



ISSN 1734-1582

ISSN 2451-2230 (online)

P R O B L E M Y
W C Z E S N E J
E D U K A C J I
ISSUES IN EARLY EDUCATION

ROK XVI 2020

Numer 2(49)

**OBLICZA HOLIZMU.
TEORIE, BADANIA, APLIKACJE**

**FACES OF HOLISM.
THEORIES, RESEARCH, APPLICATIONS**

w numerze m.in.:

- **Bogusław Śliwerski**, *Pedagogika holistyczna*
- **Aleksander A. Połonnikow**, *Holizm pedagogiczny i praktyki edukacyjne*
- **Leah O'Toole**, *Participant Action Research (PAR) for early childhood and primary education: the example of the THRIECE project*
- **Eliza Rybska, Maciej Błaszak**, *Holistic education – a model based on three pillars from cognitive science. An example from science education*

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL

Ludmila Belásová – Prešovská univerzita (Słowacja)
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski
Astrid Męczkowska-Christiansen – Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)
Bogusław Śliwowski – Uniwersytet Łódzki
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)
Małgorzata Żytka – Uniwersytet Warszawski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM

Dorota Klus-Stańska (red. naczk.), Marzenna Nowicka (z-ca red. naczk.), Grażyna Szyling (sekr. red.);
red. tematyczni: Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Łojewska;
red. językowi: Małgorzata Dagiel (jęz. pol.), Michał Daszkiewicz (jęz. ang.);
Paweł Atroszko (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

Redaktor Wydawnictwa/ Publishing editor: Anna Roman

Projekt okładki/ Project of the cover page: Damian Muszyński

Projekt logo/ Project of the logo: Adam Stański

Skład i łamanie/ Typesetting and page layout: Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582
ISSN 2451-2230 (online)

Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

Wydawca/Editor:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel.: 58 523 11 37; 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Druk i oprawa/ Printed and bound by:

Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 14 49

Spis treści

ROZPRAWY I ARTYKUŁY

Bogusław Śliwerski , <i>Pedagogika holistyczna</i>	7
Aleksander A. Polonnikow , <i>Holizm pedagogiczny i praktyki edukacyjne</i>	21
Leah O’Toole , <i>Participant Action Research (PAR) for early childhood and primary education: the example of the THRIECE project</i>	31
Eliza Rybska, Maciej Błaszak , <i>Holistic education – a model based on three pillars from cognitive science. An example from science education</i>	45
Alla Rastrygina , <i>Activation of a child’s subjectivity in the upbringing space of free self-determination on the basis of pedagogy of freedom</i>	60
Lucyna Telka , <i>O towarzyszeniu dziecku w rozwoju – zarys koncepcji wychowania w żłobku</i>	71
Małgorzata Kowalik-Olubińska , <i>Od binarności do nowej fali – między modernizmem a postmodernizmem w nowej socjologii dzieciństwa</i>	81
Małgorzata Żytko , <i>Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem</i>	91
Agnieszka Nowak-Łojewska , <i>Z doświadczeń uczestników projektu THRIECE – perspektywa dziecka i dorosłego</i>	103
Alina Kalinowska-Iżykowska , <i>Wczesnoszkolna edukacja matematyczna. Perspektywa holistyczna</i>	115
Jarosław Jendza , <i>Montessori as an alternative in post-totalitarian and ‘folwark’ educational culture – ethnographical research report</i>	128

NARRACJE I PRAKTYKI

Joanna Ludwika Pękala, Kamila Wichrowska , <i>The BRIDGING project – citizenship, partnership and holistic development</i>	147
---	-----

RECENZJE

Patrycja Hyodo-Malewska , <i>Recenzja książki Marzeny Błasiak-Tytuły Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia</i> , Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019, ss. 292, ISBN 978-83-8084-289-2	159
---	-----

Autorzy	163
--------------------------	-----

Informacje dla Autorów	165
---	-----

Contents

STUDIES AND ARTICLES

Bogusław Śliwerski , <i>Holistic pedagogy</i>	7
Aleksander A. Polonnikow , <i>Pedagogical holism and education practices</i>	21
Leah O'Toole , <i>Participant Action Research (PAR) for early childhood and primary education: the example of the THRIECE project</i>	31
Eliza Rybska, Maciej Błaszak , <i>Holistic education – a model based on three pillars from cognitive science. An example from science education</i>	45
Alla Rastrygina , <i>Activation of a child's subjectivity in the upbringing space of free self-determination on the basis of pedagogy of freedom</i>	60
Lucyna Telka , <i>Accompanying in child development – an outline of the concept of upbringing in a crèche</i>	71
Małgorzata Kowalik-Ołubińska , <i>From the binary to the new wave – between modernism and postmodernism in the new sociology of childhood</i>	81
Małgorzata Żytko , <i>Early education – between standardization and subjectification</i>	91
Agnieszka Nowak-Lojewska , <i>The experiences of THRIECE participants – child's and adult's perspectives</i>	103
Alina Kalinowska-Iżykowska , <i>Early school math education. Holistic perspective</i>	115
Jarosław Jendza , <i>Montessori as an alternative in post-totalitarian and 'folwark' educational culture – ethnographical research report</i>	128

NARRATIONS AND PRACTICES

Joanna Ludwika Pękala, Kamila Wichrowska , <i>The BRIDGING project – citizenship, partnership and holistic development</i>	147
---	-----

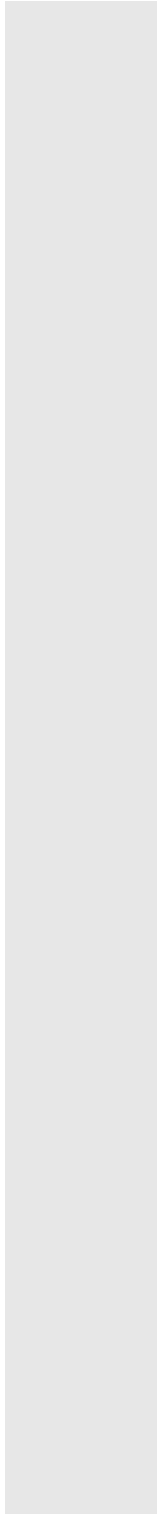
REVIEWS

Patrycja Hyodo-Malewska , <i>A review of the book Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia [Speech by bilingual children. Norm and disorder] by Marzena Błasiak-Tytuła, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019, pp. 292, ISBN 978-83-8084-289-2</i>	159
---	-----

Authors	163
--------------------------	-----

Information for Authors	168
--	-----

**ROZPRAWY
I
ARTYKUŁY**



Bogusław Śliwerski

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.01>

ORCID: 0000-0002-3875-8154

Uniwersytet Łódzki

boguslaw.sliwerski@uni.lodz.pl

Pedagogika holistyczna

Summary

Holistic pedagogy

The subject of analysis is the concept of holism in contemporary Polish pedagogical thought, changing its meaning in the course of the development of humanistic and social sciences. Hence, I undertake reflection on whether holistic pedagogy exists, whether possibly among its diversified theories, systems of knowledge and models there occurs a holistic approach to science, research methodology and/or educational influences.

Keywords: holism, science, system, pedagogy, holistic pedagogy, directions of pedagogical thought

Słowa kluczowe: holizm, nauka, system, pedagogika, pedagogika holistyczna, kierunki myśli pedagogicznej

Wprowadzenie

W niniejszym artykule spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jakie miejsce zajmuje idea holizmu w naukach społecznych oraz czy(-m) jest pedagogika holistyczna. Czy jest to nowa pedagogika, nowy jej kierunek, nurt, subdyscyplina czy może jakaś jej szczególna cecha? Skąd wzięła się we współczesnej myśli o wychowaniu pedagogika holistyczna i czy jest na tyle istotna, by poświęcić jej uwagę? A może istnieje pedagogika nieholistyczna, antyholistyczna, parcjalna, fragmentaryczna, cząstkowa, atomistyczna? Jeśli tak, czy możliwe jest odnalezienie jej przeciwieństwa albo zdefiniowanie przez wskazanie jej odwrotności? Niniejszy tekst poświęcę zatem teoretycznym podstawom holizmu w naukach społecznych i jego obecności w myśli pedagogicznej, nie dążąc ani do jego odrzucenia, ani zaprzeczenia jego istnieniu. Nie ma sensu obrona indywidualizmu, skoro zachowania ludzkie są następstwem oddziaływań także aktorów życia społecznego. Interesuje mnie rozpoznanie tego, co współczesna pedagogika może pozyskać z dotychczasowych modeli, przesłań czy teorii holizmu.

Pedagogika jest nauką wieloparadygmatyczną, ale nie oznacza to, że eliminuje z pola własnych debat teoretycznych różne dualizmy, aporie, spory o to, który z nich stanie się centralny w danym okresie historycznym. Pedagogika, podobnie jak socjologia,

psychologia, nauki o polityce czy nauki o prawie, wyrosła z filozofii, a więc z nauki humanistycznej, której nie powinna się w żadnej mierze wypierać czy jej unikać ucieczką do nauk społecznych (Śliwerski 1998, 2009). Przed zerwaniem z filozofią przestrzegał Florian Znaniecki, pisząc: „Prąd socjologiczny (...) określić można tymczasowo jako dążenie do poszukiwania w socjologii rozwiązania zagadnień filozoficznych, zagadnień logiki, epistemologii, etyki, metafizyki. Jest to dążność niewątpliwie nowoczesna, chociaż są pewne jej zaczątki w czasach dawniejszych” (Znaniecki 1987: 421).

To samo dotyczy pedagogiki, której przedstawiciele mają od wielu lat ambicje wyzwania jej z filozoficznych źródeł dzięki przyjmowaniu paradygmatu badań nauk przyrodniczych. Jako Europejczycy, reprezentujący kraje kultury zachodniej, mamy silną skłonność do klasyfikowania wiedzy, korzystając z pomocy logiki formalnej, a także do myślenia binarnego („albo to, albo tamto”), toteż lokując pedagogikę holistyczną w geografii myśli, zapewne nie uniknę także tego podejścia do wiedzy. Badania idei pedagogicznych, teorii wychowania, paradygmatów kształcenia itp. wynikają z odmiennej metafizyki, różnic przekonań dotyczących natury świata oraz narzędzi poznawczych do zgłębiania oraz rozumienia jego zjawisk (Nisbett 2015). Taką jest wyrosła w kulturze Azji Wschodniej pedagogika holistyczna, będąca najlepszym przykładem na całościowe ujmowanie świata kształcenia i wychowywania człowieka bez względu na jego wiek i poziom rozwoju. Jest ona jednak marginalnie traktowana w europejskim kręgu kulturowym, głównie ze względów religijnych i politycznych. Procesy globalizacji udostępniły nam antropologię kultury integralnej oraz filozofie holistycznych podejść m.in. do wychowania czy kształcenia.

Ujęcia pedagogiki holistycznej

Proponuję zatem spojrzenie na pedagogikę holistyczną w dwóch wymiarach. Pierwszym będzie – konieczne z metodologicznego punktu widzenia – odniesienie się do niej jako do nauki antyredukcjonistycznej, a zatem częściowo także antymechanicystycznej, antyatomistycznej, antyfundamentalistycznej, a nawet antyindywidualistycznej. Tak ujęta pedagogika nie mieści się na wspólnej platformie myśli, teorii, modeli i badań w przeciwstawnym sobie paradygmacie, a więc radykalnie z nim zrywa, dystansując się do niego jako jemu przeciwstawna, obca, inna. Nie powinno to jednak oznaczać konieczności jej wartościowania jako pedagogiki gorszej czy lepszej, w czymś bardziej lub mniej istotnej, lepiej lub gorzej odnoszącej się do podstawowych fenomenów projektowanych i badanych procesów, środowisk, instytucji czy osób. W tym ujęciu pedagogika holistyczna może być postrzegana i ujmowana jako zgodna w swoich przesłankach metafizycznych z kategorią holizmu oraz wynikającymi z niej następstwami teoretycznymi, metodologicznymi i praktycznymi.

Natomiast możliwe jest jeszcze inne podejście do rozumienia pedagogiki holistycznej jako cechy, właściwości przypisywanej niektórym z jej składowych części, subdyscyplin, ujęć teoretycznych, ale jednoznacznie osadzonych w paradygmacie badań pozytywistycznych, redukcjonistycznych. Wówczas pedagogicy zastanawiają się nad tym, jak

operacjonalizować interesujące ich zmienne, aby odzwierciedlały one część jakiejś obiektywnie istniejącej całości. W tak pojmowanej, a dominującej w dziedzinie nauk społecznych pedagogice lokuje się jakieś jej modele, podejścia, orientacje, szkoły i paradygmaty badań jako uwzględniające holistyczny punkt widzenia w odniesieniu do jakiejś jej części, a zarazem separuje się je od ujęć dualizmu czy atomizmu naukowego. W tym wypadku holizm przyjmuje postać atrybutywną (Surzykiewicz 2003: 238), która polega na tym, że jakieś obszary czy elementy badanej rzeczywistości edukacyjnej wyjaśnia się w kategoriach jej totalności, np. badanie i opisywanie szkoły jako więzienia, panoptikonu.

Niniejsze rozróżnienie wymaga sięgnięcia do rozumienia kategorii holizmu, która rzutuje na metodologię badań tak w pedagogice, jak i w psychologii, socjologii, a nawet naukach o prawie czy o polityce. Zerwanie przez resort nauki i szkolnictwa wyższego w 2011 r., a więc przez polityków, więzi tych nauk z humanistyką miało zapewne wśród wielu celów utrzymanie w centrum, jako jedynie prawomocnego, paradygmatu nauk pozytywistycznych z dopuszczeniem przeciwnego paradygmatu, który konstruuje nauki humanistyczne i społeczne jako nauki „gorsze”, niższego rzędu, mniejszej wartości, zatem nauki skazane na marginalność. Musiało to przynieść różne konsekwencje.

Pojęcie holizmu

Holizm jest terminem pochodzenia greckiego: „ὅλος [*holos*], czyli cały, zupełny; *τό ὅλον* [*to holon*] – znaczy całość. To filozoficzne stanowisko finalistyczne, głoszące nadrzędność nacechowanej dynamiczną twórczością całości w stosunku do jej części, a cechy tej całości nie są wynikiem sumowania części. Całość stanowi immanentny (J.C. Smuts, R. Wolterreck) lub transcendentny (A. Wenzl, O. Feyerabend) cel, stąd ujęcie świata jest celowościowe” (Hajduk 2003: 549–550). Termin ten wszedł do filozofii nauki spoza niej, jego autorstwo bowiem przypisuje się generałowi południowoafrykańskiej armii – Janowi Christiaanowi Smutsowi (1870–1950), który użył tego pojęcia w tytule swojej wydanej w 1926 r. książki *Holism and Evolution*. Zdefiniował w niej holizm jako fundamentalny warunek postrzegania świata.

Holistyczna myśl filozoficzna, podobnie jak socjologiczna i psychologiczna, przenika do pedagogiki od początku jej istnienia jako nauki. Już u Johanna Friedricha Herbartu pedagogika ogólna, o której pisał w 1806 r., jest wywiedziona z całościowo określonego celu wychowania. „Część można mierzyć na całości, można ją także rozszerzyć do całości i to jest właśnie zadaniem wychowania” (Herbart 2007: 56). W każdym z okresów swojego rozwoju holizm znajdował twórcze miejsce w pedagogice, niezależnie od przypisywania jej narodowego charakteru. Procesy kształcenia i wychowania są bowiem takie same na całym świecie, różnią się między sobą jedynie przesłankami kulturowymi, aksjornormatywnymi, a więc i teleologicznymi. Jedynie źródła stanowienia celów kształcenia i wychowania oraz częściowo podporządkowany im sposób ich wdrażania do praktyki edukacyjnej mogą wyróżniać pedagogikę polską jako swoiście narodową na tle jej rozwoju w innych krajach. Widać to wyraźnie w studiach systematyzujących główne prądy,

kierunki czy teorie wychowania i kształcenia oraz w literaturze podejmującej kategorię holizmu w jej naukowym zastosowaniu.

Paideia a współczesna polityka globalna

Historycy wychowania zapewne przywołaliby sens greckiej idei paidei, która powstała w okresie kryzysu greckiej kultury, niosąc platońskie przesłanie duchowej odnowy po upadku państwa attyckiego – imperium Peryklesa, by przekształcić grecką kulturę w potęgę światową. Paideutycka idea kształcenia integrującego wszystkie sfery rozwoju człowieka z ładem świata oraz z głębią i tajemnicą kosmosu została zastąpiona kategorią holizmu, który w swej istocie jednak ma w niej swoje korzenie. Jak pięknie oddaje to w przedmowie do pierwszego angielskiego wydania *Paidei* Werner Jaeger: „Wspaniała walka filozofii o ustanowienie bytu najwyższych wartości, które powinny wytyczać idealny cel ludzkiego życia i wychowania, została opisana w tym tomie jako poszukiwanie »boskiego centrum« i przeciwstawiona odśrodkowym tendencjom ery sofistycznej, głoszącej, iż człowiek jest miarą wszechrzeczy” (Jaeger 2001: 15).

