

Sylvia Słowińska

UCZENIE SIĘ PRZEZ DOŚWIADCZENIE, CZYLI METODA PROJEKTÓW W KSZTAŁCENIU ANIMATORÓW KULTURY

O potrzebie praktycznego kształcenia animatorów kultury

Badacze problematyki animacji społeczno-kulturalnej i równocześnie dydaktycy zaangażowani w kształcenie animatorów jednogłośnie uznają, iż proces przygotowania do tej profesji musi być w znacznym stopniu oparty na uczeniu się w praktyce i poprzez kontakt z praktyką, a zatem poprzez ćwiczenie konkretnych umiejętności, działanie i zdobywanie doświadczenia w rzeczywistości społecznej.

Katarzyna Olbrycht uważa, że ten wymóg jest konsekwencją dominującego w Polsce modelu kształcenia wpisanego w studia pedagogiczne: kompetencji do pracy z innymi i dla innych nie da się wykształcić jedynie rozwijaniem sfery poznawczej¹. Sensem praktycznego kształcenia jest wyposażenie kandydatów do zawodu w umiejętności niezbędne do wykonywania roli animatora na wysokim poziomie. Właśnie rozwijanie umiejętności, według K. Olbrycht, jest najsłabszym ogniwem w kształceniu animatorów. Poniekąd wynika to z niesłusznego poglądu, że uczelnia wyższa, a zwłaszcza uniwersytet, ma za zadanie wyposażać w wiedzę, a o przygotowanie praktyczne kandydaci do zawodu animatora muszą zadbać samodzielnie². Jednak obie drogi – teoretyczna i praktyczna w kształceniu animatorów są równie ważne:

Kompetencje zawodowe animatora społeczno-kulturalnego, tym bardziej, że ma to być pedagog, nie dadzą się rozdzielić na kompetencje praktyczne i teoretyczne. Wiedza prowadzi do wyboru właściwych działań i ich modyfikowania ze względu na rozwój sytuacji, zaś umiejętności efektywnych działań wymagają ugruntowania znawstwem, które jest, jeżeli nie imponujące, to co najmniej wyższe od przeciętnego³.

Poglądom na temat kształcenia animatorów kultury są bliskie oczekiwania samych zainteresowanych, a mianowicie kandydatów do tego zawodu. Opierając się

¹ K. Olbrycht, *Wyzwania wobec kształcenia animatorów społeczno-kulturalnych*, [w:] *Dylematy animacji kulturalnej*, red. J. Gajda, W. Żardecki, Lublin 2001, s. 116-117.

² Eadem, *O rehabilitację umiejętności w kształceniu animatorów społeczno-kulturalnych*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów i menedżerów kultury w Polsce. Koncepcje, doświadczenia, wyzwania*, red. B. Jedlewska, Lublin 2006, s. 160-161.

³ *Ibidem*.

na badaniach wśród studentów, Małgorzata Olejarz zauważyła, że prawie wszystkie uczestniczące w nich osoby oczekiwały zwiększenia liczby godzin przedmiotów praktycznych oraz różnego rodzaju praktyk pedagogiczno-zawodowych w instytucjach kultury i oświaty, mediach lokalnych itp.⁴

W modelu kształcenia animatorów kultury, wypracowanym i realizowanym na Uniwersytecie Zielonogórskim (UZ), istotną rolę przypisano edukacji praktycznej. Mimo wielu dokonujących się w ostatnich latach przeobrażeń w planach studiów, w tym redukcji godzin zajęć praktycznych, nadal decydują one o specyfice studiów pierwszego stopnia⁵. Przestrzeń dla edukacji praktycznej zarezerwowano w ramach dwóch cykli praktyki ciągłej (w wymiarze po 4 tygodnie po IV i V semestrze studiów) oraz przedmiotów kształcenia praktycznego rozwijających umiejętności w zakresie określonych dziedzin kultury symbolicznej (tańca, teatru, filmu, fotografii), metodyki pracy z grupą, pedagogiki zabawy, technik komunikacji językowej i kultury słowa i innych. W obecnym programie kształcenia na I stopniu studiów stacjonarnych na 990 godzin zajęć specjalistycznych przypada 570 godzin zajęć o charakterze warsztatowym.

