
**NAUKA POPRZEZ PRAKTYCZNE DZIAŁANIE
– O METODZIE STORYLINE**

STRESZCZENIE

Rozdział ten poświęcony jest nowatorskiej metodzie nauczania, jaką jest metoda storyline. Na początku zwrócono uwagę na rys historyczny i założenia filozoficzne. W dalszej części można zapoznać się z opisem podstawowych elementów zajęć, tworzących pewną stałą strukturę postępowania dydaktycznego. W zakończeniu przedstawiono zalety metody oraz korzyści, jakie zyskuje się poprzez jej stosowanie.

Słowa kluczowe: epizod, metoda opowieści wychowawczej, metoda szkocka, pytania kluczowe

**THE STORYLINE METHOD
– EDUCATION THROUGH PRACTICAL ACTIVITIES**

ABSTRACT

This chapter considers an innovative way of teaching which is called the Storyline method. At the beginning the attention is turned to the historical background and philosophical ground. The following part presents the description of the fundamental elements of the course, which creates a certain fixed structure of educational proceeding. In conclusion, advantages of the method and benefits of its use are outlined.

Keywords: episode, the storyline method, Scottish method, key questions

Rys historyczny

Metoda storyline (zwana również metodą opowieści wychowawczej, metodą szkocką lub tematu) została opracowana w odpowiedzi na ogłoszony w 1965 r. raport Szkockiego Departamentu Edukacji („Primary School in Scotland”). Zapisane w nim postulaty miały zmienić podejście do ucznia i postawić go w centrum nauczania. Program nauczania miał za to przybrać zintegrowany, tematyczny charakter (Mitchell-Berrett 2010, 14). Grupą, która podjęła wyzwanie stworzenia takiego programu, składała się z pedagogów z Jordanhill College of Education Glasgow, skupionych wokół S. Bell’a (Jadkowski 2004, 38). Postawili przed sobą następujące cele: wdrożenie do nauczania podejścia skupiającego uwagę na dziecku, stworzenie aktywnych i odkrywczych warunków uczenia się, integrację programu, zwiększenie sytuacji umożliwiających pracę w grupie (Chowaniak 2012, 278). W latach 70. ubiegłego stulecia, w ciągu trzech dni warsztatów nauczyciele szkół wspomnianej wyżej miejscowości

wybrali tematy storyline i zaprojektowali do nich aktywności. Wkrótce osiągnięte umiejętności zaczęli przekazywać swoim kolegom po fachu. Stopniowo rosło grono zwolenników metody opowieści wychowawczej, a szkoły storyline powstawały w całej Szkocji (Mitchell-Berrett 2010, 15). W ciągu następnych 40 lat przekonało się do niej wiele państw Europy (m.in. Wielka Brytania, Niemcy, Holandia, kraje skandynawskie), Ameryki Północnej (USA, Kanada) i Azji. Zainteresowanie metodą potwierdzają licznie organizowane na jej temat konferencje i seminaria.

Choć początkowo metoda została opracowana dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, to szybko przystosowano ją do innych grup wiekowych. Obecnie korzystają z niej przedszkola, szkoły średnie i uniwersytety. Metoda wykorzystywana jest również na kursach, w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, w terapii mowy, w szkoleniach pielęgniarek, a nawet w biznesie (Jadkowski 2004, 38).

Storyline została tak skonstruowana, by obejmować proces nauczania holistycznie, uwzględniając najważniejsze procesy zachodzące w układzie nerwowym człowieka i jego psychice. Podstawą każdej opowieści wychowawczej są wiedza i dotychczasowe doświadczenia dzieci, które w trakcie zajęć są stymulowane i rozwijane (Jadkowski 2004, 39).

Filozofia metody storyline

Podejście storyline unika słowa „musisz” i zastępuje je zwrotem „możesz”. W tej koncepcji nauczyciel przestaje być wszechwiedzący, staje się partnerem dziecka. Proces edukacyjny ma opierać się na zasadzie dialogu między nimi. Filozofię szkockiej metody można więc zamknąć w dwóch istotnych elementach: aktywnego uczenia i partnerskiego nauczania. Istotną rolę w całej strategii odgrywa szkoła, której zadaniem jest wspieranie swoich podopiecznych w procesie nabywania cech osobowych, takich jak: niezależność, kompetencje, umiejętność współpracy (Jadkowski 2004, 40).