Zdaje się, że ilekroć w świecie pojawia się kryzys etyczny, na czoło wysuwa się paideia w oświeceniowym rozumieniu jako pedagogika, by ochronić świat, cywilizację czy kulturę przed katastrofą czy unicestwieniem. Na straży holistycznego podejścia do edukacji stoją światowe organizacje typu ONZ czy UNESCO, które skupiają grono ekspertów postrzegających problemy codziennego świata życia mieszkańców różnych państw w kategoriach globalnych, całościowo, by uświadamiać wszystkim nie tylko istniejące zagrożenia, ale także promować możliwości „(...) wszechstronnego, harmonijnego, holistycznego rozwoju osobowości młodego pokolenia. Nauczanie tego typu oparte jest na prawdzie, wolności, tolerancji, twórczej inwencji, rozbudzonej wrażliwości na piękno, jak również wyostrzonej wrażliwości na wszelkie przejawy krzywdy i niesprawiedliwości społecznej. W odróżnieniu od ciasnego pojmowania pedagogiki, sprowadzającego tę dyscyplinę do narzędzia służącego realizacji **absurdalnie** przeładowanych programów nauczania, z pogwałceniem higieny ogólnej, psychologii rozwojowej oraz higieny psychicznej, w odróżnieniu od przesyczonego nudą werbalizmu oraz zniechęcających przez młodzież sloganów, współczesna koncepcja **pedagogiki holistycznej** utożsamia ją coraz wyraźniej z założeniami humanistycznej etyki” (Szyszko-Bohusz 1989: 4–5).

Tak zwana pedagogika holistyczna

W okresie transformacji ustrojowej 1989 r. promotorem pedagogiki całościowej, która odnosiłaby się do rozwoju całego człowieka z uwzględnieniem jego uwarunkowań zewnętrznych, jak i wewnętrznych, stał się – niesłusznie wskazywany jako jedyny twórca pedagogiki holistycznej – teoretyk wychowania Andrzej Szyszko-Bohusz (Jaworska-Witkowska, Kwieciński 2011: 58). Niestety, rozprawka tego autora, zawierająca w tytule nazwę pedagogika holistyczna nie przedstawia żadnej – w sensie naukowym – pedagogiki

poza przebijającym się w niej, w publicystycznie skonstruowanej treści, imperatywem integralnego podejścia do wiedzy przez każdego wychowawcę i nauczyciela. Jego uzasadnieniem są cytowane – bez jakiegokolwiek analizy naukowej i kryterium – poglądy jakichś uczniów, działaczy społecznych, pedagogów i uczonych na temat sytuacji współczesnej młodzieży, które dopełnia wywiad z tajnym współpracownikiem służby bezpieczeństwa doby PRL, a zarazem pedagogiem Krzysztofem Kruszewskim.

Zadaniem tzw. pedagogiki holistycznej „(...) jest rozpatrywanie wszelkich zabiegów i procesów wychowawczych w ścisłym powiązaniu z całokształtem rzeczywistości ekonomiczno-społecznej i kulturowej zarówno ziemi ojczystej dziecka, jak i całego świata” (Szyszko-Bohusz 1989: 5). Autor ten wyraził sprzeciw wobec atomizacji i izolowania się pedagogiki, psychologii i medycyny jako nauk, które powinny w integralny sposób rozpatrywać rozwój i funkcjonowanie człowieka w świecie. „Musimy zaakceptować człowieka w całości. Nie wolno zaprzeczać temu, co racjonalne, ani temu, co irracjonalne, ani intelektowi, ani uczuciom, ani nauce, ani religii. Człowiek może płynąć, być ruchliwy, przechodzić od jednego bieguna do drugiego” (Szyszko-Bohusz 1989: 6).

Niewielkiej objętości publikację zamyka próba syntezy przemysłów Szyszko-Bohusza, mających się składać na założenia pedagogiki holistycznej. Autor tych przesłanek pisze nawet o swoistego rodzaju przewrocie holistycznym w procesie kształcenia, który miałby sprowadzać się do objęcia uczniów przez nauczyciela własnym entuzjazmem twórczej eksploracji, fascynacji wspólnym odkrywaniem wiedzy, by przeciwdziałać w szkole nudzie, schematyzmowi myślenia i werbalizmowi. Jak wynika z publikacji tego pedagoga, holizm traktowany jest jako proces integracji nie tylko wiedzy, ale i czynników egzogennych oraz endogennych dla wspomaganie kreatywnego rozwoju każdego ucznia. Jest to zatem jego odmiana pedagogiki humanistycznej, zmagającej się z konserwatywnym dydaktycznym i parcjalnym postrzeganiem czynników osobotwórczych w rozwoju dzieci i młodzieży. „Holistyczne, całościowe, spojrzenie na proces wychowania i kształcenia oznacza w istocie świt nowej pedagogiki **jutra**” (Szyszko-Bohusz 1989: 35).

Szyszko-Bohusz potraktował ideę holizmu jako tożsamą z integracją, a nie odniesieniem nauki, w tym pedagogiki, do czegoś wszechhistniejszego, jakiegoś transcendentnego czy strukturalnego uniwersum. Swoją koncepcję konstruował jako antytezę do pedagogiki Jana Fryderyka Herbarta, ale – w moim przekonaniu – było to poważnym błędem merytorycznym, który mogła uzasadniać jedynie niedostępność przekładów dzieł tego filozofa. W minionym ustroju pedagogom marksistowskim zależało na utrzymywaniu fałszywej tezy o wąsko pojmowanym nauczaniu. Tę tezę podważył jednak w swoich badaniach Bogdan Nawroczyński, wskazując na metafizyczne podstawy pedagogiki i psychologii jako nauki (Nawroczyński 1966).

Andrzej Murzyn szerzej i głębiej opisał nie tylko holizm w dwoistości nauczania wychowującego, odczytując wielostronność Herbarta w naświetlaniu rzeczy oraz w przenikaniu w procesie uczenia się wszystkich nauk (Murzyn 2004, 2010). Autor ten trafnie wyjaśniał błędną recepcję pedagogiki Herbarta, pisząc: „Chodzi o to, że większość badaczy wydaje się zgodzić stwierdzać, że w Herbarta koncepcji nauczania wychowującego

całe życie psychiczne człowieka jest zdominowane przez stronę intelektualną, ale często nie biorą pod uwagę tego, że sfera wolicjonalno-uczuciowa (*das Gemüt*) tkwi w obrębie ducha (*Geist*)” (Murzyn 2004: 25). Trzeba jednak podkreślić, że Herbart zapoczątkował rozwój nie tylko pedagogiki jako nauki, ale także był zaliczany do czołowych psychologów humanistycznych. Jak pisał w holistycznym duchu: „Nigdzie nie spotkamy kogoś zupełnie samotnego; z całą pewnością możemy jedynie twierdzić, że komuś takiemu brakowałoby człowieczeństwa (...). Dlatego należy powiedzieć, że nie będziemy w stanie w pełni zrozumieć pojedynczego człowieka, jeśli nie spojrzymy na niego jako na część rodzaju ludzkiego, a przy tym potrafimy go łatwiej zrozumieć, kiedy przyjrzymy się jego powiększonemu obrazowi w państwie” (Herbart, za: Lück 2008: 49).

W poszukiwaniu zagubionego holizmu

Zapewne bogactwo wiedzy naukowej, która nie daje się sprowadzić do jednego paradygmatu badań, jednej koncepcji człowieka i jego wychowania, sprawia, że odczuwamy odwieczną potrzebę poszukiwania pedagogicznego *arché*. Wyraźnie akcentuje ten stan rzeczy w pedagogice jako nauce humanistycznej Andrzej Ryk (2012), prowadząc badania historyczno-problemowe dotyczące rozumienia *arché* w ujęciu filozoficzno-pedagogicznym. Autor ten przywołuje spór o paradygmatyczność nauk, w tym także nauk o wychowaniu, oraz ukazuje implikacje badań współczesnych na styku tak filozofii, jak pedagogiki. Znakomicie odzwierciedlają holistyczny punkt widzenia pedagogiki jako nauki o podstawowych systemach pedagogicznych, wyróżniając wśród nich system pedagogiki: esencjalistycznej, podmiotowej (dramatu), przedmiotowej (adaptacyjno-społeczny), konstruktywistycznej i ponowoczesnej (dekonstruktywnej). Ciekawie wyjaśnia istotę podstawowych pojęć, jak *arché* czy system pedagogiczny. We współczesnych analizach myśli pedagogicznej znaczące jest konstruowanie systemów wiedzy pedagogicznej, które różnicują ją w zależności od źródłowego dla każdego jej nurtu kierunku filozoficznego.

Próby rekonstruowania podstawowych dla poszczególnych ujęć filozoficznych systemów pedagogicznych są pogłębieniem ich głównie z filozoficznej perspektywy, pozostawiając pedagogom możliwość ich dopełnienia. Nie można ich zatem nazywać systemami pedagogicznymi, ale filozoficznymi, których adresatem jest pedagogika, „(...) gdyż nadal wielu pedagogów prezentuje raczej hermetyczną niż hermeneutyczną postawę w stosunku do rozumienia prawdy o człowieku. Samo bowiem ścieranie się – często tak bardzo przeciwnych sobie systemów ideowych myślenia o pedagogice i w pedagogice – nie jest samo w sobie złe. Pedagogiczne systemy – oparte na jakimś rodzaju wydobytego *arché* – nie tylko powinny odzwierciedlać stałe i niezmiennie prawdy o człowieku, ale również uwzględniać często nowy kontekst – horyzont, w jakim temu człowiekowi przyszło żyć” (Ryk 2012: 307).

Dla holistycznego ujęcia pedagogicznych kategorii najbardziej charakterystyczne są wszelkie teorie systemowe – kształcenia, wychowania, sprawowania opieki, komunikacji, rewalidacji, inkluzji, integracji itp. Oto przykładowe podejścia w tym zakresie: Michał

Głazewski dokonał rekonstrukcji jednej z takich teorii dotyczącej systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna, która umożliwiła nowe sposoby widzenia i rozumienia procesów pedagogicznych. „Metafizyczna otwartość świata, dualizm cielesności i duchowości człowieka każą z jednej strony odwoływać się w wychowaniu do wartości absolutnych, transcendentnych wyznaczników i ostatecznych racji kultury, Platónskich pojęć idealnych, choć z punktu widzenia Arystotelesowskiej logiki formalnej niemożliwych, gdyż obarczonych wadą hipostazy, jak: *areté*, cnota, dobro, prawda, piękno, sprawiedliwość, miłość, zatem pozwala błąkać się po krainie eutopii. Z drugiej strony wychowanie człowieka jako *homo cogitans, laborans, socius, aestheticus, oeconomicus* i *ludens* implikuje realizację celów w postaci wartości nienormatywnych, animalnych oraz wartości normatywnych, intersubiektywnych, wyposażenia go w wiedzę zgrubną *doxa* i działaniową *techne*, a także w kompetencje heurystyczne pozwalające działać w labilnej, »płynnej nowoczesności«, w świecie postmodernistycznego kolażu, gdzie nie istnieją algorytmy prowadzące niechybnie do skutku, nawet tak rudymenarne jak metoda prób i błędów, gdyż »świat, łącznie ze światem nauki, jest złożoną i nieuporządkowaną całością, której nie da się ująć w tanie i proste reguły« (P.K. Feyerabend)” (Głazewski 2010: 12).

Także rozprawy Lecha Witkowskiego zrywają z dualistyczną, ortodoksyjną, ale i atomizacyjną koncepcją edukacji człowieka na rzecz dwoistości jego postrzegania i traktowania oraz prowadzenia adekwatnych badań do holistycznego podejścia. Kategoria dwoistości stanowi dla tego filozofa wychowania podstawę do zaistnienia w pedagogice przełomu paradygmatycznego, w wyniku odczytywania dwoistości działań pedagogicznych w dorobku myśli klasyków polskiej pedagogiki. Autor określa ten proces mianem „asymilacji przewyżczającej” (Witkowski 2013). Badanie idei dwoistości (od różnojedni do *unitas multiplex*) i odczytywanie jej w dziełach minionych pedagogów oraz socjologów kultury ma także holistyczny wymiar, scala bowiem dla współczesnej pedagogiki źródła jej humanistycznej i społecznej myśli, potwierdzając racje konieczności uwzględniania różnic, napięć i sprzeczności w oddziaływaniach pedagogicznych jako czegoś naturalnego, a nie dysfunkcjonalnego w środowisku wychowawczym. Witkowski ostrzega przed zagrożeniem wykorzenienia z dziedzictwa symbolicznego zasobu impulsów rozwojowych, jeśli nie chcemy kontynuować ścieżki destrukcji świata kultury. Jako badacz myśli Wielkiej Pokoleniowej Czwórki polskiej pedagogiki: Bogdana Nawroczyńskiego, Kazimierza Sońnickiego, Stefana Szumana i Zygmunta Mysłakowskiego oraz jej pokoleniowych rówieśników: Sergiusza Hessena, Józefa Mirskiego, Bogdana Suchodolskiego oraz Bronisława Ferdynanda Trentowskiego i Henryka Rowida ma świadomość niesprawiedliwości losu wybitnych w dziejach pedagogiki postaci i niedoczytania ich idei, które zostały (z)marnowane przez lata dominowania w niej narracji dogmatycznie albo patetycznie marksistowskich czy popkulturowych, powierzchownych redukcjach treści w ponowoczesnym chaosie świata humanistycznych nauk. W każdej epoce mieliśmy do czynienia z dominującym dyskursem, odmienne jedynie były powody jego konstruowania i (na)rzucania społeczeństwu do stosowania w praktyce. Właśnie dlatego tak ważne jest zerwanie z tym, co ogranicza czy nawet niszczy kulturową wartość edukacji. Edukacja

„jest to proces oferujący każdej jednostce i grupie społecznej możliwość budowania i rozwijania własnej indywidualności i tożsamości z wykorzystaniem wszelkich dokonań i środków symbolicznych dostępnych w kulturze, jako żywym podłożu i życiodajnym dziedzictwie pokoleń, pomnażanym i przetwarzanym przez obecne i przyszłe jednostki, zbiorowości i pokolenia w dialogu ze swoją dziejowością i z jej różnorodnym, twórczym rozumieniem i zakorzeniem języka i myśli w świecie języka i myśli innych” (Witkowski 2013: 19–20).

Niedawno ukazała się rozprawa Romana Schulza (2020) poświęcona autorskiej koncepcji pedagogiki holistycznej w pełnym tego słowa znaczeniu. Jest to klasyczny powrót do myślenia o integralnym i zrównoważonym rozwoju człowieka z udziałem wychowawców i samowychowania. Propozycja zakorzenia w pedagogice nowej kategorii pojęciowej, jaką ma być EDUSFERA jako byt kulturowy, nie tylko poszerza i pogłębia pedagogikę o optykę antropologiczną oraz animalną, ale też pozwala na całościowe uchwycenie inkulturacji. Całościowe podejście Schulza do edukacyjnych sfer sprowadza się najpierw do zrekonstruowania ich anatomii, by w swoistej rekonfiguracji i resekcji różnych ich elementów dojść do edukacyjnych integronów. Autor wprowadza tym samym nową kategorię pojęciową – integrony edukacyjne, które mają scalać wiedzę o czynnikach integrujących różne zmienne kulturowe (Schulz 2007).

Holizm w metodologii badań jakościowych

Naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzi studium Bogusława Milerskiego, który pokazuje różnicę między hermeneutyką pedagogiczną pojmowaną jako teoria rozumienia i interpretacji, a więc uwzględniającą kontekst metodologiczny badań pedagogicznych, a pedagogiką hermeneutyczną będącą „(...) pedagogiką postępującą hermeneutycznie »w całości«, a więc w różnych obszarach wiedzy pedagogicznej i rzeczywistości wychowawczej” (Milerski 2011: 96). Podobny dylemat mają pedagodzy prowadzący badania w zakresie pedagogiki fenomenologii, egzystencjalizmu, esencjalizmu itd. Niemiecka tradycja rozumienia pedagogiki kultury jako pedagogiki humanistycznej ma odmienny charakter od jej polskiej wykładni i rozumienia. Przyjmując zamiast określenia „pedagogika humanistyczna” nazwę „pedagogika hermeneutyczna”, ograniczamy jednak istotę pedagogiki jako nauki humanistycznej, która jest nią nie tylko dzięki hermeneutyce.