Także w ramach przedmiotów, zaliczanych do ścieżki kształcenia teoretycznego, w uzasadnionych wypadkach są stosowane rozwiązania praktyczne. Nie oznacza to jednak rezygnacji z teorii na rzecz umiejętności praktycznych. Chodzi raczej o powiązanie teorii z praktyką i próby jej wykorzystania w działaniu. Idealnie do tego celu nadaje się metoda projektów, stosowana zwłaszcza, gdy wykład z danego przedmiotu wyposaża w podstawy teoretyczne, a ćwiczenia dają szansę uczenia się w działaniu projektowym⁶. Próby łączenia kształcenia teoretycznego z uczeniem się przez doświadczenie sprawiły, że metoda projektu znalazła także zastosowanie w obszarze seminarium licencjackiego.

O wykorzystaniu metody projektów w ramach seminarium licencjackiego

W Zakładzie Animacji Kultury i Andragogiki, który prowadzi specjalność – animacja kultury na kierunku pedagogika na Uniwersytecie Zielonogórskim, wypracowano koncepcję seminarium licencjackiego opartą na metodzie projektów⁷. W ramach

⁴ M. Olejarz, *Oczekiwania zielonogórskich studentów animacji kultury wobec uczelni*, [w:] *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*, red. D. Kubinowski, Lublin 2006, s. 369.

⁵ B. Idzikowski, *Technologiczny i emancypacyjno-krytyczny model kształcenia animatorów kultury w Uniwersytecie Zielonogórskim*, [w:] *Akademickie kształcenie animatorów...*

⁶ Metodą projektów prowadziłam przedmiot pedagogika czasu wolnego w latach 2006/2007 oraz 2007/2008.

⁷ Koncepcja ta została opracowana przeze mnie i wprowadzona po raz pierwszy do kształcenia animatorów kultury w roku akademickim 2006/2007 w ramach seminarium licencjackiego prowadzonego we współpracy z M. Olejarz.

seminarium studenci przygotowują pracę dyplomową, która z założenia ma charakter metodyczny, a nie badawczy. Jest ona opisem koncepcji i realizacji projektu animacyjnego⁸. Pod tym względem więc zastosowano klasyczne podejście do seminarium dyplomowego i pracy licencjackiej. Jednocześnie założono, że seminarium służy nie tylko podsumowaniu trzech lat studiów, skonsolidowaniu, wykorzystaniu i sprawdzeniu wiedzy oraz umiejętności studentów, ale będzie też najważniejszym lub jednym z najważniejszych doświadczeń w ramach studiów, bowiem wielu z przyszłych animatorów po raz pierwszy stworzy samodzielnie koncepcję projektu animacyjnego i ją w pełni zrealizuje.

Zatem seminarium licencjackie przebiega dwiema splecionymi ze sobą ścieżkami: jedna z nich to przygotowanie pracy dyplomowej, druga – działania projektowe, tej drugiej poświęcone są moje rozważania.

Realizacja zajęć metodą projektów zakłada stworzenie sytuacji uczenia się przez doświadczenie. Podstawę koncepcji seminarium stanowią poglądy Knuda Illerisa, który uważa, że tak pojmowane doświadczenie musi obejmować w sposób całościowy i subiektywnie ważny dla ucznia „poznawczy, emocjonalny i społeczny wymiar uczenia się, a także wewnętrzny, psychiczny proces przyswajania oraz społeczny proces interakcji”⁹. Aby mówić o uczeniu się przez doświadczenie, doświadczenie to powinno cechować się ciągłością, czyli dane zdarzenie musi być powiązane z wcześniejszymi doświadczeniami oraz z przyszłą perspektywą działania. Doświadczenie takie jest zakorzenione w kontekście społecznym, opiera się na interakcji między jednostką a środowiskiem społecznym/materialnym, przy czym student powinien być podmiotem danej sytuacji, samoświadomym i osobiście zaangażowanym. Ponadto powinno ono odzwierciedlać i być przykładem ważnych społeczno-materialnych i/lub społecznych struktur i dotyczyć problemów osobiście ważnych dla uczestników¹⁰.