Idee zawarte w metodzie tematu nie są niczym nowym. Jej autorzy wzorowali się m.in. na pedagogice J. Korczaka oraz na filozofii konstruktywizmu, której źródłem są koncepcje Piageta, Wygotskiego i Brunera. Według tej teorii umysł człowieka ma charakter konstrukcyjny, co oznacza, że nowe doświadczenia i napływające informacje są aktywnie interpretowane i reorganizowane przez jednostkę, poprzez odwołanie ich do wiedzy już posiadanej.

Wśród podstawowych założeń omawianej filozofii wyróżnić można te, które odnoszą się do procesu uczenia. Według konstruktywizmu wiedza nie jest przyswajana z „ust” nauczyciela, lecz w sposób aktywny, poprzez przetwarzanie dotychczasowych doświadczeń, konstruowana przez ucznia. Ponadto pojęcie wiedzy jest rozumiane w szerszym znaczeniu – nie tylko jako informacja, ale też umiejętność jej wykorzystywania, a także jako emocje jej towarzyszące. To również zdolność do interpretowania znaczenia doświadczanych informacji i zdarzeń (Jadkowski 2004, 41–42).

Charakterystyka podejścia metody opowieści wychowawczej

Niemiecki pedagog U. Schwänke (2009, 1) uważa, że storyline to coś więcej niż recepta na prowadzenie zajęć. W rzeczywistości to zintegrowane podejście pedagogiczne, które łączy w sobie: konstruktywistyczne podejście do nauczania, nietypowy sposób tworzenia motywacji wewnętrznej wśród uczniów, pobudzanie do działań kreatywnych, wykorzystywanie różnorodnych aktywności, dominacje znaczenia nad samą treścią oraz narrację, będącą spoiwem łączącym wszystkie wymienione wcześniej elementy.

Storyline to rodzaj przygody, w którą zaangażowani są uczniowie od samego początku jej powstawania. Każdy z uczestników zajęć ma okazję poszerzyć swoją wiedzę i doświadczenia związane z poruszonym tematem. Zaangażowanie w tworzenie opowieści sprzyja także zdobywaniu nowych umiejętności, które są niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie, w dorosłym życiu. Jak wskazuje sama nazwa: storyline (*story* – opowieść, *line* – linia) główną linię zajęć wyznacza pewna opowieść. Jej twórcami są uczniowie pod przewodnictwem nauczyciela. Jak w każdym, poprawnie skonstruowanym opowiadaniu, i w szkockiej metodzie pojawiają się takie elementy jak: tło (sceneria), bohaterowie, wydarzenia, fabuła. O tym, jak te części historii zostaną przedstawione, decydują uczestnicy zajęć, przy niewielkich podpowiedziach ze strony nauczyciela. Dzięki temu rośnie zaangażowanie i aktywność wychowanków związana z tym, co dzieje się na zajęciach. Realizowany temat poznają oczami stworzonych przez siebie lub przedstawionych im bohaterów. Atmosfera bezpieczeństwa i komfortu, jakie daje znane im środowisko klasy, umożliwia bliższe poznanie zagadnień związanych z przedstawionym tematem (Mitchell-Berrett 2010, 15).

Epizody

Historia w metodzie opowieści wychowawczej składa się z kilku części, tzw. *epizodów*. Realizowane są one w pewnych odstępach czasu, uzależnionych od wieku uczniów i realizowanego obszaru tematycznego. Opowieść może więc rozgrywać się na przestrzeni kilku dni (jeden epizod jednego dnia, przy założeniu, że ich liczba nie będzie mniejsza niż 4 spotkania) lub kilku tygodni (jeden epizod omawiany w ciągu całego tygodnia). Wszystkie części razem tworzą jedną spójną całość.

By przedstawiona opowieść spełniała swoje założenia, każdy z realizowanych epizodów musi spełniać określone kryteria. Pierwszy epizod winien być inspirującym początkiem całego cyklu, zachęcającym uczniów do wzięcia udziału w pozostałych częściach historii, wzbudzającym zaciekawienie i chęć poznania dalszych losów bohaterów. Zaangażowanie uczestników zajęć jest istotne w tworzeniu nowych wątków i dążeniu do zakończenia przedstawionego im tematu storyline (Michalak, Misiorna 2006, 37). Kolejne epizody (od drugiego do czwartego, w przypadku, gdy realizowanych jest 5 części) powinny budować napięcie i rozwijać akcję. Umożliwia to poruszenie przez nauczyciela wielu zagadnień związanych z tematem i wprowadzić różnorodne aktywności. Stopniowe rozwijanie historii w efekcie prowadzi do napotkania przez bohaterów pewnej sytuacji problemowej, jakiegoś ważnego wydarzenia, z którym zmierzyć muszą się uczniowie. Epizod kończący opowiadanie bywa

często zaskakujący, ale zawsze kończy się dobrze, pozostawiając uczestników story w poczuciu dobrze wykonanego zadania i ogólnego zadowolenia (Czeglik 2013, 42).