Trudno się dzisiaj zgodzić z Otto F. Bollnowem, by nadać pedagogice hermeneutycznej status wyższości w stosunku do innych kierunków pedagogiki, gdyż – jak on sam twierdził – konstruuje ona „(...) pojęcia, którymi posługuje się pedagogika, analizuje również kontekst, w którym są prowadzone badania naukowe, a następnie realizuje również zadania odniesienia jednostkowych wyników badań empirycznych do całości wychowania. (...) Tak pojęta pedagogika hermeneutyczna nie będzie dążyła do ogarnięcia całości pedagogiki. Ona, podobnie jak ma to miejsce w filozofii, w powiązaniu z pedagogiką empiryczną i krytyczną miałaby do spełnienia szczególną funkcję. Być może mogłaby wręcz rościć sobie prymat pierwszeństwa” (Bollnow, za: Milerski 2011: 98). Niemiecki

antropolog pedagogiki zawężił kierunki tej nauki jedynie do trzech, wyróżniając: pedagogikę hermeneutyczną, empiryczną i krytyczną. Nie ma tu miejsca dla np. pedagogiki fenomenologicznej, pragmatycznej itd.

Badanie hermeneutyczne ma szczególne znaczenie nie tylko dla współczesnej teorii kształcenia, ale i pozostałych kierunkowych subdyscyplin nauk pedagogicznych. Milerski uświadamia, że hermeneutyka ma nie tylko wymiar metodologiczny, ale także epistemologiczny i ontologiczny. Tymczasem wśród większości polskich pedagogów, odwołujących się w swoich rozprawach do hermeneutyki, traktowana jest ona tak, jak w pierwszym okresie rozwoju niemieckiej pedagogiki kultury, a więc przede wszystkim jako metoda poznania. W Polsce badania hermeneutyczne znajdują się w: syntezach pedagogiki kultury Ludwika Chmaja (1963), koncepcji pedagogicznie zorientowanej w duchu tradycji hermeneutycznej filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego (2018) czy w osadzeniu pedagogiki w hermeneutyce przez Sergiusza Hessena (1931, 1997).

Milerski pisze o hermeneutycznej analizie i interpretacji pedagogiki religii w jej różnych ujęciach, nurtach i uwarunkowaniach historyczno-społecznych. Jego wykładnia hermeneutyki jednoznacznie określa jej konotacje teoretyczne i oddziela od niehermeneutycznych teorii rozumienia i interpretacji, np. od filozofii analitycznej czy teorii curricularnych wyrastających z behawioryzmu. Autor ten pokazuje, w jaki sposób można badać konstytuowanie się danej subdyscypliny czy kierunku badań w ramach nauk pedagogicznych, uwzględniając w tym idee i przesłanki jej historyczno-społecznego rozwoju, a także powstawanie i ewolucję wyłaniających się w niej szkół naukowych oraz sztukę egzystencjalnej interpretacji tekstów. Wśród odmian hermeneutycznej pedagogiki religii wyróżnił hermeneutykę: 1) kościelną; 2) doświadczenia; 3) tekstu; 4) dyskursu; 5) symbolu; 6) narracyjną; 7) performatywną oraz 8) dialogu i porozumienia, odnosząc je zarówno do wybranych działów pedagogiki i niektórych zagadnień problemowych związanych z kształceniem religijnym, jak i do pedagogicznej teorii rozumienia i interpretacji (zob. Milerski 2011: 147–174). Właśnie dlatego treść tej rozprawy jest tak ważna dla pedagogiki w ogóle. Dostrzegamy bowiem, jak wraz z rozwojem tej nauki zmieniał się język opisu rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej, otwierając dyskurs na nowe metodologie i podejścia badawcze.

Holizm w paradygmatach współczesnej dydaktyki

Kluczowe z holistycznego punktu widzenia jest spojrzenie na pedagogikę współczesną jako naukę, która podobnie jak pozostałe nauki humanistyczne i społeczne, nie wytwarza jednego obowiązującego paradygmatu kształcenia wraz z praktykami go normalizującymi. Ma bowiem znacznie poważniejszą misję dziejową, jaką jest pielęgnowanie odmienności istniejących w jej łonie teorii. Dydaktycy czynią zatem wszystko, by różne podejścia teoretyczne do procesu kształcenia były jak najbardziej zrozumiałe, pogłębiały wrażliwość na inność i być może także na jej nieprzekładalność. Taką perspektywę stworzyła Dorota Klus-Stańska (2018) swoją rozprawą o wielości paradygmatów dydaktyki.

Wyróżnia wśród nich paradygmaty obiektywistyczne, wśród których najbliższa holizmowi jest dydaktyka normatywna z teorią wielostronnego nauczania-uczenia się Wincentego Okonia, ale już nie jest nią dydaktyka instrukcyjna czy nawet neurodydaktyka. W paradygmatach intepretatywno-konstruktywistycznych idea holizmu przebija się przez każdy z nich, a więc w dydaktyce humanistycznej, konstruktywistycznej, jak i konektywistycznej. Systematykę paradygmatów dydaktyki zamyka ich transformatywną kategorią, wśród których o całościowe spojrzenie na kształcenie najsilniej chyba upomina się dydaktyka krytyczna i postkrytyczna zorientowana na przekaz „(...) uniwersalnych systemów wartości i kształtowanie niebudzących wątpliwości postaw moralnych” (Klus-Stańska 2018: 218).

Postmodernizm jest z pedagogicznego punktu widzenia czymś więcej niż zjawiskiem mody, do której usiłują go sprowadzić jego oponenty. Pedagodzy od wielu lat zwracają uwagę na kryzys modernizmu i brak unowocześniania procesów kształcenia, który doprowadził do irytacji współczesnych konserwatystów. Jednak to postmoderna częściowo kończy epokę nowoczesności zaskoczeniem, prowokacją oraz wiedzą o tym, co i jak postępuje także w odniesieniu do procesów kształcenia jako zjawiska, które nie ma swojego końca, jest ustawiczne. Idea upadku kategorii naukowej prawdy wcale nie odżegnuje się od modernizmu ani nie zaprzecza możliwości i konieczności jego dalszego istnienia i doskonalenia, a jedynie akcentuje, że nie jest on obecnie dominujący i obligatoryjny w całym spektrum kultury i codziennego życia, także w edukacji. Niesłusznie zatem przeciwstawia się modernistyczny monizm postmodernistycznemu pluralizmowi jako coś negatywnego, gdyż poza dwoistością jedności i wielości nie można mówić o wielości bez jedności, o postmodernizmie bez modernizmu, o ponowoczesnej dydaktyce bez dydaktyki klasycznej.

Dydaktyka klasyczna nadal będzie nie tylko obowiązywać, ale i zobowiązywać kolejne generacje uczonych i nauczycieli-nauczycieli do animowania, konstruowania i organizowania procesu uczenia się dzięki temu, że nie da się wyeliminować z niego osoby nauczyciela, niezależnie od tego, w jakiej będzie ona/on występować roli – nauczającego, nadawcy wiedzy, mentora, edukatora, tutora, animatora, organizatora, kreatora okazji do uczenia się, coacha itp. Nawet w szkole cyfrowej, która jest przedstawiana w drugiej dekadzie XXI w. jako hit przyszłości, pedagoga nie zastąpią oprogramowania komputerów, ich sieci, cyfryzacja wiedzy, bo musi być jeszcze ich autor, przewodnik, ktoś, kto z jednej strony nadal będzie kreatorem źródeł wiedzy, kimś wprowadzającym dzieci i młodzież w przestrzeń jej labiryntu. Dydaktyka pozostaje sztuką prowadzenia dialogu z osobą uczącą się, która jeszcze nie wie, co jest dla niej ważne, kluczowe do tego, by poznać i lepiej rozumieć świat oraz samą siebie, a czemu nie warto poświęcać czasu, skoro nie będzie to rzutować na jej rozwój osobisty. Nauczyciel zaś jest profesjonalistą lub społecznikiem pracującym z ludźmi w różnym wieku i wraz z nimi nad ich nadzieją, przyszłością, toteż nie uniknie odpowiedzi na pytania: Kim jest człowiek? Jaką rolę odgrywa nadzieja w jego życiu? Co to jest prawda?

Holizm w pedagogice specjalnej

Nie sposób nie odnieść się w tym studium do idei holizmu w pedagogice specjalnej. Problem wielości i różnorodności podejść badawczych oraz sposobów myślenia w tej dyscyplinie podejmowali m.in. Władysław Dykcik czy Amadeusz Krause. Prowadzili oni badania nad kierunkami i teoriami pedagogiki specjalnej, ukazując nie tylko ich znaczącą dynamikę, ale przede wszystkim zwiększający się w nich zakres holistycznego, bo integralnego podejścia do problemów i koncepcji działania. Przedmiotem badań pedagogiki specjalnej musi być analiza tych podejść teoretycznych, które „(...) wyraźnie nawiązują (...) do współczesnych trendów i orientacji światopoglądowych, a zwłaszcza europejskich, z próbami nawiązywania bliskiego kontaktu z pluralistycznymi orientacjami pedagogiki alternatywnej, m.in. pedagogiki humanistycznej, personalistycznej, pedagogiki krytycznej, pedagogiki kultury, antypedagogiki i pedagogiki katolickiej” (Dykcik 2005: 32).

Dykcik uważał, że paradygmat da się wyodrębnić we współczesnej myśli tej subdyscypliny naukowej jako sposób myślenia i działania, który ma służyć poprawie sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych w Polsce i określić ogólne warunki w rzeczywistości społecznej do godnej ich samorealizacji. Pedagog specjalny wyróżnił takie paradygmaty holistycznego ujęcia świata społecznego i adaptacyjnych funkcji środowiska osób z niepełnosprawnością, jak paradygmat: 1) ekologicznego widzenia świata; 2) tworzenia sprzyjającej bioarchitektury; 3) troski o bezpieczeństwo socjalne i profilaktykę zdrowotną dla osób niepełnosprawnych na wsi i w mieście; 4) tworzenia przestrzeni psychologicznej dla godnego ukierunkowania życiowego i aktywności społeczno-kulturalnej w lokalnym środowisku; 5) ochrony prawnej statusu i sprawiedliwego dostępu do dóbr; 6) wykorzystania techniki, technologii oraz uwzględnienia mass mediów w rozwiązywaniu problemów edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych (Dykcik 2005: 80–83).

Wciąż jeszcze dominujący w naukach pedagogicznych paradygmat pozytywistyczny został wzbogacony przez Krausego o paradygmaty: interpretacyjny, antynaturalistyczny, o orientacji humanistycznej. Autor ten poszerzył nadal dominującą, choć jednostronną interpretację człowieka niepełnosprawnego jako bytu zredukowanego do wymiarów czysto fizycznych, podlegającego prawom przyczynowo-skutkowym oraz możliwej kontroli i manipulacjom, o holistyczny sposób postrzegania dotkniętych niepełnosprawnością istot ludzkich, interpretowania i badania ich sytuacji, by możliwe było uchwycenie sensu ich codziennego świata życia i dotarcie do istoty zjawisk oraz uruchamiania stosownych działań w praktyce (Krause 2010). Społeczny dyskurs o edukacji osób niepełnosprawnych jest traktowany w naukach humanistycznych jako pewien typ legitymizacji wiedzy, w tym przypadku dotyczącej kluczowych kwestii dla pedagogiki specjalnej oraz odpowiadających jej szczegółowych praktyk edukacyjnych, opiekuńczych, rewalidacyjnych, terapeutycznych itp. Jest zarazem tym, co dostarcza podmiotom edukacji schematu, wzoru myślenia o niej.

Podmiotowość osób jest zatem wytworem dyskursów, w jakich one żyją, a które są wypowiedane z różnych miejsc. Jedni są poprzez dyskurs uprzywilejowani, inni zaś dyskryminowani. Dyskurs w analizach Krausego dotyczy nie tylko osób niepełnosprawnych, ale i przyjmowanej w społeczeństwach ponowoczesnych formy czy odmienności ofert edukacyjnych w zależności od kontekstu społeczno-politycznego. Każda prawda w naukach humanistycznych jest efektem władzy, przez co nie jest obiektywna. Możliwości bowiem wyrażania przez osoby znaczenia pojęć czy słów i ich definiowania ograniczone są przez zajmowaną przez nie (w społeczeństwie i instytucji) pozycję społeczną. Wśród analizowanych przez tego pedagoga paradygmatów pedagogiki specjalnej kluczowy dla holistycznego podejścia jest paradygmat integracyjny, który odnosi się do idei koegzystencji ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi. „Oznacza przyjęcie koncepcji integracji jako zgody na współistnienie zróżnicowanej, równouprawnionej społeczności, której członkowie są ze sobą powiązani i mają wobec siebie określone obowiązki” (Krause 2010: 154).

Zakończenie

Mam nadzieję, że niniejsze studium pedagogiki holistycznej czy holizmu w pedagogice stanie się impulsem do dalszych analiz metateoretycznych i badań empirycznych. Nie można w tak krótkim ujęciu uwzględnić wszystkich z możliwych podejść holistycznych do wychowania, kształcenia czy pedagogicznej terapii. Czytelnicy znajdą szerszą ich wykładnię w monograficznych rozprawach i studiach porównawczych. Totalność niesie z sobą nieprzeniknioną tajemnicę rozstrzygnięć, których wartość może być dla jednostek i społeczeństw darem albo przekleństwem czy zdradą *humanum* i *societas*. Pandemiczna okoliczność życia społecznego sprawiła, że sięgnąłem po ten temat, dostrzegając w nim egzystencjalny potencjał koniecznej refleksji nad istotą i celami kształcenia oraz wychowywania młodych pokoleń. „Rzeka historii płynie jednak wartko, nie dając nam szans na powtórne zanurzenie się w jej toni, ale jej świadek, który egzemplifikuje własną działalnością koncepcję socjologii jako zaangażowanej w diagnozowanie świata, istniejących w nim reguł proceduralnych, myśli i czynów ludzkich kolejnych generacji utrwała dla nas w swoich dziełach to, co godne jest zatrzymania się choć na chwilę, ponownego zanurzenia w czasie i przestrzeni” (Bauman i in. 2009: 15). Pokrzepiająca jest przy tym konstatacja socjologa, że wcale nie musimy tak kurczowo trzymać się liniowego rozwoju nauki i swoją biografią wpisywać w jej historyczny rozwój. Ontogeneza intelektualisty nie jest powtórzeniem filogenezy myślenia.

Literatura

- Bauman Z., Kubicki R., Zeidler-Janiszewska A. (2009), *Życie w kontekstach. Rozmowy o tym, co z nami, i o tym, co przed nami*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Chmaj L. (1963), *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa, PZWS.

- Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Głazewski M. (2010), *Dystopia. Pedagogiczne konteksty teorii systemów autopojetycznych Niklasa Luhmanna*. Zielona Góra, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Hajduk Z. (2003), *Holizm*. W: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 4: *Go–Iq*. Lublin, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
- Herbart J.F. (2007), *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*. Warszawa, Nakładem „Naszej Księgarni”, Sp. Akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego.
- Hessen S. (1997), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jaeger W. (2001), *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Jaworska-Witkowska M., Kwieciński Z. (2011), *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lück H.E. (2008), *Historia psychologii. Orientacje, szkoły, kierunki rozwoju*. Warszawa, Vizja Press & IT.
- Milerski B. (2011), *Hermeneutyka pedagogiczna. Podstawy pedagogiki religii*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Murzyn A. (2004), *Johann Friedrich Herbart i jego miejsce w kontekście pokantowskiej myśli idealistycznej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Murzyn A. (2010), *Filozofia nauczania wychowującego J.F. Herbarta*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nawroczyński B. (1966), *Kariera pedagogiki J.Fr. Herbarta*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4.
- Nawroczyński B. (2018), *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe i cechy charakterystyczne*. Siedlce, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach.
- Nisbett R.E. (2015), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?* Sopot, Smak Słowa.
- Ryk A. (2012), *W poszukiwaniu pedagogicznego „arché”*. Zarys systemów pedagogicznych. Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Schulz R. (2007), *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. 1: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schulz R. (2020), *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Surzykiewicz J. (2003), *Holizm*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2: *G–Ł*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szyszko-Bohusz A. (1989), *Pedagogika holistyczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Śliwerski B. (1998), *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2008), *Edukacja pod prąd*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Witkowski L. (2013), *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Znaniński F. (1987), *Myśl i rzeczywistość i inne pisma filozoficzne*. Warszawa, PWN.

Aleksander A. Polonnikow

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.02>

ORCID: 0000-0002-1798-9949

Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Tanka

alexpolonnikov@gmail.com

Holizm pedagogiczny i praktyki edukacyjne

Summary

Pedagogical holism and education practices

The subject of analysis in the article is the phenomenon of pedagogical holism, which is considered as a necessary condition for the organization and implementation of the pedagogical position. At the same time, orientation at pedagogical training towards one or another hypostatic integrity is considered as a condition limiting the creativity of students in the analysis and creation of qualitatively different forms of pedagogical thinking and activity. The creative position of future teachers is interpreted as one of the mechanisms ensuring overcoming the uniformity of the current education. Hypostasized forms of pedagogical holism are opposed by the discursive holism, which is associated with the refusal of pedagogical training from extra-situational support in the organization of pedagogical knowledge, the establishment of presentism ideology and the pedagogical relativism in educational practices. The operational unit of these practices is an utterance created in the acts of educational interaction. At the same time, the pedagogical utterance loses its dominant position associated with the status of the owner of the integrity of development and becomes one of the judgments in the multifaceted educational polylogue, existing as the integrity that arises in the actual educational interactions it produces.

