



DICTIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Instruirea prin proiecte

Rezumat: Instruirea prin proiecte este promovată de mai multe științe pedagogice: psihologia educației; teoria generală a instruirii (didactica generală); teoria generală a curriculumului. Din perspectivă istorică, instruirea prin proiecte evoluează de la epoca premodernă (sec. XVII-XIX), la epoca modernă (sec. XIX-XX, în SUA) și postmodernă (a doua jumătate a sec. XX până în prezent). Modelul promovat de J. Dewey evidențiază rolul profesorului necesar în conceperea și realizarea proiectelor pentru transformarea interesului inițial al elevilor în metodă de acțiune angajată în rezolvarea de probleme. Afirmarea instruirii prin proiecte în cadrul axiomatic al paradigmei curriculumului

consolidează calitatea sa de strategie care integrează în structura sa de funcționare, în context deschis: metode didactice (de investigație și de acțiune); procedee didactice (utilizabile în instruirea asistată de calculator); forme de organizare (formală, nonformală; pe microgrupe și individuală); stiluri manageriale bazate pe cooperare; tehnici de evaluare prin probe scrise și practice, asociate cu metodele de evaluare alternative, valorificate prioritar în evaluarea continuă formativă/autoformativă.

Cuvinte-cheie: instruire prin proiecte, curriculum, metodologie.

Abstract: Project-based instruction is being promoted by a number of educational sciences: the psychology of education; the general theory of instruction (general didactics); the general curriculum theory. Seen from a historical perspective, project-based instruction has evolved from the pre-modern era (17th to 18th century) to the modern (19th to 20th century, USA) and postmodern period (from the second half of the 20th century to the present). The model promoted by J. Dewey highlights the part played by the teacher, who is necessary to the conception and development of the students' projects in order to transform their initial interest in a method of action engaged in problem solving. The affirmation of project-based instruction in the axiomatic framework of the curriculum paradigm consolidates its quality as a strategy that integrates in its functioning structure, in an open context: didactic methods (of investigation and of action); didactic procedures (which may be used in computer-supported instruction); forms of organization (formal, nonformal, in microgroups, individual); management styles based on cooperation; assessment techniques through written and practical tasks associated with alternative assessment methods, which are explored as a priority in continuous formative/self-formative assessment.

Keywords: project-based instruction, curriculum, methodology.

Instruirea prin proiecte este definită prin sintagme diferite – proiecte, învățarea prin proiecte, metoda proiectelor – utilizate „pentru o abordare pedagogică destul de dificil de clarificat, atât din punct de vedere cronologic, cât și metodologic”. În plan istoric, putem identifica o linie prelungită peste secole, „de la arhitecții renascentiști la generația Net”. În acest context, „genealogia metodei este marcată de abordări superficiale și contradictorii, ceea ce explică interpretările diferite legate de evoluția sa”. În plan metodologic, este necesară (re)construcția conceptului la un nivel general, determinat de realitatea pedagogică reflectată, într-un cadru care susține etichetarea sa ca „metodă modernă”, dar și extinderea sa, forțată ideologic, până spre vârful unui „adevărat manifest educațional”, propus de W.H. Kilpatrick (*The Project Method*, 1918) (vezi C. Ulrich [11, pp. 9, 103]).

Rigorile impuse la nivel de Dicționar pedagogic solicită clarificarea conținutului conceptului analizat, fixat, de cele mai multe ori, sub formula de „învățare prin proiecte” sau de „metoda proiectului”. Problematicele sa pedagogice, interpretată istoric și axiomatic (logistic), conform criteriilor epistemologice ale lui J. Piaget [9], trebuie raportată la conceptele, normativitatea și metodologia specifice, promovate de mai multe științe pedagogice: psihologia educației, teoria generală a instruirii (didactica generală), teoria generală a curriculumului etc.