Tematyka poruszana na zajęciach prowadzonych metodą szkocką jest kryterium podziału strategii na dwa jej typy. Pierwszy dotyczy konkretnego zjawiska, przedsięwzięcia, wokół którego tworzona jest historia (np. organizowanie „minimarketu”). Autorami wszystkich wydarzeń są uczniowie kierowani za pomocą odpowiednich pytań przez nauczyciela. Drugi rodzaj storyline koncentruje się na opowiadaniu przedstawionym przez prowadzącego zajęcia. Według M. Jąder (2010, 45) ten typ dodatkowo może przyjąć dwa odmienne warianty: historii zwanej opowieścią wychowawczą, w której dominuje aspekt wychowawczy, oraz opowieści ruchowej, zachęcającej wychowanków do przedstawienia opisywanych treści za pomocą ruchu, aktywności fizycznej (ten rodzaj najczęściej wykorzystywany jest w przedszkolu).

Bez względu na to, jaki typ opowieści jest wykorzystywany, w trakcie zajęć należy pamiętać, że:

- wszystkie działania powinny toczyć się w określonym miejscu i czasie,
- historia powinna mieć swoich bohaterów (wykreowanych przez uczestników storyline),
- w każdej opowieści powinien pojawić się pewien problem do rozwiązania,
- storyline powinno zakończyć się w momencie, w którym uczniowie mają ugruntowaną, poszerzoną wiedzę na poruszony temat i są w stanie dzielić się nią z innymi,
- każda opowieść wychowawcza powinna zawierać moment refleksji i oceny zaistniałych wydarzeń (Handford, Karolak 2007, 12).

Pytania kluczowe

Pytania kluczowe wpływają na logiczny przebieg opowieści (narracji). W szczególności dotyczy to storyline skupionej wokół jakiegoś zjawiska lub przedsięwzięcia. W przypadku zajęć szkolnych wyznaczają określony porządek nadbudowywania kolejnych elementów. O tychże częściach wspominają S. Bell i S. Harkness (2006, 9), tworząc spis następujących po sobie czynności dzieci:

Epizod I – uczniowie tworzą tło historii, jest to odpowiedź na pierwsze kluczowe pytanie;

Epizod II – to czas tworzenia bohaterów, zobrazowanie postaci, z którymi utożsamiać będą się uczestnicy;

Epizod III – w oparciu o kolejne pytania kluczowe prowadzący zajęcia inicjuje wydarzenia lub wypadek, który rozpoczyna opowieść (może być to niespodziewana wizyta lub list skierowany do dzieci);

Epizod IV – to uczniowie, naprowadzani pytaniami proponując, jaki incydent, wypadek czy wydarzenie pojawia się w opowieści, wpływając w ten sposób na życie stworzonych wcześniej bohaterów;

Epizod V – finałowy epizod zawsze przybiera kształt uroczystości, która jednocześnie podsumowuje całą opowieść.

Wśród wielu rodzajów pytań można wyróżnić te, które mają na celu sprawdzenie aktywności i skupienia uczniów na zajęciach, a pomijają ich opinie. Nauczyciel historii zazwyczaj nie zadaje pytania typu „jak myślisz, czy wybuch wojny może przyczynić się do rozwoju gospodarki niektórych krajów walczących?”. Zazwyczaj chce usłyszeć, kiedy dana wojna wybuchła. Na pierwszym miejscu stawia fakty, nie odczucia czy przemyślenia uczniów na dany temat (Schwänke 2009, 4).

U. Schwänke (2009, 5) proponuje, by nauczyciel wykorzystywał dodatkowe pytania, które nazywa systemowymi (*systemic questions*). Ich celem jest zrozumienie informacji, a nie tylko ich dostarczenie. Pytania te mają dążyć do zrozumienia przez uczniów pewnych systemów, zależnych od siebie, które w połączeniu dają spójny obraz. Ich zadaniem jest zaskoczyć lub wywołać poruszenie w grupie lub pojedynczo pytanej osobie.