Keywords: discursive holism, discursive ontology of education, discursive epistemology, discursive concept of the educational subject

Słowa kluczowe: holizm dyskursywny, dyskursywna ontologia edukacji, epistemologia dyskursywna, dyskursywna koncepcja podmiotu edukacyjnego

Tę małą rozprawę krytyczną można byłoby zatytułować nieco inaczej. Gdyby na przykład nadać jej tytuł: „Kształcenie pedagogiczne przyszłych nauczycieli w warunkach różnorodności wzorców działania i myślenia pedagogicznego”, wówczas w centrum uwagi znalazłaby się dominująca dzisiaj postawa pedagogiczna, której kapitał symboliczny już stracił znacząco na wartości. Społeczeństwo ciągle stara się inwestować w nią najrozmaitsze zasoby, lecz jest niezmiennie rozczarowane niską skutecznością albo wręcz kontraproduktywnością swoich działań. Pozwala to dostrzec kryzys postawy pedagogicznej w tej jej wersji, która jest odtwarzana we współczesnej edukacji i zdaje się wymagać istotnej transformacji.

Problem zidentyfikowania tej kwestii jest omawiany w pierwszej części artykułu i może być różnie rozwiązany. W pierwszym przypadku badacz dokonuje oglądu zjawiska przez pryzmat sali lekcyjnej, gdzie za pomocą obserwacji lub procedur eksperymentalnych bada przejawy relacji świadczące o pozycjach przyjmowanych przez uczestników procesu kształcenia lub im przypisywanych. W drugim zaś przedmiotem analizy staje się dyskurs pedagogiczny: wypowiedzi naukowców i praktyków, podstawy konstrukcji językowych, za pomocą których są konceptualizowane i ustanawiane fenomeny edukacyjne. Temu celowi najlepiej służą metody badawcze stosowane w narratologii i analizie dyskursu.

W niniejszym badaniu zostaje wykorzystane drugie z podejść metodologicznych, ponieważ autor podziela stanowisko Richarda Rorty'ego, zgodnie z którym rozwoju praktyk i nauk humanistycznych nie należy rozpatrywać przez pryzmat dążeń do coraz lepszego rozumienia, jak naprawdę się rzeczy mają, lecz jako „historię coraz bardziej użytecznych metafor” (Rorty 1996: 30). Wynika stąd, że przedmiotem rozważań jest nie dyskurs pedagogiczny „sam w sobie”, lecz są nim warunki, w których ulega on zmianom. Właśnie z takiej perspektywy przeanalizowano okoliczności przyjmowania określonych postaw pedagogicznych w procesie kształcenia. Konieczne jest przy tym uczynienie zastrzeżenia, że podjętych działań badawczych nie można oddzielić od osobistego zaangażowania autora (zob. Jabłońska 2006: 64).

Jednym z celów rozważań jest „nadanie ostrości” fenomenowi tzw. holizmu pedagogicznego¹. Predykat „pedagogiczny” wskazuje na specyficzne miejsce tej formy pojęcia w dyskursie edukacyjnym. Jej rolą jest zapewnienie jedności jego kształtu: spójności treści kształcenia, jednolitego obrazu przyszłości, powiązania nomosu i etosu interakcji pedagogicznej. Dzięki holizmowi w edukacji występują spójne relacje oraz solidarność poznawcza i praktyczna uczestników procesu kształcenia, staje się możliwe: połączenie funkcji kontroli społecznej i regulacji, określenie sposobu dystrybucji władzy oraz korelacja procesów semiozy edukacyjnej. Oznacza to, że holizm w edukacji spełnia wiele ważnych i korzystnych funkcji. Jednak – jak każda trwała struktura – może w warunkach niezbędnych zmian społecznych i edukacyjnych stać się czynnikiem hamującym lub odwracającym ich kierunek. Kwestie granic holizmu zostaną przedstawione w dalszej części niniejszego artykułu.

Druga część rozważań dotyczy formy twórczej aktywności, jaką jest szkicowanie. To metoda pracy z przyszłością, realizowana przed planowaniem i programowaniem. Pod względem psychologicznym jest ona bliska wyobrażaniu sobie czegoś, ale nie jest z nim tożsama, ponieważ jej podstawą nie jest pomysłowość jednostki, lecz stają się nią manipulacje semiotyczne, które mogą stymulować subiektywną kreatywność. Szkicowanie różni się od projektowania tym, że rezygnuje się w nim ze spełnienia warunku wykonalności. Kryterium oceny szkicowania jest skuteczność symboliczna rozumiana jako zdolność wy-

¹ Termin pochodzi od gr. *όλα* ('cały') i pod względem organizacji semantycznej naśladuje organizmy żywe. Zakłada się, że całość może wywołać efekt agregacji (efekt systemowy), który przejawia się nie tylko przez uporządkowanie składających się na całość elementów, lecz i tworzenie nowej jakościowo całości, która jest czymś więcej niż prostą sumą wszystkich jej części (zob. Popper 1993: 26–27).

tworzenia nowej wizji. Zagadnienia te rozwinięto w trzeciej części tekstu, zarysowując holistyczny szkic, który – jak się wydaje – może otwierać pewne perspektywy pedagogicznego projektowania.

Składniki obowiązującego modelu holizmu pedagogicznego

Zgodnie z definicją zamieszczoną w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* pedagogika holistyczna jest współczesnym, nowatorskim kierunkiem pedagogicznym o multidyscyplinarnym charakterze. „Dotyczy dogłębnego, wszechstronnego rozwoju człowieka, uwzględniając całokształt oddziaływań, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Uwzględnia zarówno uwarunkowania genetyczne, środowiskowe, instytucjonalne, jak i własną aktywność wychowanka wraz ze swoistością jego osobowości” (Szyszko-Bohusz 2005: 152). Pozwala to wnioskować, że oto pod nową nazwą nastąpiło odrodzenie dobrze znanej z historii pedagogiki nadziei na stworzenie uniwersalnej kartografii rozwoju człowieka. U podstaw tego zainspirowanego przez oświecenie nurtu pedagogicznego, często nazywanego pedologią, leżały po pierwsze wiara w istnienie jakiejś istoty człowieka, a po drugie pewność, że można lepiej poznać tę istotę przez połączenie terminów stosowanych przez różne dziedziny nauki, zdolnych całościowo przedstawić procesy onto- i filogenezy. Ten pedologiczny eksperyment, jak świadczą źródła historyczne, skończył się klęską (Shvartsman, Kuznetsova 1994: 122).

Dzisiejsi zwolennicy ideologii² holistycznej odwołują się do niej, argumentując to krytyczną oceną fragmentaryczności edukacji, którą cechuje jednostronność, intelektualizm oraz zapominanie o prawdziwej naturze człowieka. Absolutyzacja tej ostatniej kategorii wydaje się podstawą jednej z odmian holizmu pedagogicznego, którą umownie nazwę **holizmem empirycznym**, a za synonim tej cechy przyjmę w niniejszej analizie **doświadczenie**.

Ilustrację tego zagadnienia można znaleźć w pracy Moniki Grochalskiej (2015). W jej ujęciu holizm empiryczny bazuje na korelacji trzech H: *Head, Heart, Hands* (głowa, serce, ręce). Oznacza to, że uczniowie powinni aktywnie uczestniczyć w procesie nauczania, a oprócz wiedzy powinni posiadać też umiejętność głębokiego rozumienia stawianych im wyzwań. Do efektywnego uczenia się niezbędne są ich zaangażowanie emocjonalne oraz działanie (Grochalska 2015: 171). Warto podkreślić, że ani **głowa**, ani **serce**, ani **ręka** nie stanowią określonych jednostek strukturalnych, lecz za każdym razem są wykorzystywane jako zestawy interpretacyjne. W pewnym sensie to są puste znaczące³, które mogą być

² Poprzez ideologię rozumiem, podobnie jak Hayden White (2002: 42), zbiór przepisów uzasadniających zajęcie określonej pozycji we współczesnym świecie praktyki społecznej i zgodnego z nią działania (świat należy albo zmieniać, albo utrzymywać jego dzisiejszy stan).

³ Puste znaczące to: „teoretyczny model procesu konstruowania tożsamości zbiorowych zbudowany na poziomie społecznej ontologii i dla pedagogiki – jako dziedziny wiedzy, w której formowanie podmiotu zbiorowego jest stale obecnym wymiarem celów wychowania – ma to fundamentalne znaczenie. Zauważmy przy tym, że działanie pedagogiczne może być w tym wymiarze pojmowane jako tworzenie pustych znaczących – jako proces inwestycji w pragnienia »pełni społeczeństwa« w koncepty wynoszone na poziom etykiet zbiorowej tożsamości” (Szkudlarek 2012: 12).

wypełnione bardzo zróżnicowanymi znaczeniami i wartościami. W płaszczyźnie konceptualnej to wypełnienie zależy od kontekstu teoretycznego, ponieważ na przykład dla pedagogiki psychoanalitycznej najważniejszym elementem w triadzie Grochalskiej zawsze będzie **serce** (zob. Figdor 2000: 76), czego nie da się powiedzieć o podejściach opartych na „legendzie intelektualistycznej”⁴ lub sensualizmie w stylu Marii Montessori (2011: 59). Jednak dla analizy prowadzonej w niniejszym artykule ważniejsze są podjęte dalej kwestie.

Propozycja Grochalskiej nie tylko odwołuje się do obrazu jakiejś istoty psychofizycznej, lecz też, co najważniejsze, wprowadza w życie projekt pedagogiczny, w którego centrum znajduje się dziecko. Celem i wartością tego projektu jest autonomiczny i integralny podmiot, znajdujący w sobie podstawy do samoidentyfikacji. Kluczowym warunkiem samoregulacji jest w tym wypadku samopoznanie skierowane na wyjaśnienie swoich myśli i uczuć. Tego typu opisy zdolności jednostki do: ustalenia prawdy o sobie, działania na podstawie uzyskanej wiedzy oraz do podtrzymywania integralności swojego świata wewnętrznego powiązanej z całościowo postrzeganym światem zewnętrznym można znaleźć praktycznie we wszystkich kierunkach pedagogiki humanistycznej, której centrum stanowi dziecko (zob. Klus-Stańska 2018: 113). Podejścia te obowiązkowo konstruują scenę „wewnętrznego” życia człowieka, następnie lokując w nim instancje samorządzące: „duszę”, „jaźń”, „ja” i tym podobne. Empiryczna ideologia holistyczna coraz częściej wykazuje swoją ograniczoność w warunkach współczesnego świata, w którym człowiek przestaje być panem swojego „świata wewnętrznego”, stając się programowany przez nowe technologie i anonimowe warunki interakcji międzykulturowej (Harari 2019).

Holizmowi empirycznemu, którego ilustracją stanowi podejście Grochalskiej, przeciwstawić można **holizm transcendentalny** w ujęciu Andrzeja Szyszko-Bohusza. Jako naukowiec wrażliwy na zachodzące we współczesnym świecie zmiany nie mógł on ignorować doświadczanego przez nas w ciągu ostatnich dziesięcioleci fenomenu globalizacji, przyczyniającego się do powstania m.in. problemu reprodukcji doświadczeń tożsamości grupowej i indywidualnej. „Nie ulega wątpliwości – pisze Szyszko-Bohusz – że współczesna cywilizacja naukowo-techniczna doby globalizacji znalazła się w szczególnie niebezpiecznym punkcie dziejów, spowodowanym głębokim kryzysem wartości społeczno-moralnych, etycznych, aksjologicznych. Przewyciężenie tego kryzysu, stanowiącego aktualną groźbę totalnej autodestrukcji, leży w doskonaleniu osobowości ogółu obywateli świata, zwłaszcza decydentów, polityków, ekonomistów, wychowawców młodego pokolenia oraz ich rodziców. Zapewnienie bezpieczeństwa poszczególnych jednostek ludzkich, ich rodzin, również państw i całej ludzkości wiąże się nierozzerwalnie z procesem samodoskonalenia osobowości, eskalacją poczucia odpowiedzialności nie tylko za rozwój własny, ale również za rozwój innych, za przyszłość świata” (Szyszko-Bohusz 2013: 215).

Szyszko-Bohusz łączy rozwiązanie problemu tożsamości z tą formą holizmu, która czerpie swoje uzasadnienia z uniwersalności chrześcijaństwa, łącząc z nim nadzieje na humanizm i naukowość pedagogiki: „Realną drogą realizacji tego fundamentalnego celu

⁴ Według „legendy intelektualistycznej”, której interpretację zaproponował amerykański filozof Gilbert Ryle, „robić coś rozumnie” oznacza: „stworzyć trochę teorii, a następnie trochę praktyki” (zob. Kremer 2017).

jest popularyzacja nowoczesnej, humanistycznej i holistycznej pedagogiki, opartej na ucie Największego Nauczyciela ludzkości – Mistrza z Nazaretu – Boga-Człowieka Jezusa Chrystusa” (Szyszko-Bohusz 2013: 215).

W analizie tej postawy interesujące jest nie tyle uzasadnienie wpisanych w nią oczekiwań, ile edukacyjne konsekwencje przyjęcia transcendentnego⁵ podejścia holistycznego. W związku z tym warto wskazać trzy zagadnienia bezpośrednio związane z tym, co się dzieje w sali lekcyjnej. Pierwsze dotyczy zasad wyznaczających epistemologiczny porządek interakcji edukacyjnej. Wypowiedzi wygłoszonej z pozycji transcendentalnej (a właśnie ona stanowi centrum organizacji holistycznej) nie da się ani zweryfikować empirycznie, ani sfalsyfikować teoretycznie, ponieważ jest ona z natury postulatywna (aksjomatyczna). Wynika z tego, że semioza edukacyjna opiera się w znacznym stopniu na wierze, stanowiącej jej najważniejszy fundament. Z tego powodu znane założenie pedagogiki holistycznej, które ustanawia komplementarną relację między nauczycielem a uczniem (zob. Szyszko-Bohusz 2005), może być rozumiane jako psychologiczny warunek ich wzajemnego zaufania, a w konsekwencji – również jako programowanie bezkrytycznego podejścia ucznia do wypowiedzi pedagogicznej i inspirowanych nią warunków semiogenezy.

Druga kwestia jest związana z organizacją komunikacji edukacyjnej i ustaleniem podzielanych przez społeczność naukową reguł współdziałania. Absolutyzacja instancji stojącej za wypowiedzią staje się warunkiem stosunków relewancji – „jedyności desygnatu jako gwarancji możliwości osiągnięcia porozumienia, parytetu między partnerami” (Lyotard 1998: 73). W przeciwnym przypadku, kiedy w komunikacji edukacyjnej przyjmuje się założenie o względności lingwistycznej jako regulatorze interakcji, wypracowanie postawy wspólnej dla grupy staje się problematyczne lub wręcz niemożliwe. W tym ujęciu holizm transcendentalny staje się komunikacyjnym mechanizmem produkowania nieracjonalnej solidarności lub homogenizacji grupy.

Trzecie z rozpatrywanych zagadnień dotyczy ustalenia w interakcji edukacyjnej specyficznego trybu postawy wobec siebie. Związek z takim czy innym autorytetem transcendentalnym zawsze ma charakter aksjologiczny. Wartości, które go warunkują, dysponują określoną mocą nakazową, organizując zachowanie jednostki w kierunku wskazywanym przez Absolut. Konstrukcje aksjologiczne (nakazy etyczne, estetyczne) z reguły mają naturę obrazową, a nie werbalną, co czyni je mało dostrzegalnymi dla refleksji intelektualnej i zarazem determinującymi samą aktywność refleksyjną. Doświadczenie studenta okazuje się zatem z góry zdeterminowane, a jego obiektywizacja jest ograniczona przez warunki realizacji holizmu transcendentalnego, ponieważ krytyczny stosunek do ustalonej całości wymaga wyjścia poza jej granice.

Podsumowując: rozpatrzone dotychczas formy holizmu pedagogicznego, zarówno empirycznego, jak i transcendentalnego, stając się warunkiem reprodukcji edukacyjnej, stabilizują

⁵ W tym przypadku nie ma różnicy, co lub kto legitymizuje wypowiedź pedagogiczną: Bóg, Nauka, Przyroda czy Kultura; transcendentalność w kontekście edukacji będzie traktowana jako chwyt retoryczny, zapewniający absolutyzację podstaw wypowiedzi.

relacje istniejące w edukacji i tym samym stanowią poważną barierę dla zmian w jej obszarze. Właśnie ta sytuacja skłania do ich krytycznego przemyślenia i zredefiniowania.