Ogólne założenia koncepcji seminarium opartego na pracy metodą projektów to:

- a) seminarium licencjackie jest jednym z najważniejszych doświadczeń edukacyjnych przyszłych animatorów; praca metodą projektu pozwoli studentom:

⁸ Przez projekt animacyjny rozumiem zorganizowane, planowe, złożone i określone w czasie przedsięwzięcie, oparte na podmiotowej aktywności kulturalnej jednostek, które służy rozwijaniu, pobudzaniu i wspieraniu międzyludzkiej komunikacji i porozumienia, kreatywności, partycypacji oraz integracji społecznej. Zgodnie z nieafirmatywnym rozumieniem kultury, działania w ramach projektu są bliskie codzienności uczestniczących w nim ludzi, odnoszą się do bliskich im spraw i problemów, uczestnicy autonomicznie i dobrowolnie podejmują aktywność kulturalną, która pozwala im odzyskać podmiotowość, niezależność, poczucie kontroli, wpływu i sprawstwa, wykazać się inicjatywą i przyjąć odpowiedzialność za siebie i innych (np. swoją społeczność lokalną). Na temat projektu animacyjnego zob.: S. Słowińska, *Projekt w animacji kultury*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów* 9, red. M. Olejarz, Zielona Góra 2008.

⁹ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy teorii uczenia się*, tłum. A. Jurgiel, Wrocław 2006, s. 167.

¹⁰ *Ibidem*, s. 164-168.

- wykorzystać zgromadzoną wiedzę i umiejętności oraz zdobyć nowe i rozszerzyć aktualne,
 - zweryfikować przydatność aktualnych kompetencji i określić obszar niekompetencji,
 - odkryć związek między teorią i praktyką,
 - zintegrować wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin;
- b) doświadczenia projektowe przyczynią się do rozwinięcia postawy refleksyjnego animatora, który poddaje analizie i ocenie własne koncepcje i działania, potrafi dostrzec ich słabe strony i błędne założenia, docenia konstruktywną krytykę, wykorzystuje to do usprawnienia własnej aktywności oraz do zmiany schematów myślenia i działania;
- c) w pracy metodą projektów chodzi o uczenie się przez doświadczenie, dlatego mniej ważny jest efekt projektu i to, czy udało się go w pełni zrealizować, a najistotniejsze jest służące uczeniu się działanie oraz krytyczna refleksja nad nim i wyciąganie z niego wniosków, co przyczyni się do sprawniejszego planowania, realizowania i oceniania działań w przyszłej aktywności zawodowej animatorów.

Praca metodą projektów obejmuje trzy etapy: wstępny, realizacyjny i końcowy¹¹:

Etap wstępny	<ul style="list-style-type: none"> • zawiązanie zespołów projektowych; • tworzenie koncepcji projektu: <ul style="list-style-type: none"> – formułowanie problemów, – dobór grupy docelowej, określenie miejsca i czasu realizacji działań, – formułowanie celów głównych i szczegółowych projektu, – określenie etapów projektu, działań w ich ramach, metod i technik, – dobór środków, materiałów/pomocy, – podział zadań, – formułowanie nazwy projektu; • dyskusja nad poszczególnymi założeniami koncepcji; • ewentualne modyfikacje.
Etap realizacyjny	<ul style="list-style-type: none"> • działania realizujące koncepcję (organizacyjne, reklamowo-promocyjne, rekrutacyjne, merytoryczne, dokumentujące).
Etap końcowy	<ul style="list-style-type: none"> • zamknięcie/podsumowanie projektu i ocena; • publiczna prezentacja projektu (koncepcji, realizacji, wniosków).

Struktura pracy metodą projektów na seminarium licencjackim na specjalności animacja kultury na UZ

Na etapie wstępnym powstaje koncepcja projektu animacyjnego. Uczestnicy seminarium na samym początku mają za zadanie stworzyć zespoły projektowe, maksymalnie trzyosobowe. Ideą jest tu, aby pracując w grupie, doskonalono kompetencje

¹¹ Kerstin Klein proponuje model „czterech stopni”: przygotowanie, planowanie, realizacja, zakończenie. Zob.: K. Klein, *Lernen mit Projekten. In der Gruppe planen, durchführen, präsentieren*, Mühlheim an der Ruhr 2008. Zob. także: M.S. Szymański, *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Warszawa 2000.

społeczne, zatem preferowane są projekty zespołowe, jednak w uzasadnionych wypadkach możliwe są i indywidualne.