Autor zwraca również uwagę na tzw. *pytania kreatywne*. Pytania te mają ukryty cel, który najczęściej można dostrzec dopiero po przeanalizowaniu pytań po raz drugi. Po ich zadaniu nie oczekuje się od rozmówcy konkretnej odpowiedzi, wyjaśnienia. U. Schwänke porównuje je do inspiracji artystów, których dzieła nigdy nie są jednoznaczne. Pytania te pobudzają wyobraźnię i twórcze myślenie, mimo to nie są wykorzystywane w trakcie zajęć lekcyjnych. Przykładami omawianej grupy są m.in. następujące pytania: „czy jesteś niewidzialny dla duchów?”, „czy wolność żyje?”, „dlaczego zawsze mam rację?”, „czy szczęście mnie znajduje?”. Co jakiś czas warto je wykorzystać jako pytania kluczowe, ponieważ zwracają uwagę dzieci na coś, o czym wcześniej najprawdopodobniej nie myślały (Schwänke 2009, 7).

W pracy z opowieścią ważne jest, aby stosować różne rodzaje pytań. Nie ograniczać się tylko do jednej grupy. Wśród założeń metody wyróżnić można punkt, w którym mowa o rozwijaniu myślenia problemowego. Różnorodność zadawanych pytań ma więc ogromne znaczenie.

Rola nauczyciela

Bardzo ważną rolę z koncepcji szkockich pedagogów zajął „przewodnik” – czyli osoba prowadząca zajęcia. S. Bell (2010, 2) przypisuje nauczycielowi ogromną rolę w całym procesie opracowywania i przeprowadzania zajęć opowieści wychowawczej. Do jego zadań należy m.in. partnerowanie uczniom w rozwiązywaniu powstałych problemów i naprowadzanie ich na odpowiedni tor myślenia poprzez przewodnictwo w dyskusjach, które inicjuje pytaniami kluczowymi. Warto podkreślić, że prowadzący w metodzie storyline przestaje być osobą wydającą polecenia, a staje się badaczem, który wspólnie uczy się z dziećmi – przybiera rolę tzw. facylitatora (Werdeńska 2009, 238).

W swoim działaniu nauczyciel powinien skupić się na tym, aby uczniowie nauczyli się „jak się uczyć”. Pedagogiczny sukces osiągnie tylko wtedy, gdy jego podopieczni będą potrafili poradzić sobie w nauce pozostawieni sami sobie. Dlatego tak ważne jest, by stworzyć dzieciom odpowiednie warunki i atmosferę, w których nabywanie tych umiejętności będzie możliwe. Szanse na zorganizowanie takiej przestrzeni wzrastają dzięki stałym elementom metody storyline oraz często wykorzystywanym wizytom ekspertów z danej dziedziny, bądź wizytom w powiązanych z tematem miejscach. Ukazuje to przed uczestnikami opowieści realność świata i stosunek innych do tego, co robią na zajęciach. Uczniowie podświadomie

czują, że wykonywane przez nich czynności są wykorzystywane również przez dorosłych, a edukacja to proces, który towarzyszy każdemu człowiekowi przez całe życie (Bell 2010, 3).

By ułatwić pracę metodą tematu stworzono dla przewodników pewne ramy teoretyczne opierające się na zbiorze zasad. Zasady te zostały utworzone przez European Association for Educational Design (w 2010 roku nazwę zmieniono na Storyline International). Jest to organizacja reprezentująca najważniejszych praktyków metody storyline w Europie (Mitchell-Berrett 2010, 18–19).

Sześć głównych zasad stworzonych przez EED kieruje praktyką nauczycieli, wpływając na ich planowanie, myślenie i ocenę. Bez nich storyline nie byłaby tak wyjątkowa. Należą do nich:

- zasada opowieści (*the Principle of Story*) – zasada ta wykorzystywana jest w celu odzwierciedlenia w nauczaniu prawdziwego życia. Praca w oparciu o narrację zapewnia dzieciom przewidywalną, linearną strukturę.
- zasada oczekiwania (*the Principle of Anticipation*) – dobrze przedstawiona historia sprawia, że jej odbiorcy z niecierpliwością czekają na jej rozwój i zakończenie. Wszystkie dzieci biorące udział w storyline chcą wiedzieć „co się teraz wydarzy”. Ta ciekawość sprawia, że z niecierpliwością czekają na kolejne epizody i coraz bardziej się w nie angażują.
- zasada nauczycielskiej liny (*the Principle of the Teacher's Rope*) – odnosi się do stosunku jaki panuje pomiędzy nauczycielem a wychowankami. Lina to symbol kontroli nauczyciela nad storyline, która jest zaplanowana i realizuje określone cele. Jest ona jednak elastyczna i pozwala na różnego rodzaju odchylenia, wygięcia czy węzły. To z kolei rodzi poczucie kontroli u dzieci. Mimo niespodziewanego przebiegu droga, którą podążają uczestnicy zajęć, realizuje zaplanowany przez prowadzącego program.
- zasada sprawstwa (*the Principle of Ownership*) – stanowi najsilniejszy motywator dla dzieci. Gdy czują, że w projekcie, w którym uczestniczą, odgrywają znaczącą rolę, wzmacnia się ich entuzjazm, rośnie poczucie odpowiedzialności. W dążeniu do takiej sytuacji pomagają pytania kluczowe sprawdzające posiadaną przez nich wiedzę.
- zasada kontekstu (*the Principle of Context*) – związana jest z zasadą opowieści. Przewiduje ona sposób uczenia się: wychodzenie od tego, co znane (wiedza dzieci), do tego co nieznanne (nowe informacje powiązane z tymi, które są uczniom znane). Kontekst poruszanych tematów jest ściśle związany z życiem dzieci, dlatego łatwiej im go zrozumieć.
- zasada struktury przed podziałem (*the Structure Before Activity Principle*) – skupienie się w początkowych działaniach na zbudowaniu modelu pojęciowego dzieci, daje im szansę, aby wykazać się znajomością tematu. Uczniowie sami zauważają, że w ich wypowiedziach pojawiają się luki, że nie wszystko zostało jeszcze dopowiedziane. To zachęca ich do dalszego poszukiwania wiadomości. Budowanie struktury opartej na opowiadaniu daje punkt zaczepienia, podpowiada, czego warto poszukiwać, co trzeba jeszcze odkryć (Creswell 1997, 10–12).

Ważny z punktu widzenia nauczania jest fakt, że szkocka strategia scala w sposób naturalny i całkowity różne dyscypliny wiedzy. Jest to też metoda ułatwiająca pracę nauczyciela. Gotowa struktura pracy oraz dowolność w doborze metod aktywizujących pozwala pedagogom poświęcić większą ilość czasu na sprawną organizację zajęć i budowanie odpowiedniego klimatu (Michalak, Misiorna 2006, s. 37–38).

BIBLIOGRAFIA

- Bell S. 2010, *Storyline – a pedagogy based on respect and feelings*, „Nyhedsbrev Center for Kliniske Retningslinjer”, nr 1, s. 1–6, <http://www.kliniskeretningslinjer.dk/images/file/Bell%202010.pdf>, (dostęp: 20.11.2013).
- Bell S. 2006, Harkness S., *Storyline – Promoting Language Across the Curriculum*, United Kingdom Literacy Association, Hertfordshire.
- Chowaniak J. 2012, *Storyline – metoda stymulująca procesy poznawcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, w: K. Gąsiorok, I. Paško (red.), *Poznanie świata w edukacji dziecka*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 277–280.
- Creswell J. 1997, *Creating Worlds, Constructing Meaning*, Heinemann, Portsmouth.
- Czegliński A. 2013, *Kicia Kocia, czyli jak pracować metodą storyline*, „Blżej Przedszkola”, nr 6, s. 42–43.
- Handford O., Karolak W. 2007, *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
- Jadkowski K. 2004, *Storyline: narracja, ekologia, skuteczność. Translacja storyline – neuroprogramowanie lingwistyczne*, w: G. Gajewska, A. Szczęsny, E. Rewińska (red.), *Warsztat opiekuna – wychowawcy młodszych dzieci. Scenariusze zajęć z zastosowaniem opowieści wychowawczej*, PEKW „Gaja”, Zielona Góra, s. 38–48.
- Jąder M. 2010, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Michalak R., Misiorna E. 2006, *Konteksty gotowości szkolnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Mitchell-Berrett R. 2010, *An analysis of the Storyline method in primary school; its theoretical underpinnings and its impact on pupils intrinsic motivation*, University of Durham, Durham.
- Schwänke U. 2009, *Key Questions revisited*, zapisana wersja prezentacji wygłoszonej na IV Międzynarodowej Konferencji Storyline na Uniwersytecie Stanowym Portland, Portland, Oregon, http://www.storyline-methode.de/mediapool/43/436167/data/Key_Questions_Textfassung_engl_und_dt.pdf (dostęp: 11.12.2013).
- Schwänke U. 2009, *Sustainable Learning – how Storyline can support it*, zapisana wersja prezentacji wygłoszonej na Konferencji Storyline w Gothenburg, Gothenburg, http://www.storyline-methode.de/mediapool/43/436167/data/Sustainable_learning_-_nachhaltiges_Lernen.pdf (dostęp: 20.11.2013).
- Werdeńska I. 2009, *O użyteczności metody opowieści wychowawczej w procesie kształtowania kompetencji autokreacyjnych uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*, w: K. Krasow, M. Łączyk (red.), *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*, Oficyna Wydawnicza, Katowice, s. 235–240.