W stronę modelu holizmu dyskursywnego

Jednym z kluczowych problemów, związanych z analizą całości, jest zagadnienie ich statusu ontologicznego. W rozważanym przypadku istnieją dwa opozycyjne wobec siebie rozwiązania. Pierwsze w najbardziej oczywisty sposób jest obecne w opracowaniach z zakresu psychologii *Gestalt*, przejmującej tezę Platona o świecie idei. Zgodnie z tym ujęciem: „formy istnieją od samego początku, mogą one z łatwością nabrać znaczenia. Całość z jej wszystkimi właściwościami formalnymi jest już dana z góry i wtedy znaczenie jakby w nią »wchodzi«. A więc nic nowego w znaczeniu nie ma. Nie wnosi ono nic takiego, czego nie zawierałaby już od samego początku forma” (Koflka 1998: 331). Działanie całości jest tu zgodne z zasadami determinizmu strukturalnego. Jak ustalono w pierwszej części artykułu, integralna całość może być przypisana zarówno doświadczeniu jednostki, jak i apriorycznie uporządkowanej kulturze.

Drugie rozwiązanie ontologiczne przewiduje wyjściowy chaos, wywołany brakiem ustalonej z góry formy albo jej powstaniem połączonym z działalnością człowieka, społeczną organizacją i konstruowaniem. Forma jest zatem zawsze tworzona, a to, co zwolennicy jej aprioryczności przypisują zasadom istnienia wszechświata lub natury ludzkiej, warto rozpatrywać jako nastawienie ludzi, których nurtują poszukiwania i umacnianie niewzruszonych podstaw swojej działalności⁶. Pedagogika, która wykrywa niebezpieczeństwo hipostazy całości, koncentruje się na budowaniu dynamicznych ontologii, czyniąc fundamentem tej twórczej działalności kreatywne możliwości języka pedagogicznego. Ostrożnie rzecz ujmując, można stwierdzić, że chodzi tu o refleksję nad podstawami ustalania relacji pedagogicznych, rewizji ich źródeł i granic: „Tymczasem odwołując się do współczesnych XX/XXI-wiecznych form wiedzy i wyjaśnień metodologicznych, można odsłonić choćby w zabiegach dekonstrukcji, rekonstrukcji partykularne wartości, poprzedzające ową »ogólność«, »uniwersalność«, »całość«, »doskonałość« oraz wiedzę idealnych układów. I można wówczas odnaleźć zróżnicowanie społeczne, potoczne,

⁶ Zbliżony charakter ma wypowiedź Tomasza Szudlarka: „Zdecydowanie lepiej i przyjemniej jest bowiem postrzegać kulturę i edukację w świetle harmonii, koegzystencji, adaptacji, pozytywnej socjalizacji, interioryzacji odwiecznych wartości albo autentyczności osoby podążającej za naturalnymi impulsami rozwojowymi. Tego rodzaju dążenie, ta tęsknota do paidei ogarniającej całość kulturowego doświadczenia i w nim sytuującej dzieło wychowania, nie wygaśnie nigdy. Od pewnego czasu – zwykle określanego jako schyłek nowoczesności – niektórzy z nas zdają sobie jednak sprawę z przynajmniej tymczasowej nieprzystawalności tych wizji do realnej praktyki wychowania i uczestnictwa we współczesnej kulturze. Praktyka życia ludzkiego – jakkolwiek paradoksalnie to brzmi – nie jest bowiem harmonijnie spleciona z całością jego doświadczenia: bywa rozczłonkowana, chaotyczna, kierowana przypadkiem i zasadniczo »niekoniczna«. Wychowanie, jako praktyczna działalność, nie jest stopniowym »wtapianiem« człowieka w dobrze zhierarchizowaną i świadomą swej formy kulturę. Ono także podlega grze przypadku i różnicy, ono także w oczywisty sposób jest chaotyczne i niespójne samo ze sobą” (2009: 10).

szczegółowe znaczenia rzeczywistości wychowawczych w różnych historycznych i geograficznych doświadczeniach ludzi, jako wartości pierwotne, poprzedzające wobec wartości uniwersalnych. Zdaniem E. Rewers to w zróżnicowanych wartościach partykularnych należy szukać znaczeń, wskaźników i określić pierwotnych poprzedzających ogólne, uniwersalne znaczenia, kategorie, także te, które określają owe określone *pais-ago*” (Rozdiewicz 2011: 31).

Podchodząc natomiast do tej kwestii bardziej radykalnie, można powiedzieć, że chodzi w niej o zróżnicowanie pedagogicznego myślenia i działania, w tym wyodrębnienie instytucjonalne „logosu posiadanego i replikowanego” oraz „logosu rozwijającego się i rozwijanego” (Schulz 2009: 213). To drugie z wymienionych podejść pedagogicznych otrzymuje nawet własną nazwę: „Nazwa alternatywna dla tego segmentu pedagogiki to: »logos symboliczny edukacji«, pedagogika form symbolicznych, pedagogika dyskursu, pedagogika mowy i pisma” (Schulz 2009: 213).

Przytoczone argumenty potwierdzają specyficzny zwrot dyskursywny w teorii i praktyce kształcenia pedagogicznego nauczycieli. Obejmuje on trzy podstawowe płaszczyzny relacji pedagogicznych: ontologię, epistemologię oraz podmiotowość edukacyjną. Dyskurs jest przy tym pojmowany nie tylko w kategoriach posługiwania się językiem, lecz również jako forma komunikacyjnej organizacji, poprzez którą urzeczywistniają się konkretne praktyki humanistyczne. W takim ujęciu rozwiązanie praktyczne staje się podstawą określenia granic rzeczywistości, ustalenia kryteriów prawdziwości i nieprawdziwości, reguł, działających w obszarze dyskursywnym. W konsekwencji edukacja staje się całością dyskursywną, choć kontrowersyjną. Działa ona jak system dystrybucji, który obejmuje jedne wypowiedzi i wyklucza inne. Jednocześnie dyskurs organizuje tryb realizacji wypowiedzi, ustalając powszechnie przyjęty styl ekspresywny. Zmiany w edukacji dostosowują się więc do modyfikacji stylistycznych, co można uznać za charakterystyczne dla całego dyskursu przygotowania pedagogicznego nauczycieli.

Dyskursywna ontologia edukacji pedagogicznej nauczycieli sugeruje przede wszystkim „desubstancjalizację otaczającego świata” (Petrova 2005: 183). W związku z tym faktom, wydarzeniom, relacjom i warunkom sytuacji edukacyjnych nadawana jest lokalizacja, co oznacza, że reguły i inne dyskursywne obowiązki są uznawane za zasadne tylko w obszarze aktualnej interakcji. Wszystkie fenomeny edukacji „istnieją” tylko w momencie występowania relacji edukacyjnych, konstruowanych przez wzajemne oddziaływanie jednostek, których pozycje określone są przez charakter ich wypowiedzi. Z tej perspektywy nie każda wypowiedź w sytuacji edukacyjnej zyskuje status edukacyjnej. Jest on bowiem uwarunkowany jakościowym przekształceniem pozycji, z jakiej wypowiada się uczestnik, jego stosunkiem do charakteru własnych wypowiedzi i sytuacji komunikacyjnej w ogóle. Wypowiedź w ontologii dyskursywnej jest podstawowym elementem sytuacji edukacyjnej, jest jej jądrem i aktem. W tym przypadku o znaczeniu wypowiedzi nie tyle decyduje jej semantyka, ile określa ją pragmatyka i „działaniowe nastawianie języka” (Makarov 2003: 18). Przejście od postawy niedyskursywnej do dyskursywnego podejścia do języka jest fundamentalnym wydarzeniem, oznaczającym zmianę myślenia o całości i charakterze rozwoju sytuacji edukacyjnej.

Epistemologia dyskursywna zasadza się na radykalnym prezentyzmie, czyli kładzeniu nacisku na terażniejszość, co wymaga rozwiązania problemu referencji. Ponieważ w modelu dyskursywnym nie istnieje przestrzeń zewnętrznych odniesień dla zachodzącej interakcji, znaczenia występujące w komunikacji edukacyjnej są określane przez konkretną modalność „dyskursu”, czyli sytuacyjnie, albo – jak określił to Harold Garfinkel – przez „indeksykalność znaczeń” (Garfinkel 2007: 13). Pozwala ona odróżnić wypowiedzi, które zależą od kontekstu, od wypowiedzi zdekontekstualizowanych. Znaczenie tych pierwszych zależy od okoliczności posłużenia się nimi i „jest związane z tym, kto mówi, a ich wykorzystanie zależy od stosunku mówiącego do tego obiektu, do którego odnosi się słowo” (Garfinkel 2007: 13).

Wraz z sytuacyjną interpretacją znaczeń na pierwszy plan semiogenezy edukacyjnej wysuwa się swoista podejrzliwość semiologiczna, czyli krytyczne nastawienie, dzięki któremu „możemy przyjąć, że jedyne co jest »oczywiste« to »nieoczywistość« (»oczywista nieoczywistość«)” (Klus-Stańska 2012: 37). Jednak w kategorii zwrotu semiologicznego, realizowanego w krytycznej orientacji epistemologicznej, obecna jest jedna charakterystyczna cecha. Jest ona związana nie tyle z nieufnością wobec wiedzy i sposobu jej zastosowania w sytuacji edukacyjnej, ile z własnym doświadczeniem odbierania i porządkowania informacji. Innymi słowy, spotkanie z samym sobą jako z problemem produkowania znaczeń może zostać uznane za kluczowe zadanie w rozwoju myślenia krytycznego przyszłych pedagogów.

To jednak nie wystarcza. Równie ważne jest krytyczne nastawienie wobec tej formy edukacji, która ukształtowała doświadczenie edukacyjne. Jest ona zwykle postrzegana przez uczestników procesu edukacyjnego jako naturalna, oddziałująca w ukryty sposób i – jak podkreśla Zygmunt Bauman – okazuje się aktualnym warunkiem, „wyjątkowo słabo związanym z realizowanym tematem nauczania” (Bauman 2005: 155). W tym kontekście najważniejszym epistemologicznym zadaniem i drugim pod względem znaczenia wydarzeniem edukacyjnym staje się nabranie dystansu do ukrytego programującego oddziaływania formy edukacyjnej.

Dyskursywna koncepcja podmiotu edukacyjnego jest związana z zadaniem przecięcia przez uczestnika interakcji własnej tożsamości w jej naturalistycznym esencjalistycznym rozumieniu. Z perspektywy edukacji oznacza to oddzielenie „ja” dyskursywnego od „ja” psychofizycznego. Pierwsze (występujące w wypowiedzi) zaczyna funkcjonować jak pozycja zajmowana w komunikacji edukacyjnej przez podmiot mówiący. Oznacza to, że między psychofizycznym (materialnym) „ja” a „ja”-wypowiedzią ma powstać luka tworząca możliwość eksperymentowania z tym ewentualnym „ja” w okolicznościach edukacyjnych. Pokonanie przez studenta związanego z tą sytuacją „kryzysu interpretacji” staje się kryterium skuteczności edukacyjnej. Dyskursywna koncepcja podmiotu zakłada rezygnację z wypowiedzi jako własności osobistej (reguła deprywatyzacji wypowiedzi). Ekspresywna interpretacja języka (gestu, ruchu) wchodzi w zakres analizy krytycznej, a mówiący uzyskuje status spełniającego wymagania dyskursywne.

Zakończenie

Głównym problemem, który podjęto w niniejszym artykule, jest sposób posługiwania się zasadą holistycznej organizacji relacji edukacyjnych. Całość, apriorycznie postulowana w pedagogice, jest warunkiem formatowania rzeczywistości edukacyjnej statyczności i generowania dyskursywności niekwestionowanej w jej kontekście. Rozwój jednostki (dojrzewanie czy kształtowanie się) z reguły odpowiada tworzeniu integralnej całości lub zmianie jej rodzaju. Z kolei forma tej całości jest atrybutem pozycji zajmowanej w relacjach pedagogicznych i fundamentalnym mechanizmem jej genezy. Integralność zapewnia więc prawomocność postawy pedagogicznej, w odniesieniu do której pozycja uczącego się (wychowanka) zawsze jest nie do końca uporządkowana lub niewystarczająca, a wręcz deficytowa. Właśnie ta dyspozycja pozwala nauczycielowi pełnić misję łącznika z przyszłością – przewodnika do „najlepszego ze światów”. Forma holistyczna, przyswojona w trakcie przygotowania pedagogicznego, jest odtwarzana w pedagogicznej działalności zawodowej absolwenta uczelni wyższej. To ona zapewnia ciągłość kształcenia nauczycieli i ich funkcjonowania zawodowego. Zmiana utrwalonego w procesie edukacji rodzaju myślenia o całości nie narusza samego mechanizmu reprodukcji pedagogicznej, lecz pozwala edukacji ujawnić pozorność jej jakościowych transformacji.

Zmiana w sposobie funkcjonowania edukacji – zgodnie z podstawowymi tezami niniejszego artykułu – jest związana ze zwrotem dyskursywnym. Oznacza to włączenie w przygotowanie pedagogiczne nauczycieli doświadczeń nabywanych podczas: 1) dekonstruowania konstruktywów holistycznych, traktowanych jako produkty ideologii pedagogicznych, praktyk komunikacyjnych i retorycznych, osadzonych w określonych warunkach historycznych, kulturowych i edukacyjnych; 2) samookreślenia się w tych działaniach uczestników reprodukcji edukacyjnej. W takim przypadku fundamentem postawy, która będzie obejmować wszystkie holistyczne konstrukty, stanie się odwołanie do dyskursów pedagogicznych, stanowiące warunek nowego kreatywnego i profesjonalnego myślenia oraz działania pedagogicznego. Przyszły nauczyciel, zdolny do ujawnienia związku między swoim działaniem (wypowiedzią) a charakterem funkcjonowania relacji edukacyjnych, zyska status osoby dyskursywnie odpowiedzialnej i zorientowanej konstruktywistycznie.

Opracowanie językowe: Grażyna Szyling

Literatura

- Bauman Z. (2005), *Individualizirovannoye obshchestvo*. Moskwa, Logos.
- Figdor G. (2000), *Psikhoanaliticheskaya pedagogika*. Moskwa, Izdatel'stvo Instituta Psikhoterapii.
- Garfinkel H. (2007), *Issledovaniya po etnometodologii*. Sankt-Peterburg, Piter.
- Grochalska M. (2015), *Idea edukacji holistycznej a gotowość na zmiany wśród nauczycieli biorących udział w projekcie „Umiem się uczyć” – refleksja krytyczna*. „Forum Oświatowe”, 27(2).
- Harari Y.N. (2019), *21 urok dlya XXI veka*. Moskwa, Sindbad.

- Jabłońska B. (2006), *Krytyczna analiza dyskursu: refleksje teoretyczno-metodologiczne*. „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 2(1).
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 1(46).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koffka K. (1998), *Sila i slabost' geshtal't-teorii psikhicheskogo razvitiya*. W: V. Keller (red.), *Osnovnyye napravleniya psikhologii v klassicheskikh trudakh*. Moskva, Izdatel'stvo AST-LTD.
- Kremer M. (2017), *Ryle's "Intellectualist Legend" in Historical Context*. „Journal for the History of Analytical Philosophy”, 5(5). <https://jhaponline.org/jhap/article/view/3204/>, 5.15.2017.
- Liotard J.-F. (1998), *Sostoyaniye postmoderna*. Moskva, Aleteyya.
- Makarov M.L. (2003), *Osnovy teorii diskursa*. Moskva, Gnozis.
- Montessori M. (2011), *Vpityvayushchiy razum rebenka*. Sankt-Peterburg, Volontery.
- Petrova G.I. (2005), *Sotsial'nyye kommunikatsii i kommunikativnaya ontologiya obrazovaniya*. W: L.A. Verbitskaya (red.), *Mezhkul'turnyye vzaimodeystviya i formirovaniye yedinogo nauchno-obrazovatel'nogo prostranstva*. Sankt-Peterburg, Politekhniko-servis.
- Popper K. (1993), *Nishcheta istoritsizma*. Moskva, Progress-VIA.
- Rodziewicz E. (2011), *O metaforsie „pais-ago” i przemieszczaniu jej znaczeń dzisiaj*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1.
- Rorty R. (1996), *Sluchaynost', ironiya i solidarnost'*. Moskva, Russkoye fenomenologicheskoye obshchestvo.
- Schulz P. (2009), *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. 3: *Logos edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Shvartsman P.YA., Kuznetsova I.V. (1994), *Pedologiya*. „Repressirovannaya nauka”, 2.
- Szkudlarek T. (2009), *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek T. (2012), *Tożsamość*. W: M. Cackowska (red.), *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szyszek-Bohusz A. (2005), *Pedagogika holistyczna*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szyszek-Bohusz A. (2013), *Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji*. „The Polish Journal of the Arts and Culture”, 7(4).
- White H. (2002), *Metaistoriya: istoricheskoye voobrazheniye v Yevrope XIX v*. Yekaterinburg, Izdatel'stvo UralGU.