Tworzenie koncepcji zaczyna się od określenia problemu, na który odpowie projekt animacyjny. Każdy zespół powinien indywidualnie i samodzielnie sformułować problem, którym się zajmie, a pomocą do tego jest sesja burzy mózgów lub innych technik odroczonego wartościowania, podczas której cała grupa seminaryjna poszukuje „problemów animacyjnych”. Jej zadanie to inspiracja uczestników i zachęcenie ich do sformułowania interesującego oraz ważnego z ich perspektywy problemu. Zastrzeżeniem wstępnym przed generowaniem pomysłów jest, aby miały one związek z podstawowymi zadaniami animacji społeczno-kulturalnej: rozwijaniem kreatywności, pobudzaniem do aktywności społeczno-kulturalnej, wspieraniem integracji społecznej, procesów emancypacji jednostek i grup.

Z określeniem problemu jest nieodłączny dobór grupy docelowej. W projekcie animacyjnym można najpierw określić tylko grupę, z którą ma być realizowany projekt i dopiero wraz z nią sformułować istotne dla niej problemy. Obowiązuje wszak zasada, że animator nie narzuca własnych pomysłów, lecz inspiruje ludzi do ich kreowania, ewentualnie składa propozycje, które grupa może przyjąć, odrzucić lub zmodyfikować. Oto przykłady grup, do których studenci prowadzonego przeze mnie w 2008/2009 roku seminarium skierowali swoją ofertę: dzieci wiejskie i miejskie uczęszczające do tej samej szkoły podstawowej; młodzież i seniorzy z Zielonej Góry; studenci pierwszego roku studiów; młodzież gimnazjalna z Osiedla Łużyckiego w Zielonej Górze; studenci kampusu B UZ (wydziały nauk humanistycznych i społecznych, artystycznych) oraz kampusu A (wydział nauk ścisłych i technicznych); zielonogórcy studenci i licealiści.

Odpowiednio do wstępnych ustaleń są określane cele główne (bezpośrednie) oraz szczegółowe, działania, także metody i techniki, poprzez które będą one osiągane, a następnie potrzebne środki i materiały oraz sposób ich pozyskania.

Zgodnie z założeniami metody projektu studenci systematycznie zdają relację z postępów pracy, konsultują swoje pomysły i omawiają podejmowane działania. Odbywa się to nie podczas indywidualnych spotkań z pojedynczymi zespołami projektowymi, lecz z całą grupą seminaryjną. W ten sposób przyszyli animatorzy dodatkowo uczą się od siebie, wzajemnie się motywują, inspirują, wspierają pomysłami i własnymi spostrzeżeniami pozostałych uczestników, mają też okazję przedyskutować pomysły w większym gronie oraz skonfrontować własną koncepcję z pozostałymi. Dzięki temu są oni nie tylko pomysłodawcami i realizatorami własnego projektu, ale także świadkami, często aktywnymi, pracy nad innymi przedsięwzięciami. Konsultacje, spory i dyskusje z promotorem oraz grupą pozwalają spojrzeć na własne pomysły krytycznie i z dystansu, przełamać pojawiające się trudności, schematy myślenia i działania, a często zmodyfikować przyjęte rozwiązania.

Efektem pracy na tym etapie jest pełna, ale ogólna koncepcja projektu animacyjnego, którą studenci mają obowiązek sformułować pisemnie. Nie we wszystkich wypadkach jest to wersja ostateczna, gdyż zgodnie z zasadami projektu animacyjnego koncepcja jest zarysem działania na tyle elastycznym, że pozwalającym na zmiany w trakcie realizacji. Zmiany te wynikają między innymi z tego, że działania animacyjne są nastawione na potrzeby i zainteresowania konkretnych uczestników, mają oni więc prawo zmodyfikować propozycje animatorów. Zaś sami animatorzy pozostawiają im duży zakres wolności, zachęcają do samodzielności, zachowań spontanicznych, do współkreowania danego przedsięwzięcia i wnoszenia do niego własnych idei.

Dlatego koncepcja nie może być traktowana jako rygorystycznie wypełniany plan działania, a jej realizacja nie musi być całkowicie zgodna z jej pierwotną wersją. Takie założenie sprawia, że przyszli animatorzy uczą się spontanicznego reagowania na pojawiające się nowe sytuacje i propozycje, uczą się sztuki rezygnacji z własnych pomysłów na rzecz oczekiwań uczestników, a zatem doświadczają bezpośrednio, w praktyce także tego, co to rzeczywiście znaczy, że uczestnik jest podmiotem działań animacyjnych.