Psihologia educației, dezvoltată mai mult ca *psihologie aplicată la educație* decât ca *psihologie pedagogică* (integrată în sistemul *științelor pedagogice/educației*), întreține formula restrictivă de *învățare prin proiecte*, care, în variante extreme, exersate în cadrul *constructivismului radical*, susține diminuarea sau chiar eliminarea rolului *predării*. *Psihologia educației*, raportată permanent la *conceptele de bază ale pedagogiei*, impune *axiomatic* integrarea *acțiunii de învățare prin proiecte* în cadrul mai larg al *activității de instruire*, concepută ca **instruire prin proiecte**. În perspectivă *curriculară*, *obiectivele pedagogice generale și specifice* (exprimate psihologic în termeni de *competențe generale și specifice*) și *obiectivele concret/operaționale* (exprimate în termeni *didactici* de *performanțe*), aflate la baza *activității de instruire*, vizează cele trei *acțiuni* subordonate *pedagogic activității de instruire* (*predarea, învățarea, evaluarea*), aflate în interdependență, indiferent de *metodologia* promovată. În consecință, în orice context pedagogic, *învățarea prin proiecte* este/trebuie integrată în *instruirea prin proiecte*, care valorifică *predarea*, „*autopredarea*”, care fundamentează, anticipează și mediază *învățarea prin proiecte*, și *evaluarea/autoevaluarea formativă/autoformativă*, implicată *continuu* în *aprecierea rezultatelor (produselor) învățării prin proiecte*, care permite luarea unor *decizii manageriale*, cu funcție de *reglare-autoreglare*, necesare pe tot parcursul *activității de instruire prin proiecte*.

Didactica generală (Teoria generală a instruirii) abordează problematica *pedagogică a instruirii/învățării prin proiecte* în cadrul *metodologiei activității de instruire*, de tip *formal*, dar și *nonformal*, promovată în *contextul deschis al procesului de învățământ*, la toate *treptele și disciplinele de învățământ*. Din această perspectivă, *instruirea/învățarea prin proiecte* poate fi promovată la nivel de: 1) *metodă didactică*, valorificabilă în cadrul oricărei trepte și discipline de învățământ, la nivel de *activitate concretă (lecție etc.)* și de *unitate de instruire/învățare* (grup de activități concrete/lecții, subordonate pedagogic unui *scop general*), cu resurse *docimologice* angajate explicit și implicit (la nivel de *metodă de evaluare alternativă*); 2) *strategie de instruire*, angajată pe termen mediu și lung, la toate treptele și disciplinele de învățământ, care include, în structura sa de funcționare pedagogică, mai multe componente: *metode didactice; procedee didactice; forme de organizare a instruirii; metode; procedee; forme de organizare a evaluării; stiluri manageriale/didactice*.

Teoria generală a curriculumului susține integrarea „învățării prin proiecte” sau a „metodei proiectului” în structura de funcționare a unui *proiect pedagogic* cu caracter *global* și *deschis*, elaborat pe baza *obiectivelor/competențelor generale și specifice* ale activității de instruire, realizabile în context *formal* (școlar), dar și *nonformal* (extrașcolar), în forme de organizare, realizabile pe *microgrupe și individual*. La acest nivel, *instruirea prin proiecte* are valoare de *model pedagogic* promovat, în variante specifice, în diferite etape, înregistrate istoric pe parcursul sec. XX și în prezent.

În perspectivă *istorică*, identificăm trei *etape* în evoluția *instruirii prin proiecte*: a) *premodernă*, sec. XVI-XIX; b) *modernă*, sec. XIX-XX; c) *postmodernă, contemporană*, sec. XXI [11, pp. 103-120].

I) Etapa premodernă începe cu deschiderea *Academiei di San Luca*, Roma, 1593, în cadrul cărei vor fi inițiate, pentru studenții de la arhitectură, prelegeri și ateliere practice și competiții axate pe *proiecte*, respectiv pe „exerciții de imaginație” cu „sarcini ipotetice”, realizate înainte trecerii la construcția de bază. După acest model, *Academia* de la Paris, înființată în 1671, a intensificat competițiile centrate pe proiecte susținute periodic, pentru trecerea la un nivel superior de pregătire și pentru obținerea, în final, a titlului de *arhitect*. În 1673, prin lansarea *Concursului de emulație*, *proiectul* devine o metodă de instruire consacrată în mediul academic. Această *metodă* va fi promovată, ulterior și în SUA, în programele pentru formarea arhitecților și a inginerilor, prin colegii și institute tehnice universitare. În *etapa premodernă*, în plan *metodologic*, „proiectul intră în aceeași categorie cu *experimentul* folosit în științele naturii, cu *studiul de caz*, utilizat de jurist sau cu *machetele* pentru pregătirea în strategii de luptă a lucrătorilor din armată”. În plan *normativ*, *proiectul* este integrat în programele de instruire „pentru ca elevii/studenții să combine teoria cu practica și să învețe să lucreze independent și în grup” [Ibidem, p. 118].