Leah O'Toole

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.03>

ORCID: 0000-0002-9056-1180

Maynooth University, Ireland

Leah.OToole@mu.ie

Participant Action Research (PAR) for early childhood and primary education: the example of the THRIECE project

Summary

This paper explores the potential benefits of Participant Action Research (PAR) for early childhood and primary education. It presents the example of the Erasmus+ funded THRIECE (Teaching for Holistic, Relational and Inclusive Early Childhood Education) project, and drawing on the reflections of its participants, supports PAR as a respectful, inclusive, relevant approach to educational research that can lead to deep personal and intercultural learning. It highlights the importance of embracing the 'messiness' of action research, and allowing its non-linear complexity to enhance both process and outcomes. It explores the potential of PAR to allow for investigation of and value for the embodied, tacit knowledge and understandings of expert educators, supporting continuous development of practice and providing the language for educators to explain their approaches. Finally, it identifies the crucial nature of a relational approach for the success of Participant Action Research.

Keywords: Participant Action Research, holistic, inclusive, relational education

Słowa kluczowe: uczestniczące badania interwencyjne, edukacja holistyczna, włączająca, relacyjna

Participant Action Research

Historically, educational research was guided by a positivist paradigm. This was a world view that reified 'scientific' research methods – experiments, observations, measuring behaviours, etc. – to find an objective constant truth and universal 'laws' that can be generalised to all (Mukherji, Albon 2018). However, researchers now tend to acknowledge the limitations of positivism when investigating human beings in context. For example, the work of influential socio-cultural theorists like Barbara Rogoff (2003) highlighted the extensive impact of culture on learning and development, rendering the view of a universal child who developed in linear and predictable ways largely extinct. Bioecological theory (Bronfenbrenner, Morris 2006) also argued that it is futile to try to 'control' for interaction between variables like social class or ethnicity as required by positivism, since "no process occurs outside of a context. And if we want to understand context, we need to take it into account, not pretend to control it away" (Steinberg et al. 1995: 424). Equally, some of the most important influencers of children's learning and development, like the quality of

relationships and interactions, are very difficult, if not impossible to measure numerically or scientifically (O'Toole et al. 2019).

Therefore, in recent years, educational research has drawn on more nuanced paradigms such as interpretivism/constructivism, which rejects the notion of one objective truth generalisable to all people and contexts (Mukherji, Albon 2018). Rather, research in this vein sees knowledge as socially constructed and situated within human values and contexts. It seeks to understand the complexities of human experience from multiple perspectives, and is an interactive research process between the researcher and the researched. Within this paradigm, no attempt is made to find a single answer to a problem, but rather behaviour is seen as context-dependent, relying on factors such as perspective, language, place in history, and the values of the researcher and the researched (Blair 2010).

This perspective can be further expanded into a critical paradigm, recognising the impact of politics and power dynamics that shape the context of people's lives. Critical approaches to research are similar to interpretive approaches in that they reject all claims of objective 'truth', but the difference lies in how 'truth' is seen to be constructed. The critical paradigm views reality as constructed on the basis of power, and 'truth' as a system of socio-political power (Lather 2006). It argues that traditionally the 'experts know best' mentality has been used by schools and organisations to discount the perspectives of those being researched, children and their families (Giangreco, Taylor 2003), and by academic researchers to discount the expertise of practising educators (Sullivan et al. 2016). However, critical research focuses on the subjective experiences, perspectives and views of those who have traditionally been the 'subjects' of research within a socio-political context (Giangreco, Taylor 2003). Important to a critical perspective is the idea that the researcher him or herself is a key part of the human equation making up the research situation (Mukherji, Albon 2018). All research is rooted in the perspective of the researcher in socio-political, gendered, cultural and linguistic terms, and perhaps this is inevitable. As Kenneth Gergen puts it, "Perhaps our best option is to maintain as much sensitivity as possible to our biases and to communicate them as openly as possible. Value commitments may be unavoidable, but we can avoid masquerading them as objective reflections of truth" (Gergen 1973: 312).

Such paradigmatic shifts have allowed for the development of new and exciting methodologies for educational research that move beyond positivist ideas of scientific measurement of outcomes. In particular, recent years have seen increasing recognition of the power of Action Research whereby educators interrogate their own practice in systematic and deeply engaged ways, with a view to elucidating values and improving educational practice (Sullivan et al. 2016). In traditional research, researchers stand outside a situation and objectively investigate it scientifically; very often in educational research this involved academics from outside the educational setting studying educators and children, or introducing and measuring the impact of specific interventions developed by the academics themselves, often without any input from those being studied. Action researchers, on the other hand, are 'insiders' who seek to evaluate and improve their own work (Baumfield

et al. 2013). Outside academics can contribute and support such research, but educators must be core to educational action research (McDonagh et al. 2019).

Participant Action Research (PAR) is a specific form of action research involving “the active participation of researchers and participants in the co-construction of knowledge; the promotion of self and critical awareness that leads to individual, collective, and/or social change; and the building of alliances between researchers and participants in the planning, implementation and dissemination of the research process” (McIntyre 2008: ix). PAR has gained prominence in recent years due to increasing recognition of the need to engage respectfully with research participants’ lived experiences, rather than imposing the views of external researchers. PAR is particularly relevant to projects that involve emotional complexity (Klocker 2015) and that are interested in social justice (Zhu 2019) for children or young people (Shamrova, Cummings 2017). PAR views the adults and children in educational settings as co-researchers, with agency and capacity to contribute, rather than ‘subjects’ upon whom research is conducted.

An example of Participant Action Research: the THRIECE project

THRIECE (Teaching for Holistic, Relational and Inclusive Early Childhood Education) was an Erasmus+ funded project with ten partners across three European countries: Poland, Portugal and Ireland, and additional associate partners in the UK, USA and Ireland. Its aim was to explore, define and illustrate the highly contested concept of ‘quality’ in early childhood and primary education. In many countries, system-level definitions of quality focus on structural quality (rules for accreditation of settings, staff requirements, health and safety, etc.) and outcome measures of children’s development, often with a focus on ‘school readiness’ (O’Toole et al. 2019). Structural quality is easily measured through quantitative indicators, and many standardised tools exist to measure developmental outcomes. Traditional positivist understandings of quality education are therefore more likely to focus on these elements (O’Toole et al. 2019). However, THRIECE highlighted the often-neglected area of process quality: interactions and relationships within settings, including the role of play, and relationships with families, between staff and children, and among children. As the highly influential CoRe (Competence requirements in early childhood education and care) research argues from a systemic perspective “the acknowledgement of the importance of the actors (practitioners, children, families etc.) and their interactions to establish quality on a day-to-day basis requires emphasis on its relational and processual aspects” (Urban et al. 2012: 509–510).

The definition of ‘quality’ developed by the THRIECE project opposed the neoliberal focus on standardisation, quantitative measurement and narrowing of curriculum (Sahlberg 2014) and instead identified three elements of process-informed quality: that early childhood and primary education should be holistic, relational and inclusive. The focus of the current paper is the development of the THRIECE research as an example of PAR, and how the project team worked together to define these concepts and identify what they

looked like in practice. For further explication of the concepts themselves, see O'Toole et al. (2019). The outcomes of the project were three interconnected online modules for early childhood and primary educators¹ focused on holistic, relational and inclusive education, as well as three international conferences on these themes, one held in each of the partner countries.

Putting together the THRIECE team

A core value of THRIECE was the centrality of relationships for learning and development, and this was the lived reality of its work from the beginning. The specific partners for this project were selected due to pre-existing successful working relationships, and the partnerships between the universities were developed to begin with. Marino Institute of Education (MIE), the coordinating partner, is an Associated College of Trinity College Dublin (TCD), and in recent years their association has been strengthened through a joint trusteeship relationship. MIE and TCD enjoy an established and growing relationship of collegiality, particularly with regards to research. The partners from MIE met those from University of Gdansk (UG) at the ATEE (Association for Teacher Education in Europe) conference in Riga in 2013, and met the partners from the University of Porto in 2016 at the ECER (European Educational Research Association) conference in Dublin. Existing collegial and warm personal relationships were leveraged to begin the creation of the THRIECE team.

Once the universities were in place, we employed a method often used in educational research known as 'snow-balling' (Mukherji, Albon 2018), whereby existing participants recruit further participants. Each university identified an early years setting and a primary school in their country with whom they had existing relationships, and who had a dynamic staff team that possessed the skills and interest to take part in a project on holistic, relational and inclusive education. These specific educational settings were invited to take part based on their existing good practice – with concepts so potentially nebulous, it was important to have examples of holistic, relational, inclusive practice with which to animate our work. The Polish partners were Centrum Zabawy i Edukacji Zyrafa in Gdansk and Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 3 in Gdynia. The Irish partners were Carlow Educate Together National School in Carlow and An Cosán in Tallaght, Dublin. Play Together Preschool which is co-located with Carlow ETNS was an initial partner also but unfortunately was ineligible for funding. Such was the commitment of the Play Together partners to THRIECE that they maintained their engagement with the project as unfunded associate partners. The Portuguese partners were Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano and Agrupamento de Escolas Soares dos Reis. Additional associate partners also added their expertise to the team – the Irish Cognitive Analytic Therapy Association (ICATA), the Association of Cognitive Analytic Therapy (ACAT) in the UK, the University of New

¹ These modules are available free of charge at www.thriECE.eu, 1.07.2020.

York at Buffalo, and Teachers' College, Columbia University in New York. One of the key roles of the associate partners was to audit and ensure high quality of the online modules, but they also provided ongoing feedback and support for the work of the core project team.

Once the team was in place, and Erasmus+ funding was secured, the work of the project began in earnest, and when the Project Coordinator transferred employment to the Froebel Department of Primary and Early Childhood Education in Maynooth University, Ireland, MU became an additional associate partner.

PAR in action

The work of THRIECE centred on deconstructing the concepts of holistic, relational and inclusive education, defining these values and showing what such educational approaches actually look like in the day-to-day lived reality of early childhood settings and primary schools. This drew on the skills and perspectives of academics and practising educators at early years and primary levels, incorporated children's voices, and sought to conceptualise these ideas both in theory and in practice. Within each country throughout the project, the participants from universities, primary schools and early years settings worked together using creative methodologies that have been highlighted in the literature as fruitful tools for accessing the voices of children and adults within educational settings. These included photography (Kleine et al. 2016), video clips (Palaiologou 2008), children's art work (Kiely et al. 2019), focus groups (Hall, Wall 2019), reflective journals (Mukherji, Albon 2018), and learning stories (Carr, Lee 2012). A 'mosaic approach' (Clark, Moss 2009) was thereby taken to creating a rich and vibrant picture of holistic, relational and inclusive education in practice. The multiplicity of children's voices (O'Toole, Hayes 2019) was particularly highlighted throughout, and a focus on continuously defining values and improving practice was maintained, as is crucial for good action research (Sullivan et al. 2016).

The project was structured around eight key international events, with ongoing in-country work continuing in the intervening periods, whereby universities, primary schools and early years settings collaborated to develop their specific strand of the project and create workshops through which to share their work with international colleagues. Between December 2017 and January 2020, the team held four Transnational Project Management Meetings (TPMM's) and four Learning, Teaching and Training Activities (LTTA's). The first TPMM took place in Dublin, Ireland in December 2017, and was a crucially important opportunity for relationship building. While each of the team members was interconnected with others, this was the first time that the whole team were together, and time and space were allowed for simply getting to know each other, and beginning to establish our initial understanding of the three concepts that would be the focus of our work. While synergies in our perspectives were identified, so also were tensions, with differing, and potentially conflicting, theoretical influences from a range of disciplines including psychology, sociology, anthropology and pedagogy, as well as similarities and differences in practices across countries and across educational levels (early years and primary). As one

participant reflected, “At the beginning I have to confess I had no idea what you were talking about! But over time it started to make sense”. It was important at this point to allow these tensions to emerge and to sit with the ‘not knowing’. Steve Potter (2020) refers to the idea of ‘hovering and shimmering’, whereby we ‘hover’ above a situation and try to see the whole picture, while also ‘shimmering’ between potentially opposing viewpoints and perspectives, bringing to life the multiple possibilities of seeing more than one perspective at a time. He maintains that this promotes reflection, mindfulness, mentalising, meaning-making and testing a point of view. A presentation by Steve Potter to the THRIECE team early in the project on this concept supported us to maintain and sit with the sense of ‘not knowing’ that can be integral to PAR. The practicalities of working together as a team were also developed at the first TPMM, including budgeting, project communications plan, reporting roles and responsibilities, risk assessment and a clear project plan. The purpose of the three further TPMM’s from that point on was to review, update and respond to the practical project management plans made in this initial meeting.

The first LTTA was held in Dublin, Ireland in February 2018, and began with an opportunity for each country team to give an update on the work and partnership that had been ongoing in Ireland, Poland and Portugal since the previous meeting. As a team, we then spent time exploring children’s rights as the ethical underpinning for THRIECE. The focus of discussion was “How can we ensure that an understanding of children’s rights, cultures, capacities and needs underpin all THRIECE methodologies?”, and as a team we developed our application for ethical approval through the ethics committee of the lead institution MIE, which was subsequently granted. We also explored the requirements of online modules from the perspectives of the three countries and the three educational levels, and a highlight of the LTTA was a presentation from one of the THRIECE Associate Partners, Dr Nick Barnes of the Association of Cognitive Analytic Therapy (ACAT) on defining and measuring a relational understanding of resilience. While we were moving towards a more common understanding of our core concepts, it was agreed that the complexity of these issues could not be underestimated but rather should be embraced.

LTTA2 was led by the Portuguese team and was held in Porto, Portugal in May 2018. It focused on the ‘Inclusive’ strand of the project, and team members from the university, primary school and early years setting developed workshops for the international team sharing the understanding of ‘inclusive’ education that had been developed in their work together. The workshops involved movement-based and playful activities as well as more cognitive approaches, and there was also an opportunity to visit the educational settings to see their practice in action. Additionally, the intertwined nature of the three core concepts was elaborated, with the Irish and Polish teams showing how their work, while focused on the relational and holistic strands of the project respectively, was also inclusive in nature.

LTTA3 was led by the Polish team and was held in Gdansk and Gdynia, Poland, in November 2018. It foregrounded the ‘Holistic’ strand of the project, and again team members from the university, primary school and early years setting developed workshops for the international team sharing their understanding of ‘holistic’ education. Like in Portugal,

these workshops moved beyond the cognitive domain, and engaged with picture books and drama-based methodologies to explore the concept, and there was an opportunity to see the practice of the Polish primary school and early years settings in reality. The Irish and Portuguese teams had the opportunity to feed into the understanding of the holistic strand by drawing on their own in-country work.

LTTA4 took place in May 2019 and was led by the Irish team to explore the ‘Relational’ strand of the project. Again the workshops engaged with creative methods to share the work of the Irish university, primary school and early years setting, including an artistic session working with clay to create relational objects for sharing a meal². Visits to the primary and early years settings allowed again for cross-cultural comparison of practices. While the ‘relational’ element was foregrounded in this LTTA, there were also opportunities for ‘cross-pollination’ of ideas and materials across the three strands.

The project concluded in January 2020 with the successful completion of the three online modules for early childhood and primary educators and three very well attended international conferences, one in each participant country.

PAR: living our values

The THRIECE project drew on both interpretivist and critical paradigms, “finding common ground between discourses that were traditionally polarised, triangulating ideas from different aspects and in doing so creating a completely new perspective” (O’Toole et al. 2019: 176). Participant Action Research was the ideal approach for THRIECE as it allowed us to ‘own’ our positionality. Rather than being limited by the objectivity and neutrality required of traditional positivist researchers, within a PAR approach researchers can, indeed must, explicitly state their values, and much of the work of action research is to elucidate, interrogate and clarify one’s values so that they can be more fully lived in practice (McDonagh et al. 2019). Participant Action Research requires researchers to “explore how [they] might engage in an authentic, practical and personalized framework for conducting critical reflection and action on [their] educational practice” (Sullivan et al. 2016: 1).

From the beginning, the core values of ‘holistic’, ‘relational’ and ‘inclusive’ research guided the processes and practice of THRIECE, and reflection on this was built into the project as activities and agenda items within the national and international activities, and through formal evaluation processes. A ‘holistic’ approach was taken in that team members did not simply engage with the concepts only cognitively. Instead, they used their bodies, their senses, their movement and their creativity through art, drama, games, pictures, etc. to develop a rich and nuanced understanding. While direction and coordination was provided across the project, each country, educational setting and individual person was facilitated to contribute in the way that suited them best; as one participant reflected,

² The clay workshop was provided by Breadfellows artist Clare Breen (www.breadfellows.school, 10.08.2020).

We had time constraints, but we also allowed for the complexity, the imagination required. [We had] big boundaries to do things in our own way; this freedom is unusual.

The wide range of methodological tools used in each country also captured a truly holistic picture of good educational practice.

THRIECE was also 'relational' to its core. The development of the research team was rooted in pre-existing relationships, and the further nurture of interpersonal relationships was explicitly valued and given space as a priority goal:

THRIECE made life richer. It started out personal, became professional, but it quickly became personal again.

We started off trying to remember names and ended up friends.