Na etapie realizacyjnym koncepcja jest wprowadzana w życie i na bieżąco modyfikowana. W tym czasie zespoły projektowe podejmują działania organizacyjne oraz informacyjne, które służą nagłośnieniu danego przedsięwzięcia animacyjnego, a w konsekwencji dotarciu do uczestników i zachęceniu ich do wzięcia udziału. Studenci przeważnie wybierają formy informacji, takie jak: plakaty, ulotki, ogłoszenie w radiu studenckim, „poczta pantoflowa”.

Działania merytoryczne, przeważnie w formie różnego rodzaju warsztatów, gier i zabaw, działań twórczych i artystycznych, niekiedy akcji, muszą być rejestrowane przez realizatorów, najczęściej sporządzana jest dokumentacja filmowa lub fotograficzna. Wymóg dokumentacji ma dwojakie uzasadnienie: po pierwsze nie wszystkie realizacje projektów mogą być hospitowane przez opiekuna seminarium, po drugie materiał ten powinien być wykorzystywany podczas prezentacji.

Etap końcowy polega na zamknięciu działań projektowych z uczestnikami i publicznej prezentacji projektu. Zakończenie pracy z uczestnikami to taki typ działania, który pozwala podsumować przedsięwzięcie, poddać dyskusji jego przebieg i efekty oraz ocenić je. Może to być zatem jakieś końcowe spotkanie zapraszające uczestników do dyskusji, może to być prezentacja wyników pracy (wystawa, przedstawienie, pokaz), której towarzyszy rozmowa, albo też prezentacja odpowiednio przygotowanej dokumentacji działań w projekcie (wystawa fotografii, pokaz filmu, prezentacja multimedialna). Istotne jest tu, że animatorzy uzyskują informację zwrotną, która pozwala określić trafność postawionych celów i doboru działań oraz metod służących ich osiągnięciu. Dzięki takim doświadczeniom uczą się oni radzić sobie z krytyką i ze świadomością, że nie wszystkie założenia zakończyły się sukcesem, a także, że nie zawsze ich pomysły

są akceptowane. Ale uzyskują też potwierdzenie sensu swoich działań i własnych kompetencji jako animatora.

Ostatnim krokiem projektu jest tak zwana publiczna prezentacja. Ma ona odbyć się w siedzibie Zakładu Animacji Kultury i Andragogiki i jest adresowana głównie do pozostałych studentów animacji kultury, zwłaszcza II roku oraz pracowników jednostki. Zadaniem jest tu przedstawienie w interesującej formie koncepcji projektu oraz jej realizacji i wniosków, które szczególną wartość mają dla pozostałych grup projektowych oraz młodszego rocznika.

O trudnościach i barierach w pracy metodą projektów

Metoda projektów daje wiele możliwości rozwoju i ma sporo zalet, zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia ludzi, których zadania zawodowe polegają na aktywizowaniu innych, wspieraniu ich potencjału twórczego i innowacyjności oraz kompetencji społecznych i komunikacyjnych. Ale nie znaczy to, że wykorzystanie jej w kształceniu animatorów kultury zawsze przynosi pożądane efekty. Tak też się dzieje w wypadku opisanego seminarium. W toku pracy tą metodą pojawia się wiele barier utrudniających osiągnięcie postawionych celów. Kolejny rok realizacji tej koncepcji seminarium potwierdza jednak jej sens i trafność, a ujawniające się trudności przyczyniają się do jej uzupełnienia oraz modyfikacji sposobu pracy ze studentami. Oto najważniejsze z nich:

1. Trudności z pozyskaniem uczestników. Wielu studentów nie radzi sobie z rekrutowaniem uczestników, w konsekwencji grupy są nieliczne, co utrudnia lub wręcz uniemożliwia osiągnięcie celów. Przypuszczalnie więc sposoby informacji są źle dobrane, nieskuteczne i nieciekawe, nie wyróżniają się spośród wielu innych informacji, a zatem nie przyciągają uwagi lub oferta nie jest interesująca i atrakcyjna dla danej grupy, albo też akcja informacyjna ma za mały zasięg i trwa zbyt krótko.

Część z animatorów, próbując uniknąć tego problemu, kieruje oferty do grup już istniejących w jakichś ramach instytucjonalnych, na przykład uniwersytetu trzeciego wieku, świetlic socjoterapeutycznych, przedszkoli, klubów seniora, szkół. W tej sytuacji wprawdzie nie wszyscy uczestnicy zajęć w danej instytucji zainteresują się projektem, ale jest pewna gwarancja, że jakaś ich część zechce wziąć w nich udział. Niestety ten zabieg może oznaczać, że zadanie pozyskania uczestników i zbudowania z nich grupy od początku dla wielu studentów jest zbyt trudne.