II) Etapa modernă este marcată, inițial, prin două evoluții semnificative, înregistrate în a doua jumătate a sec. XIX și la începutul sec. XX. Ulterior, este afirmată, cu diferite perioade de continuitate și de discontinuitate, pe tot parcursul sec. XX. În a doua jumătate a sec. XIX, *metoda proiectului* este promovată la nivelul a două *modele*: a) *modelul Woodoward*, care implică fragmentarea materiei pe unități de *cunoștințe* și *abilități* care trebuie mai întâi însușite, ulterior aplicate „în mod independent și creativ”; b) *modelul Richards*, care implică utilizarea *metodei proiectului* în cadrul materiei, „ca parte a instruirii”, elevii învățând „în mod integrat, pentru a dezvolta interese și perspective autentice”. În această etapă *modernă*, în plan *metodologic* cele două *modele* promovează două maniere de structurare a materiei care pun accent pe *divizarea* cunoștințelor și abilităților, respectiv pe *integrarea* acestora în context deschis *formal*, dar și *nonformal*, situație în care „proiectul este infuzat în activități curente”. În plan *normativ*, ambele *modele* valorifică *principiul interdependenței dintre teorie și practică* în activitatea de instruire, în ordine pedagogică proprie, în termeni de *învățare – aplicare*, respectiv de *aplicare prin integrare* a cunoștințelor și abilităților învățate.

În prima jumătate a sec. XX, *instruirea prin proiecte* este promovată la nivel de filosofie a educației, ca *model al educației progresiviste* – necesar într-o *societate dezvoltată industrial*, în plan *economic și democratic, politic și civic* (J. Dewey, 1916) – și ca „manifest educațional” centrat predominant asupra intereselor naturale și spontane ale elevului (W. Kilpatrick, 1918).

J. Dewey proiectează educația/instruirea pe baza

finalităților educației (idealul democratic și scopurile pedagogice pozitive) care urmăresc pregătirea elevului pentru integrarea în societatea democratică, valorificând experiența sa socială și interesele sale psihologice.

Normativitatea instruirii fixează două principii generale, susținute psihologic – învățarea prin acțiune (*learning by doing*) și sociologic, organizarea școlii ca mediu social. Principiile de proiectare pedagogică vizează: a) cunoașterea experienței elevului (dobândită formal, nonformal și informal); b) continuitatea dintre experiența individuală a elevului și experiența socială reconstruită în cadrul școlii în acord cu valorile democrației.

Metodologia necesară în această perspectivă normativă, implică instruirea prin proiecte care exersează interacțiunile democratice în contextul rezolvării de probleme în cadrul social al școlii, al clasei de elevi, al laboratorului și al atelierului școlar.

Școala experimentală, organizată la Chicago în 1896, condusă de Dewey, include un plan de învățământ centrat asupra unor teme asociate cu experiența și interesele elevilor, realizabile în context formal, dar și nonformal. Integrarea interdisciplinară a conținuturilor instruirii nu exclude, ci presupune existența disciplinelor de învățământ, care nu sunt extinse cantitativ, ci concentrate calitativ (5-9 discipline de învățământ pe parcursul cl. I-VIII). La un studiu longitudinal, reținem importanța Istoriei (3 ore la cl. I-VI; 3,5 – la cl. VII-VIII). Programa de istorie este raportată la „localitate și mediul social” (cl. I), „progresele vieții omenești datorate descoperirilor și invențiilor” (cl. II), „grupurile etnice tipice” (cl. III); „istoria americană în legătură cu descoperirile geografice (cl. IV); „istoria și geografia Americii până la 1833” (cl. V); „istoria Europei moderne în legătura cu viața Americii” (cl. VI); „istoria și geografia greacă; arta și literatura greacă” – antică (cl. VII); „istoria romanilor și geografia în legătură cu Grecia, Asia și Europa” (cl. VIII) [10, pp. 268-272].

W. H. Kilpatrick (*The Project Method*, 1918) pledează pentru „învățarea aplicativă”, care îmbină ideea de experiență a elevului (preluată de la Dewey) cu cea de întărire a răspunsului, prin satisfacția activității (preluată din teoria lui Thorndicke). Proiectul devine, astfel, „o activitate pornită din inima copilului”, care are la bază interesele spontane ale acestuia, valorificabile în libertate absolută, în spiritul ideologiei pedagogice a lui Rousseau. Obiectul activității angajate în cadrul proiectului (construcția unui produs material/o casă etc.; rezolvarea unei probleme practice; reflecția asupra unui fenomen natural sau unei opere artistice etc.) trebuie să permită participarea tuturor elevilor clasei. Structura proiectului include patru faze: stabilirea scopului, planificarea sarcinilor, realizarea lor, evaluarea. Elevii „inițiază și finalizează fiecare dintre aceste faze”. Profesorul este implicat doar în pregătirea unor materiale didactice, formulând întrebări, orientând „discuțiile și activitățile” care permit elevului să devină personajul principal al proiectului (C. Ulrich [11, pp. 112-113).

