladatát: „az iskolának az élet által kell növendékét felkészítenie az életre”, mely az iskolán kívüli világ teljes körű bekapcsolását jelentette az intézményes keretek közé. A projekt módszerhez hasonlóan nem tantárgyi struktúrába „kényszeríti” az ismereteket, hanem a különféle gyermeki foglalkozások, feladatok adják a megismerés keretét.

Peter Petersen (1884–1952) a hamburgi egyetem professzora, majd a jénai egyetem pedagógia tanszékének és a Neveléstudományi Intézet, valamint a hozzá kapcsolódó gyakorlóiskola vezetője volt. A nemzetközi reformpedagógiai irányzatok legjobb szakértőjének tartották. A Jena Plan iskola a korszak sajátos (lezáró) szintézise. A projekttevékenységek számos elemét felhasználta: a tanév során több projektben dolgoztak a tanulók, amelyek a legszínesebb témákat ölelték fel. A projekt témájának kiválasztásakor a gyerekek érdeklődését tartották szem előtt, a tevékenység lezárását nyilvános bemutatás követte. Az elkészült munkákkal díszítették az oktatás helyeit. A produktumokat megőrizték, a későbbi tanulási folyamatban újra felhasználták. Az anyaggyűjtésbe bevonták a szülőket is. Több projektet nem zártak le, hanem koncentrikusan bővítve a témával kapcsolatos tudásukat, időnként visszatértek rá (PETERSEN 1998).

Célestin Freinet (1896–1966) pedagógiájában is helyet kapott a projekt, hisz „Freinet iskolája projektek megvalósításának sorozata” (HEGEDŰS 2002, 42.). A feladatok szabad megválasztása, a természeti és társadalmi környezet bevittele az iskolába, az iskolai nyomda használata mint a produktumok megjelenítésének és nyilvánosság elé vitelének technikai háttere; levelezések folytatása a szomszédos iskolával, az iskolai múzeum létrehozása, a különféle gazdasági jelenségek figyelemmel kísérése mind a projekt módszer alkalmazását jelentette (FREINET 1982). Az 1980-as évektől reneszánszát élő Freinet-pedagógia is elősegítette a projekt módszer terjedését.

IRODALOM

- BAGLEY, C. WILLIAM (1921): *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Projects and Purposes in Teaching and Learning*. Teachers College Record Volume 22 Number 4, 288–297.
- BONSER, G. FREDERICK (1921): *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Dangers and Difficulties of the Project Method*. Teachers College Record Volume 22 Number 4, 297–305.
- DE SMET, V. – GAEREMYNCK, V. (2004): *Project learning and active learning as instruments for stimulating multidisciplinary thinking and reflection in initial teacher education*. Paper presented at the ENSI-SEED Conference Szeged, 3–6 September 2003. <ftp://ftp.oki.hu/english/seed-case-Verlee-paper.pdf> [2010.02.03. megtekintés]
- FREINET, CELESTIN (1982): *A Modern Iskola technikái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- HÄNSEL, D. (HRSG.) (1992): *Das Projektbuch Grundschule*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- HATCH, R. W. (1921): *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Student Reactions to the Project Method*. Teachers College Record Volume 22 Number 4, 306–310.
- HEGEDŰS GÁBOR (szerk., 2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Kecskemét.
- HEGEDŰS GÁBOR (2005): *Projektpedagógia in der Pädagogik*. Interpretation der Projektpädagogik in Ungarn, Forschungs- und Entwicklungsarbeit, Band 5. Pädagogische Akademie Krems, 305–317.
- HORTOBÁGYI KATALIN (1998): *A projektmódszer történeti előzményei*. OKI, kézirat.
- HORTOBÁGYI KATALIN (1991, 2002): *Projekt kézikönyv*. ALTERN füzetek 1., 10. OKI, Iskolafejlesztési Központ (Alapítvány), Budapest.
- HOSIC, JAMES FLEMING (1921): *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: The Project Method*. Teachers College Record Volume 22 Number 4, 305–306.
- JACOBSON, SUSAN KAY – MCDUFF, D. MALLORY – MONROE, C. MARTHA (2006): *Conservation education and outreach techniques*. Oxford University Press, 224–229.
- JUNEAU, R. KAREN (2008): *Learning Through Projects: Commonalities Among the Project Method, Project Based Instruction, and the Project Approach*. In Lawrence A. Tomei (2008): *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration*. Idea Group Inc (IGI) 533–540.
- KÁRPÁTI ANDREA (1997): *Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer*. OKI, Budapest.
- KILPATRICK, W. H. (1918): *The project method*. Teachers College Record, 19, 319–335.
- KILPATRICK, W. H. (1925): *Foundations of method: Informal talks on teaching*. Macmillan, New York.
- KNOLL, M. (1997): *The project method: Its vocational education origin and international development*. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3), 59–80.
- MARKHAM, THOM – LARMER, JOHN – RAVITZ, JASON (2003): *Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Students*, Buck Inst for Education; 2nd Rev Spl edition.
- M. NÁDASI MÁRIA (2003): *Projektoktatás*. Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- PETERSEN, PETER (1998): *A Kis Jena-Plan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- SZABÓ GÁBOR (1997): *A duális képzés rendszere és a projektorientált képzés kapcsolata*. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola. <http://vmek.nif.hu/01800/01805/> [2010.02.03. megtekintés]