2. Trudności z formułowaniem problemów i celów. Części przyszłych animatorów łatwiej jest określić, z kim, gdzie chcieliby realizować projekt, a przede wszystkim, co chcieliby robić. Często myślą jedynie o konkretnych działaniach, a nie o celach, którym mogą one służyć. Ma to niżej opisane istotne konsekwencje.

3. Trudności z podejmowaniem realnych problemów w rzeczywistości społecznej, czego skutkiem jest pozorowanie animacji. Projekty pozornie animacyjne to takie, w których studenci unikają kontaktu z rzeczywistością społeczną i nie podejmują realnych problemów, być może z powodu lęku przed nimi. Realizują je na przykład wśród swoich kolegów z roku i znajomych. Problem jest tu traktowany pretekstowo, można powiedzieć, że jest „doklejony do grupy docelowej”, nie wyznacza specyficznego kierunku działań, bo też i nie o rozwiązanie, czy przyczynienie się w jakimś stopniu do jego rozwiązania tu chodzi. Nie zawsze też problem ten jest realny. Takie projekty po prostu polegają na zrealizowaniu jakichś działań z grupą. Nierzadko przybiera to formę przedsięwzięć, które można nazwać „aktywizowaniem aktywnych” i „integrowaniem zintegrowanych”. Zgodnie z ideą animacji społeczno-kulturalnej studenci stawiają często za cel zbliżanie do siebie ludzi i wzmacnianie więzi między nimi. W sytuacji jednak, gdy oferują uczestnictwo w projekcie już istniejącym grupom, na przykład dzieciom z świetlicy socjoterapeutycznej, kolegom z roku lub specjalności, to działania takie nie zawsze są potrzebne i uzasadnione.

Podobnie, gdy zakłada się pobudzanie aktywności ludzi w jakiejś dziedzinie kultury. Na taką ofertę, skierowaną na przykład do studentów animacji, reagują przeważnie ci, którzy i tak są aktywni i angażują się w wiele przedsięwzięć, a osoby, które powinny być tu uczestnikami – bierne, wycofane, nieśmiałe, niezainteresowane aktywnością kulturalną – pozostają poza kręgiem oddziaływania.

4. Trudności z postawą animacyjną. Już na etapie koncepcji u części studentów ujawnia się skłonność do komenderowania ludźmi i silna tendencja do narzucania im swojej wizji oraz podporządkowywania ich sobie. Uczestnik zatem przestaje być samodzielnym i autonomicznym podmiotem, zdolnym do współkreowania wydarzeń w ramach projektu, a staje się przedmiotem oddziaływań i wykonawcą wizji realizatora projektu.

5. Trudności z tworzeniem oryginalnych pomysłów. Choć studenci animacji kultury są niezwykle kreatywni, niestety w wielu wypadkach ujawnia się problem z wymyśleniem ciekawych, oryginalnych i niesztampowych działań pozwalających osiągnąć postawione cele. Większość zespołów po prostu wybiera warsztaty (taneczne, teatralne, gry i zabawy integracyjne), co być może tłumaczy małe zainteresowanie ich ofertą. W natłoku przeróżnych propozycji warsztatowych, ta nie wydaje się potencjalnym uczestnikom warta uwagi, ani atrakcyjna, ani odmienna od pozostałych.

6. Trudności z przyznaniem się do niepowodzenia. U ich podstaw leży prawdopodobnie obawa przed otrzymaniem słabszej oceny. Studenci przyjmują zatem zasadę: „gdyby coś nie wyszło, to się nie przyznawać”. Nie traktują pracy nad projektem jako sytuacji uczenia się, w której najpierw doskonali swoje kompetencje w zakresie planowania przedsięwzięcia, a następnie w realizacji ćwiczą już zdobyte umiejętności

i zdobywają nowe. Takie nastawienie sprawia, że kandydaci do zawodu animatora nie uświadamiają sobie potencjału edukacyjnego doświadczeń w ramach projektu, zwłaszcza takich, które można nazwać porażką. W konsekwencji koncentrują energię na maskowaniu trudności, niepowodzeń i błędów, zamiast na wnikliwej ich analizie, prowadzącej do cennych, interesujących, można powiedzieć „pouczających” wniosków. Krytyczna analiza całego projektu, a zwłaszcza jego słabych stron to szczególnie szansa na rozwój przyszłych animatorów. Część studentów, traktując projekt tylko jako kolejny sprawdzian, który przyniesie ocenę, niestety nie wykorzystuje tej szansy.