În practica instruirii, profesorii utilizează proiectul „în sens cuprinzător, ca o metodă generală și viabilă de predare”. În această optică devine treptat „mai mult decât o opțiune metodologică, fiind transformată într-o filosofie a educației generală și neclară”, bazată pe „centrarea excesivă pe copil”. În viziunea lui Kilpatrick, „proiectul este treaba copilului” (elevului).

J. Dewey critică modelul propus de W. Kilpatrick. Proiectul este opera comună a profesorilor și a elevilor. În cadrul ei „doar profesorul este cel care îi poate influența pe elevi să abandoneze comportamentul spontan și să se centreze pe un demers complex de gândire”, necesar pentru „transformarea impulsului inițial într-un plan și o metodă de acțiune” angajate în „rezolvarea unei probleme” (Ibidem, pp. 114-115; J. Dewey [3; 4; 5; 6]).

Cu anii 1930, proiectul, conceput în sens „larg”, va fi utilizat mai puțin în SUA. Dar ideile pedagogice ale metodei, asociate ambelor modele (Dewey, Kilpatrick), au avut ecou în mai multe țări: Canada, Argentina, Marea Britanie, Germania, Elveția, Danemarca etc. „În contextul social și politic de după Revoluția din 1917, Rusia a devenit arena principală în care metoda proiectelor a adus schimbări remarcabile”. A fost introdusă și promovată „la începutul anilor 1920, în principal de soția lui Lenin (Krupskaia)”. Ca „metodă democratică”, integrată la nivelul programelor, reprezenta „cea mai bună cale de a combina perspectivele teoretice cu practica revoluționară”, instruirea școlară cu munca în producție. În 1931, metoda proiectelor, integrată deja la nivel de curriculum, va fi eliminată datorită riscurilor pe care le genera „în domeniul educației generale și al pregătirii științifice a elevilor” (L.E. Holmes [pud 11, p. 116]).

III) *Etapa postmodernă*, pe care o putem fixa convențional, în limitele epocii contemporane, din a doua jumătate a sec. XX până în prezent, oscilează între cele două modele de abordare a proiectelor, afirmate istoric. Inițial, metoda proiectelor este resuscitată în contextul anilor 1960-1970, pe fondul: a) contestației „atât a capitalismului, imperialismului și autoritarismului, cât și a structurilor de dominare și represiune încorporate în instituțiile de tip academic” (vezi mișcările studențești din Franța, 1968); b) „educației pentru democrație”, promovată în Germania „în ocazii speciale (înainte de sărbătorile naționale sau în vacanțe)” și în practica instruirii școlare, „alocând zile speciale sau chiar săptămâni întregi pentru munca la proiecte, perioade în care se suspendă monopolul curriculumului școlar”; c) „mișcărilor reformatoare” din Țările Nordice și din Europa Centrală, unde metoda proiectelor a fost integrată în cadrul unor structuri instituționale noi, „de tipul școlii comprehensive, educației în comunitate, curriculumului deschis” etc., care valorifică o serie de concepte promovate de pedagogia constructivistă legate de învățarea prin descoperire și rezolvarea de probleme” sau a unor practici afirmate istoric (vezi utilizarea competiției între proiecte, „similară competițiilor arhitecților din sec. XVII-XVIII).

În sec. XXI, depășirea opoziției dintre *modelele* propuse de Dewey și Kilpatrick este posibilă prin abordarea *metodei proiectelor* la nivel de „strategie de instruire”, angajată în perfecționarea acțiunilor de *predare-învățare-evaluare* pe termen mediu și lung în context *formal*, dar și *nonformal*, cu deschideri multiple spre *informal*.

Strategia proiectului, promovată în raport de specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ, integrează în structura sa de funcționare un set de metode și procedee didactice, de forme de organizare a instruirii, de stiluri manageriale și didactice, de tehnici și forme de evaluare. Dintre *metodele didactice*, prioritare sunt cele bazate pe investigație (observare, experiment; descoperire, demonstrație, modelare, problematizare) și acțiune (exercițiul algoritmic – euristic, lucrările practice, studiul de caz, jocul didactic etc.). Dintre *procedeele didactice*, prioritare sunt cele care pot fi integrate în metoda instruirii asistată de calculator. Formele de organizare ale instruirii, valorificate prioritar sunt cele care susțin *învățarea pe microgrupe și individuală*, realizate în context *formal și nonformal*. *Stilul managerial* prioritar este cel democratic, bazat pe *cooperare*; *stilul didactic* prioritar este cel care susține *învățarea integrată* (la nivel *monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar* etc.). Tehnicile de evaluare/autoevaluare prioritar sunt cele utilizate în cadrul metodelor alternative (*observația, investigația, referatul, autoevaluarea, portofoliul*) integrate în *strategia evaluării continue/formative – autoformative*. *Formele de evaluare/autoevaluare* utilizate predominant sunt cele bazate pe *probe practice și scrise*, integrate, de asemenea, în *strategia evaluării continue/formative – autoformative*.