There was a mindful approach to creating safe, relational spaces that allowed tensions and potentially conflicting ideas to be respectfully explored. This permitted a comfort with 'not knowing', allowing the process to unfold, trusting each other to be able to question theories, and long-held beliefs, practices, and ideas. In reflecting on the process one team member indicated,

The discussions were rich and robust. They enabled us to build trust and curiosity about others' perspectives, thus creating a very rich and fertile learning environment.

An 'inclusive' ethos also underpinned all work, breaking down traditional power boundaries between universities, primary schools, and early years settings. Universities did not do research *on* educational settings as in traditional research – early educators, primary teachers and university academics co-constructed their understanding of what it means to be holistic, relational and inclusive, conceptually and in practice; one early childhood educator reflected,

I remember feeling so daunted on the first day but I learned so much and from the beginning felt so included.

An inclusive approach was also taken to roles within settings – all staff in the educational settings were included in the project, from teachers to secretaries to special needs assistants to traffic wardens to librarians, etc. In reflecting on the experience, one team member noted,

The project is a very good example of the effective international cooperation between academic staff from different countries and between academic staff and preschool/school staff... [through a] climate and substantive contents of support.

Cross-cultural sharing and respect for diversity were underpinning values evidenced in visits to culturally important sites in each country to allow for cultural exchange, and the visits to the educational settings were particularly highlighted by participants as facilitating a deep understanding of education within its cultural contexts:

a unique opportunity to observe the education of children in context. The visits to the kindergarten classrooms and primary school classes were so rich and meaningful learning experiences that even today all team members talk about them and refer to their impact on thinking and their own educational practices.

Sharing of meals allowed for further cross-cultural understanding rooted in traditions of food, and specific dietary needs and accessibility requirements were supported for all team members. Thus, the PAR approach facilitated the ability to exemplify project values throughout.

Reflecting on PAR as an approach for early childhood and primary education

Conducting Participant Action Research is not a matter of taking old, established approaches to research and adapting them. Rather it requires a complete shift in world view (Sullivan et al. 2016). Concepts such as personal values and personal reflection on one's own practice that are considered 'unscientific' and 'biased' in traditional research are not only permissible within PAR, they are of central concern. Whereas traditional research approaches are linear and relatively predictable, with a hypothesis, a data-gathering phase and analysis of outcomes along pre-defined indicators and measures, one of the key features of PAR is its 'messiness' and unpredictability – within PAR, the findings of one phase of a project dictate the next, and methods, ideas and even the questions we ask evolve as our understanding of the complexities of the context and people being studied evolve. This can feel deeply uncomfortable at times during a PAR project; as one participant put it,

Sometimes I found myself thinking, if I knew I never would have...

However, as Karen Goodnough (2008: 431) states, "messiness and uncertainty are inherent and necessary elements of action research and... these elements need to be explicit for the benefit of those who engage in and facilitate PAR". In fact, acknowledging and embracing the non-linear nature of PAR can be liberating for all participants as it allows for respectful, real, responsive (at personal and contextual levels), interdisciplinary approaches, as illustrated by THRIECE:

It was a personal challenge... differences in our work... at the beginning I didn't know what we would achieve but it's a really good feeling because I never thought we could achieve so much. I've been in a lot of projects but nothing like this.

For this reason, Libby Porter et al. (2015) refer to the 'beautiful messiness' of action research, and Bernie Sullivan et al. (2016) indicate that once this unpredictability is embraced, action research can provide a powerful vehicle for educational transformation. The outcomes of PAR are not likely to be generalisable to all other educational settings, as contextual and personal factors are so deeply embedded in its processes and findings, but nevertheless there may be some transferability for other practitioners and settings, once adapted for context.

Such a worldview highlights how only measuring what is easily measurable is problematic. One of the most important freedoms afforded by PAR is that it allows for expression of and development of evidence for 'gut feelings' of experienced educators. Philosophers of education have long identified the 'tacit' knowledge that educators hold. Elliot Eisner (1985) describes educators as connoisseurs engaged in artful doing. Donald Schön (1983) highlights the importance of 'reflection in action', in which "the practitioner allows himself to experience surprise, puzzlement, or confusion in a situation which he finds uncertain or unique. He reflects on the phenomenon before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behavior"³ (Schön 1983: 68). This 'tacit' knowledge is often intuitive and difficult to explain; educators may be confronted with "situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict" (Schön 1983: 49–51) and must often act spontaneously. Thus, educational practice may be developed not through rational thought processes, but rather when educators 'have a feel' for the right course of action. Max van Manen (1990) also highlights such lived experiences rather than cognitive, objective interpretations and refers to 'pathic' knowledge rooted in the body – "the lived, felt, experienced mode often overlooked because of our experience with it" (Ó Breacháin 2016: 52).

One of the central benefits of PAR is that it allows space for the tacit knowledge of expert educators to be explored, and can provide language for them to express and defend what they know to be right in their practice. This was a core aim of THRIECE – to empower educators to withstand systemic pressures to ignore process-based elements like relationships and interactions in favour of structural and outcomes measures, and allow them space and voice to foreground holistic, relational and inclusive approaches in their work. This was one of the key successes of the project that perhaps would not have been achievable outside of a PAR approach, and it was hugely valued by participants:

It inspired me to find new solutions... I have always wanted to create new ways, thank you. It supported our gut instinct that what we knew was right, was actually right. It was my first international project, it gave me support for the unknown and the language for what we do – we are relational, holistic and inclusive.

Another key finding of the THRIECE project has been confirmation of our sense of the crucial nature of relationships. Extensive theoretical (Bowlby 1969; Ryle, Kerr 2002;

³ As was common at the time, Schön uses gendered language here, but these ideas may be applied equally to male and female educators.

Bronfenbrenner, Morris 2006; Trevarthen 2017) and research-based (Hamre, Pianta 2006; Riley 2011; O'Connor 2013; Kiely et al. 2019) evidence has established the uncomfortably unmeasurable fact that the success of many education-based strategies may have little to do with the strategies themselves, and more to do with the relationships underpinning them. THRIECE sometimes involved challenge to deeply held beliefs and long-cherished approaches to work; when people feel under threat the ability to explore such dangerous territory may shut down as we enter 'fight-flight-freeze' mode (Rogers 1995), so the success of THRIECE specifically and PAR generally is significantly and crucially dependent on safe psychological and relational spaces in which it is okay to wonder, muse and even be wrong. This can lead to deep and personal learning:

The project was very important to me. I learned a lot about myself, other people, other cultures.

The value of visits to the educational settings for transnational and cross-level understanding cannot be over-estimated in this context, and these also needed to be conducted within a relational, trusting space, as it is potentially very exposing for educators to demonstrate their settings and their practice to an international audience:

Visiting your centres meant so much but having you visit ours meant so much too – telling staff that people thought their work was good meant the world.

Conclusion

This paper explores the potential benefits of Participant Action Research for early childhood and primary education using the illustrative example of the THRIECE project. Since the work of THRIECE specifically and PAR generally is so rooted in its cultural, personal and relational contexts, it is difficult to draw any generalisable conclusions from it. However, there are some potentially transferable ideas that may be useful to other academic and practitioner researchers. Firstly, the central finding is that PAR may provide unique opportunities to develop respectful, relevant, inclusive and useful research for early childhood and primary education, in spite of the challenges inherent in its non-linear nature. Secondly, those who use PAR must embrace the messiness, expect to feel confused and unsure at times, and allow time to sit with not knowing, 'hovering' above the situation and 'shimmering' between potentially opposing viewpoints. Lastly, and perhaps most importantly, PAR is deeply relational (as are all things educational and indeed perhaps all things in life). Relationship building between participants is a vital element of the work of PAR and should not just be left to chance. Rather, values of respectful support should be explicitly articulated from the beginning and throughout a project, and time and space should be allocated for participants to create safe, relational spaces in which to work and develop their thinking and practices.

In short, we argue that approaches to research and education should be holistic, relational and inclusive, and that Participant Action Research can provide a powerfully transformative vehicle for such approaches.

References

- Baumfield V., Hall E., Wall K. (2013), *Action Research in Education: Learning Through Practitioner Enquiry*. London, Sage Publications.
- Blair E. (2010), *How does telling the truth help educational action research?* "Educational Action Research", 18(3).
- Bowlby J. (1969), *Attachment and Loss*. Vol. 1: *Attachment*. New York, Basic Books.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006), *The Bioecological Model of Human Development*. In: R.M. Lerner, W.E. Damon (eds.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1: *Theoretical Models of Human Development*. West Sussex, John Wiley and Sons.
- Carr M., Lee W. (2012), *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. London, Sage.
- Clark A., Moss P. (2009), *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London, National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Eisner E.W. (1985), *The art of educational evaluation: A personal view*. Abingdon, Taylor & Francis.
- Gergen K.J. (1973), *Social Psychology as History*. "Journal of Personality and Social Psychology", 26(2).
- Giangreco M.F., Taylor S.J. (2003), *Scientifically Based Research and Qualitative Inquiry*. "Research and Practice for Persons with Severe Disabilities", 28(3).
- Goodnough K. (2008), *Dealing with Messiness and Uncertainty in Practitioner Research: The Nature of Participatory Action Research*. "Canadian Journal of Education/ Revue Canadienne de l'Éducation", 31(2).
- Greenback P. (2003), *The Role of Values in Educational Research: The Case for Reflexivity*. "British Educational Research Journal", 29(6).
- Hall E., Wall K. (2019), *Research methods for understanding professional learning*. London, Bloomsbury.
- Hamre B.K., Pianta R.C. (2006), *Student-Teacher Relationships*. In: G.G. Bear, K.M. Minke (eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists.
- Kiely J., O'Toole L., Brosnan M.H., O'Brien E.Z., O'Keeffe C., Dunne C.M. (2019), *Parental Involvement, Engagement and Partnership in their Children's Learning during the Primary School Years*. Part 2: (A) Case Studies and (B) Oral Language Workshops. Dublin: NCCA/NPC. https://www.mie.ie/en/research/parental_involvement_engagement_and_partnership_in_their_children%E2%80%99s_education_during_the_primary_school_years/, 10.03.2020.
- Kleine D., Pearsons G., Poveda S. (2016), *Participatory Methods: Engaging Children's Voices and Experiences in Research*. London, Global Kids Online.
- Klocker N. (2015), *Participatory Action Research: The Distress of (not) Making a Difference*. "Emotion, Space and Society", 17.

- Lather P. (2006), *Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion*. "International Journal of Qualitative Studies in Education", 19(1).
- McDonagh C., Roche M., Sullivan B., Glenn M. (2019), *Enhancing Practice through Classroom Research: A Teacher's Guide to Professional Development*. London, Routledge.
- McIntyre A. (2008), *Participatory Action Research*. Thousand Oaks, Sage.
- Mukherji P., Albon D. (2018), *Research Methods in Early Childhood: An Introductory Guide*. London, Sage.
- Ó Breacháin A. (2016), *Mind-bodies, Interdependent Opposites and Knots: A Phenomenological Inquiry into the Child-Teacher Relationship in Upper Primary School*. Doctoral dissertation, PhD dissertation, University of Exeter.
- O'Connor A. (2013), *Understanding Transitions in the Early Years: Supporting Change through Attachment and Resilience*. Oxon, Routledge.
- O'Toole L. (2016), *A bio-ecological perspective on educational transition: experiences of children, parents and teachers*. Unpublished doctoral thesis. Dublin, Institute of Technology.
- O'Toole L., Hayes N. (2019), *Supporting positive behaviour in early years settings and primary schools: Relationships, reciprocity and reflective practice*. London, Routledge.
- O'Toole L., Regan C., Nowak-Lojewska A. (2019), 'To learn with' as an alternative voice for children's education. Introduction to a European project: Teaching for Holistic, Relational and Inclusive Early Childhood Education (THRIECE). "Kwartalnik Pedagogiczny", 251(1).
- Palaiologou I. (2008), *Childhood Observation*. Cornwall, Learning Matters.
- Porter L., Slade C., Butt A., Rosier J., Perkins T., Crookes L., Inch A., Slade J., Bassa F., Petzer B., Winkler T., Saija L., Barry J. (2015), *Partnerships of learning for planning education Who is learning what from whom? The beautiful messiness of learning partnerships/ Experiential learning partnerships in Australian and New Zealand higher education planning programmes/ Res non verba? Rediscovering the social purpose of planning (and the university): The Westfield Action Research Project/ At the coalface. Take 2: Lessons from students' critical reflections/ Education for "cubed change"/ Unsettling planning education through community-engaged teaching and learning: Reflections on the Indigenous Planning Studio*. "Planning Theory & Practice", 16(3).
- Potter S. (2020), *Therapy with a Map: A Cognitive Analytic Approach to Helping Relationships*. Brighton, Pavilion.
- Riley P. (2011), *Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship*. London, Routledge.
- Rogers C.R. (1995), *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. London, Constable.
- Rogoff B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*. New York, Oxford University Press.
- Ryle A., Kerr I.B. (2002), *Introducing cognitive analytic therapy: Principles and practice*. Chichester, John Wiley & Sons.
- Sahlberg P. (2014), *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York, Teachers College Press.
- Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Surrey, Ashgate.
- Shamrova D.P., Cummings C.E. (2017), *Participatory action research (PAR) with children and youth: An integrative review of methodology and PAR outcomes for participants, organizations, and communities*. "Children and Youth Services Review", 81.
- Spooner F., Browder D.M. (2003), *Scientifically Based Research in Education and Students with Low Incidence Disabilities*. "Research and Practice for Persons with Severe Disabilities", 28(3).

- Steinberg L., Darling N.E., Fletcher A.C. (1995), *Authoritative Parenting and Adolescent Adjustment: An Ecological Journey*. In: P. Moen, G.H. Elder Jr., K. Luscher (eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, DC, American Psychological Association.
- Sullivan B., Glenn M., Roche M., McDonagh C. (2016), *Introduction to Critical Reflection and Action for Teacher Researchers*. London, Routledge.
- Trevarthen C. (2017), *The affectionate, intersubjective intelligence of the infant and its innate motives for relational mental health*. "International Journal of Cognitive Analytic Therapy and Relational Mental Health", 1.
- Urban M., Vandenbroeck M., Van Laere K., Lazzari A., Peeters J. (2012), *Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice*. "European Journal of Education", 47(4).
- van Manen M. (1990), *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Zhu Y. (2019), *Can Participatory Action Research "Empower" Participants in Adult Educational Studies?* "Canadian Journal for the Study of Adult Education", 31(1).

Eliza Rybska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.04>

ORCID: 0000-0003-2778-1313

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

elizary@amu.edu.pl

Maciej Błaszak

ORCID: 0000-0003-1631-8585

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

mblaszak@amu.edu.pl

Holistic education – a model based on three pillars from cognitive science. An example from science education

*A teacher takes a hand, opens a mind,
and touches a heart.*

Author unknown

Summary

In this conceptual article we present a modular model of holistic education. Within this approach, an educational activity (and a child's learning that derives from it) can be characterized in three dimensions: 1) safety, inclusion and participation; 2) interaction, cognition and representation; and 3) affective action leading to imagination and creativity. A holistic approach nurturing the full cognitive development of a child requires going beyond what a conventional school offers, but still presumes designed but liberating processes. We provide a neurobiological argument for holistic education supported by evidence for the featured three dimensions of holistic education along with illustrative examples.

Keywords: holistic education, neural networks, dimensions of holistic education – sensibility, functionality, rationality

Słowa kluczowe: edukacja holistyczna, sieci neuronowe, wymiary edukacji holistycznej – wrażliwość, funkcjonalność, racjonalność

Introduction

Learning is a complex process of constructing knowledge, an act that takes place at the interplay between personal experience in the perceived environment, discipline-based subject matter, internal reflection and social discourse. In order to construct own knowledge, in any meaningful sense, a child needs to process information. Such information processing involves the dynamic interplay of neural networks, including three that have

been extensively investigated: the fronto-parietal central executive network (CEN), the cingulo-opercular salience network (SN), and the medial prefrontal-medial parietal default mode network (DMN) (Chen et al. 2013). Learning can be thought of as a cognitive process that involves physical as well as social and emotional operations in a child's environment. The holistic approach to this complex process requires consideration of a broader perspective including achievements from cognitive sciences. In this article we present a **modular model of holistic education**, which is rooted in cognitive science.

We will provide arguments for the idea that the child's full cognitive, emotional and personality development consists of three elements, namely three worlds:

- the internal world – which is connected to the development of the sphere of security, engagement and participation, the social brain – as the most important area. The major question that is asked here is: what can we do to avoid exclusion, to attain participation, acceptance and inclusion. This is more than the idea of no child left behind; it is the idea of **inclusive education** as a fundamental, starting point.
- the external world – which is intensively researched by pedagogy, science education research and other disciplines. This world is where the learner seeks social interactions and epistemological objects that are interesting, engaging or attractive. This is where the teacher can find ideas for **good educational practices** such as problem solving, investigation, drawings, multiple representations, where all modern educational methods exist, and where it is possible to organize teamwork and identify creative affordances and cognitive tools. The major question that is asked here is – what frames the learner's experience and what can the school do to facilitate learning?
- the world of **imagination and internal values**, which refers to **axiological ideas**. Values are perceived as an integral part of the cognitive system and the mode of brain. For example, six fundamental values guide a large part of human behaviour: care, fairness, loyalty, authority, sanctity, and liberty. Jonathan Haidt (2012) claims that these six values are responsible for our decisions, questioning the economic analysis of costs and benefits (Ariely 2013). These values are thought to be crucial for the process of seeking meaning, striving for growth and self-formation. The major question that is asked here is – How can we find fulfilment in being novel and original and what can school do to facilitate students operating the “flow” stage and being reflective as well as creative human beings?