Świadomość tych trudności i niezgoda na nie może być dla przyszłych animatorów i opiekunów impulsem dla wzmożonego wysiłku, by sobie z nimi radzić.

Odnosząc się do poglądów K. Illerisa, do których odwołano się w głównych założeniach koncepcji seminarium, można stwierdzić, że w niektórych wypadkach praca tą metodą może okazać się bezowocna lub może przynosić słabe efekty. Będzie to się działo wówczas, gdy studenci w swoich projektach podejmują problemy, których nie odczuwają jako osobiście ważne. Bywa tak w sytuacji, gdy pozoruje się animację w celu zaliczenia przedmiotu.

Podobnie trudno jest mówić o edukacyjnym potencjale doświadczeń projektowych, jeśli nie są powiązane z perspektywą na przyszłość studentów. Dzieje się tak na przykład wówczas, gdy w ogóle nie zamierzają oni podjąć roli animatora, czyli nie planują pracy w zawodzie, w którym się kształcą. Ale także w sytuacji, gdy mają inne wyobrażenia działań animacyjnych od tego, jakie leży u podstaw projektu animacyjnego (wiele osób pragnie zostać instruktorem w danej dziedzinie artystycznej).

Kolejna bariera w uczeniu się przez doświadczenie projektowe wiąże się z brakiem podmiotowości i zaangażowania w działania. W przypadku projektów indywidualnych raczej nie jest to możliwe, ale inaczej wygląda to w projektach zespołowych. Jednostka, działając w grupie, nie zawsze może być podmiotem, bywa tak, że zostaje zredukowana do roli wykonawcy zadań przydzielonych przez innych członków zespołu lub też jedną osobę, która zdobywa dominację i podporządkowuje sobie pozostałych. Bywa też tak, że niektóre osoby same wycofują się na margines działań projektowych i unikają zaangażowania, stając się jedynie statystami albo obserwatorami, którym jest obojętne co się robi i po co.

* * *

Wymienione trudności i bariery, które w pracy metodą projektów napotykać studenci i ich opiekun, w żadnym razie nie każą poddać w wątpliwość koncepcji seminarium. Wydaje się, że właśnie szczególny potencjał edukacyjny dla realizatorów projektów animacyjnych, ale także dla ich opiekuna, mają te sytuacje, które sprawiają im trudność, w których napotykać na bariery lub wręcz doświadczają niepowodzeń i porażek.

Sytuacje trudne bowiem mobilizują aktywność i kreatywność podmiotu, zmuszają do intensywniejszej pracy i do poszukiwania rozwiązań, zmuszają do porzucenia schematycznych i rutynowych sposobów działania. Powinny one aktywizować refleksyjność i krytyczne myślenie oraz prowadzić do rewizji określonych stanowisk, wyobrażeń na temat działania animacyjnego, często też ujawniać braki kompetencyjne i skłaniać do ich uzupełnienia na bieżąco lub w przyszłości.

Nauczycielom kształcącym animatorów te trudności i niepowodzenia wskazują obszary, w których studenci potrzebują intensywniejszego wsparcia (na wcześniejszym etapie niż III rok studiów) oraz przynoszą informację o skuteczności przygotowania do działalności zawodowej, niewątpliwie też wskazują na potrzeby zmian.

EXPERIENTIAL LEARNING – PROJECT METHOD IN TRAINING OF CULTURAL FACILITATORS

S u m m a r y

The paper aims to present the use of the project method in the training of cultural facilitators at the University of Zielona Góra. As far as preparing for the profession is concerned, the author underlines the importance of students' practical experiences in the field of cultural work. Cultural facilitating study programs should include both theoretical and practical courses, as well as provide the opportunity to learn by doing. Therefore, the use of the project method is recommended as it consists in solving practical problems and applying the knowledge that students gain during the courses. The authoress presents an example of using this method and – referring to Knud Illeris's views about experiential learning – describes the concept of a bachelor's seminar in cultural facilitation based on the project work. The goal of this seminar is to give students the opportunity to execute their own culture facilitation projects and to learn by doing. Afterwards, they should describe and analyse this process in their diploma papers. The author concludes by describing some difficulties that arose during the seminar when using the method in question.