Evoluția *metodei proiectului* în sec. XXI este susținută la nivel conceptual, normativ și metodologic.

La nivel *conceptual*, proiectul este definit ca *strategie de instruire* centrată pe acțiunea de învățare/autoînvățare a elevilor, realizată prin valorificarea cunoștințelor și abilităților, interiorizate deja sau dobândite pe parcurs, „lucrând mai mult timp – în context *formal și mai ales nonformal* – pentru a explora și a găsi un răspuns la o *întrebare, o problemă sau o provocare complexă*” (vezi *Buck Institute for Education*, 2013; apud C. Ulrich [11, p. 135]).

În plan *normativ*, „este metoda de instruire prin care profesorii îi ghidează pe elevi printr-un proces de rezolvare de probleme” (S. Wurdinger et al. [apud 11, p. 134]). *Principiul* degajat este cel al orientării elevilor în procesul de rezolvare de probleme și situații-problemă în context pedagogic deschis (*formal, nonformal, informal*).

În plan *metodologic*, *proiectul* promovează acțiunea de învățare, „focalizată pe elev, inspirată de *constructivism*, ce constă în investigația aprofundată (*individuală, în grupuri mici sau mari*) a unei *teme sau probleme*, abordată *pedagogic*, ce captează interesul, energia și timpul elevilor, în care

se evaluează deopotrivă *procesul și produsele*”, susținute *cognitiv* (în special prin valorificarea *gândirii*), *noncognitiv* (prin afectivitate pozitivă și motivație internă) și „sociointeracțional” (prin perfecționarea corelației dintre profesor, elevi, comunitate școlară, educațională, locală etc.).

În *pedagogia* din România, *proiectul* este analizat, în special, în cadrul *teoriei generale a instruirii și al teoriei evaluării*, cu deschideri multiple spre *didacticele particulare*. În *teoria generală a instruirii (didactica generală)*, este analizat la nivel de: a) *metodă didactică* bazată pe acțiune (de investigație, ecologică, manuală, de tip constructiv, de tip probleme, de tip învățare, prin contract etc.) [1, pp. 253-258]; b) model de abordare a instruirii la nivel de „învățare integrată” fundamentată *interdisciplinar și transdisciplinar* [2, pp. 2015-2019]. În *teoria evaluării*, acesta este analizat la nivel de *metodă de evaluare alternativă* angajată în aprecierea rezultatelor învățării în termeni de *produs și de proces*, realizat de elev, început în clasă, continuat în context *nonformal* pe parcursul mai multor zile sau chiar săptămâni [8, pp. 191-195].

Temele *proiectelor*, construite prin apelul la resurse pedagogice informaționale de tip *monodisciplinar, intradisciplinar, interdisciplinar, pluri-/multidisciplinar, transdisciplinar*, pot fi concepute și realizate la toate treptele și disciplinele de învățământ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
2. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008.
3. Dewey J. Democrație și educație. O introducere în filosofia educației. București: EDP, 1972.
4. Dewey J. Experience and Education. New York: McMillan, 1938.
5. Dewey J. Trei scrieri despre educație: Copilul și curriculumul, școala și societatea, experiență și educație. București: EDP, 1977.
6. Dewey J. Fundamente pentru o știință a educației. București: EDP, 1992.
7. Holmes L. E. The Kremlin and The Schoolhouse: Reforming Education in Soviet Russia, 1917-1931. Bloomington: Indiana University Press, 1991.
8. Manolescu M. Teoria și metodologia instruirii. București: Universitaria, 2010.
9. Piaget J. Psychologie et epistemologie. Paris, 1971.
10. Stanciu I., Nicolescu V., Sacaliș N. Antologia pedagogiei americane contemporane. București: EDP, 1971.
11. Ulrich C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. Iași: Polirom, 2016.
12. Wurdinger S. et al. A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. În: *Improving School*, 10 (2), 2007, pp.150-161.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.