This article is conceptual, based on a meta-synthesis of existing literature. This work is the result of an analytical and synthetic review of the research literature from cognitive science and science education research. The cognitive and utilitarian purposes of the presented analysis and synthesis was to find the answer to the question: how can we conceptualize a holistic approach to education and what are its implications for nurturing the self-fulfilling development of each child.

Holistic education

The notion of holistic education is not new. Work on the importance of holistic education dates back at least to Pestalozzi, Thoreau, Dewey or Montessori. Ron Miller (2000) stressed in his *Introduction to holistic education* that “the education of young human beings should involve much more than simply moulding them into future workers or citizens”. All these great educators agreed that education should be understood as the art of enlightening every facet of the developing child including ethical, emotional, physical, psychological and spiritual. This initial claim is crucial, very wide and demands an interdisciplinary approach.

In a conventional educational system many of the priorities are determined by important ideas on how to present content, how to prioritize theory with respect to practice and how to connect the two, how to approach thinking about curriculum design, lesson design, assessment and accountability.

John Dewey identified the ensuing problem by writing: “A divided world, a world whose parts and aspects do not hang together, is at once a sign and a cause of a divided personality. When the splitting up reaches a certain point we call the person insane. A fully integrated personality, on the other hand, exists only when successive experiences are integrated with one another. It can be built up only as a world of related objects is constructed” (Dewey 1963: 44).

For Dewey it was of paramount importance, above anything else, that we need to develop an appreciation of how things are interconnected as necessary interdependencies from which to derive meaning for ourselves and our students. This highlights the value of linking theory and practice. From the perspective of a holistic modular approach, this is the second element. We would like to broaden the perspective of perceiving what holistic education is. Holistic education posits that educational design and lesson planning need to draw on three dimensions:

1. Sensibility (referring to those features of the design of a lesson and educational environment that serve to create a sense of welcoming comfort, safety, homeostasis and the motivation to participate actively). The element of holistic education related to the internal world is located here.
2. Functionality (features of the lesson that scaffold social interactions, discourse, cognitive processes and sense-making). The element of holistic education related to the external world is located here.
3. Rationality (referring to the facility of learners to reflect on six values – care, fairness, loyalty, authority, sanctity, and liberty – and how they relate to the elements present in each lesson or in a unit as a coherent sequence of lessons).

Complex cognitive processes, which cover many aspects of our being and feeling in the world from a sense of safety, acceptance and participation to the level of critical or creative thinking, are realized by disperse neuronal networks that can integrate different parts of the brain located in various lobes (Bressler, Menon 2010). These networks

undergo dynamic processes of activation and deactivation depending on: 1) the state in which the body is in; 2) the tasks that have to be handled; or 3) the amount of available energy. The networks that play an important role in our actions and cognitive processes are: salience network (Menon 2015), central executive network (Bressler, Menon 2010) and default mode network (Raichle, Snyder 2007). Mental states, which are generated by particular networks, take the form of feelings, informing humans of the state of their body (feelings of salience network), level of fluency of task that is being performed (feelings of central executive network), or the values around which humans build their own identity (feelings of default mode network). All these feelings are embodied in human nature and depend on various forms of action to be taken in accordance to the idea: “we feel because we do” (Ellard 2015).

The neurobiological foundation and its educational manifestations

Module 1: Sensibility – the child’s internal world

The feeling of safety and inclusion is generated by the activation of the salience network – the one that is processing and integrating information about the degree of available safety in the environment and is a key brain system for integrating cognition, action, and feelings (Menon 2015). Without activation of the salience network our actions might not effectively go into a productive mode nor into a creative mode. This crucial role of the salience network is visualised in figure 1. The salience network is responsible for switching between the default mode network and the central executive network (Goulden et al. 2014). Also, it has been shown that the salience network contributes to a variety of complex brain functions, including communication, engagement, motivation, social behaviour, and self-awareness through the integration of sensory, emotional, and cognitive information (Craig 2009; Gogolla et al. 2014; Menon, Uddin 2010, as cited in Menon 2015) (Fig. 1).

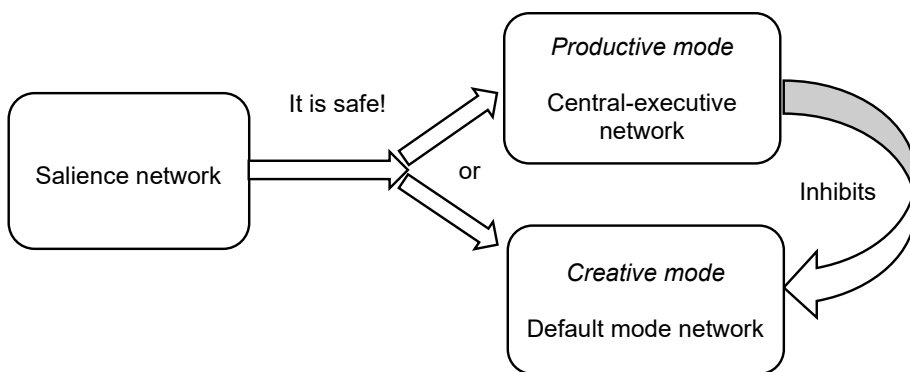


Figure 1. The crucial role of the salience network in subsequent levels of a fully experienced, well designed holistic lesson

Classroom implementation of sensibility

Sensibility refers to those features of the lesson that serve to create a **sense of welcoming comfort**, the **safety and homeostasis** that are necessary to engage with learning, to participate in the interactions and elicit the cognitive processes required for persistence and higher order thinking. While most educational studies are dedicated to the idea of effective implementation and formation of higher order thinking skills such as creative thinking (e.g. Diakidoy, Constantinou 2001; DeHaan 2011; Hadzigeorgiou et al. 2012), investigation (Constantinou, Papadouris 2012), critical thinking (e.g. Bailin 2002) and decision making (Papadouris, Constantinou 2010) it can all be insufficient and simply not working if a child does not feel safe and accepted at school. Therefore the main question that might be asked by a learner is “what do I sense?” Without an aspect of sensibility, the learner may not feel safe, so may not develop any cognitive action and may be relegated to anxiousness about feeling welcomed and accepted. Even when sensibility is not conscious, it serves as a base for any action and as a basic level for happiness. It is important for every teacher to appreciate that if a child is not made to feel safe, accepted, welcomed and appreciated in the classroom he/she won’t learn. Experienced teachers used to say: “Maslow before Bloom” meaning that deficiency needs (physiological, safety, love and belonging as well as esteem) have to be met first before didactic objectives. Discovery and description of the role of the salience network equips us with knowledge and arguments supporting this premise that previously was based on intuition and experience.

Module 2: Functionality – the child’s external world

A brain network responsible for high-level cognitive functions, particularly for the control of attention and working memory is the central-executive network (CEN). Cognitively demanding tasks evoke activation in the brain’s CEN (Sridharan et al. 2008; Bressler, Menon 2010). This network is active during tasks that require flow and maximum concentration, such as a critical problem solving activity, reasoning and controlling of habitual reactions. It is well documented that CEN is critical for the active processing, maintenance and operation of information in working memory, for discourse and social interaction with peers and teacher and also for judgment as well as decision making, especially in goal focused behaviours (Bunge et al. 2001; Crottaz-Herbette et al. 2004; Muller, Knight 2006; Sridharan et al. 2008). Additionally, work done, for example, by Devarajan Sridharan, Daniel Levitin, and Vinod Menon (2008) or Ashley C. Chen and co-workers (2013) has shown that the default mode network (DMN) is under **inhibitory control** specifically from a node in the CEN. This means that cognitively demanding tasks that evoke activation in the brain’s CEN also evoke decreased activation (deactivation) in the DMN (see fig. 1). From the perspective of a teacher, this means that he/she cannot expect from a child to process cognitively demanding tasks and be creative at the same time.

Classroom implementation of functionality

Functionality refers to any action that supports students' attention, working memory, and supports them in performing cognitively demanding tasks. It can be perceived as a cognitive sphere, with cognitive gadgets that support action. From this perspective, the question of how to empower learning highlights an important dimension: What can teachers do to guide and support students in their efforts with the complex process of learning.

This second aspect – external world in our proposed model of holistic education is supported by discoveries made within science education research¹. This dimension (functionality) can focus on all aspects of designing lessons that illustrate to the students that the world is cognitively interesting and a persistent effort to construct meaning that includes interaction with epistemological and physical objects can be rewarding and fulfilling (eg. Zacharia, Constantinou 2008; Pouw, Van Gog, Paas 2014). It is on these premises that strategies for holistic learning become meaningful: embodied learning and learning by doing (Schank et al. 1999) – with the usage of hands, body, gesturing, involving multimodal inquiry (e.g. Prain, Tytler 2012) and all activities that can relate to the question: how can students act in order to learn? In science education much attention is directed to ideas of inquiry, discursive dialogue, multimodality, external representations (especially their construction), problem solving and project-based learning. A broader perspective can be offered by multimodal inquiry and we will discuss implementation of functionality using this example.

Multimodal inquiry is an approach to teaching and learning in science that involves the construction of multiple representations and multimodal explorations. It comes as a bridge between using diverse knowledge representation tools to scaffold the process of learning and promoting learners' engagement in the authentic use of evidence to develop and evaluate interpretations for phenomena. The classroom use of multimodal inquiry can serve as a productive way to effectively promote robust learning. The structure in which these strategies can function in the classroom, so that learners and teacher can work together as a community to process information and reflect on experience, using dynamic representation tools, becomes a crucial object of educational research.

Such approaches draw on what Peter Hubber, Russell Tytler and Gail Chittleborough (2018) have described as guided inquiry, which “involves challenging students to generate and negotiate the representations (text, graphs, models, diagrams) that constitute the discursive practices of science, rather than focusing on the text-based, definitional versions of concepts”. We extend this framework by stressing the role of the body and its involvement in the process of learning, thus highlighting also the role of gesturing, haptic learning, and active usage of all the senses together with hands and acting out in a process of embodied learning.

¹ We have chosen science education due to the fact that one of the authors is a science education researcher.

We proceed to present an overview of multimodal inquiry learning with embodiment. We illustrate how phenomena can be represented and analysed through constructing multiple representations or through multimodal exploration. We also demonstrate how inquiry practices can supplement multimodal exploration and when embodied action can provide productive scaffolds to facilitate more holistic learning.

What are multimodal representations, multimodal explorations and multimodal learning?

Multimodal or cross-modal learning (used here as synonyms) refers to embodied learning situations where information is obtained from more than one modality. In sensory modality, a stimulus emerges from information obtained through a particular sensory input, for example, visual, auditory, olfactory, haptic or kinaesthetic information (Massaro et al. 2011; Skocaj et al. 2011). Multimodal learning can also be perceived more widely as a process in which multisensory approaches to learning are adapted and combined with higher order experiences such as interactivity. The use of well-designed combinations of text and visual materials, accompanied by interactivity, helps students to learn more effectively as compared to the use of text only. Additionally, interactivity influences positively the process of acquisition of higher-order skills (Fadel, Lemke 2011). The use of external representations (such as diagrams or graphs) as a means to externalize thought (Tversky 2011) strengthens the behavioural, aesthetic, cognitive and communicative aspects of learning. They also help to reveal the learner's understanding, their personal concepts and misconceptions, thereby making them more accessible for discussion and negotiation.

There are additional requirements that need to be fulfilled if multimodal learning is to be effective in empowering learners. First is a shift from teacher-centered to student-centered approaches. Teachers need to prepare scaffolds for students, offering them possibilities for active participation through experiencing objects and phenomena as well as constructing representations in response to structured challenges (Tytler et al. (eds.) 2013) involving inquiry and problem solving practices. The actual process of creating representations can support conceptual change (Tytler, Prain 2013), play a role in exploration and discovery, and can help in generating and communicating knowledge (Elkins 2011). Multimodal inquiry learning has a higher probability of engaging learners in epistemic practices (Prain, Tytler 2012; Evagorou et al. 2015). The construction of a multimodal representations and their use in generating and validating evidence adds a productive dimension to the science-learning environment.

The role of different representational modes and how these might best be coordinated to support learning were analysed and described by Mike Scaife and Yvonne Rogers (1996), Shaaron Ainsworth (2006, 2008) and Russell Tytler et al. (eds.) (2013). Scaife and Rogers (1996) claim that functions of external representations are:

- computational offloading (as a means of reducing the cognitive load);
- re-representation which refers to how different representations with the same abstract structure, make problem-solving easier or more difficult;
- graphical constraining – “limiting the kinds of inferences that can be made about the underlying represented world”.

The functions of multiple representations presented by Ainsworth (1999, 2008) are slightly different in stressing a more educational perspective. She highlights the following functions: complementary, constraining and deeper understanding. **Complementary function** refers to the “use of representations that contain complementary information or support complementary cognitive processes” (Ainsworth 1999). Representation can support complementary processes (in tasks, strategies and individual differences) or complementary information (by providing different information or shared information). **Constraining function** refers to such use of representations that the learner understands to aid the interpretation of another idea, or abstract representation. We might say that, in this case, the use of representations works like Ockham’s razor to reduce the range of possible interpretations by constraining by familiarity or by inherent properties. **Deeper understanding function** refers to the role multiple representations play in constructing deeper understanding by promoting abstraction, encouraging generalization and teaching the relations between represented items (Ainsworth 1999, 2008).

Why is multimodal exploration thought to be effective?

Learning is inseparably connected with cognition, and cognition itself is situated and embodied. Cognitive activity takes place in the context of a real-world environment. Thus, the brain needs not only the body but also the surrounding world in order to function properly. Kim Sterelny (2010) highlighted the importance of environmental resources in enhancing and intensifying our cognitive capacity through epistemic engineering. Nevertheless, cognition is also for action. The function of the mind is to guide action, to make decisions upon stimuli coming from the environment. Additionally, the brain is not separated from our bodies; so eyes, hands and more broadly our senses are an important part of the perceptual system and thus they play a crucial role in cognition. The phrase “cognition is embodied” illustrates the idea that the mind must be understood in the context of its relationship to a physical body that interacts with the world (Wilson 2002).

From that perspective, any use of tools for internalization, i.e. for achieving cognitive mastery (Kirsh 2010), facilitates self-development, self-fulfilment of a task and acts in cognition. This strategy works by providing a specific substructure or material (external, tangible) anchor (material anchor) (Hutchins 2005) for mental projection. Enactment helps in cognition, and the embodied cognition movement has emphasized that perception and action also play an important role in teaching and learning (Wilson 2002).

While taking action and manipulating real objects or multimodal representations, a student is involved in a process of enactment of practice. Students are thus concerned

with practical application of knowledge; they are involved in the direct use of concepts/theories within domain- or topic-specific knowledge. Such actions lead to epistemological understanding, acquiring a more holistic perspective and changing or developing aspects of students' personal knowledge (Aditomo et al. 2013).

By adopting multimodal perspectives on literacy we have to agree that meanings are made (as well as scattered, interpreted, modified, and re-formed) through many representational and communicational resources – not only through language but also through our hands and body (Kress, van Leeuwen 2001). As Jewitt argues: “Multimodality attends to meaning as it is made through the situated configurations across image, gesture, gaze, body posture, sound, writing, music, speech, and so on. From a multimodal perspective, image, action, and so forth are referred to as modes, as organized sets of semiotic resources for meaning making” (Jewitt 2008: 246). This perspective is also supported by Tytler and co-workers where they claim: “Thinking, reasoning and abstracting are grounded in perception, situated action, motives, embodiment and environmental affordances. (...) What we can visualize, perceive, rehearse, enact, simulate, feel, want and reflect upon forms the bases of our representations of knowledge and our capacity to symbolize and abstract” (Tytler et al. (eds.) 2013: 11)².

Module 3: Rationality – the world of internal values, imagination and creativity

It is currently considered that an integrated brain system for self-related cognitive activity, including autobiographical, self-monitoring and social functions is associated with the activation of the default-mode network (DMN) (Bressler, Menon 2010). When we are not involved in demanding tasks that require a high level of control of attention, the brain automatically switches to this network (Raichle, Snyder 2007). Under the activation of the DMN the mind easily wanders in time – memories of autobiographical experience and planning the future are evoked. A human mind is also said to wander in space, with empathizer thoughts and feelings for others (which is where empathy starts) as well as morally assessing their or our own actions. The states of the DMN relate to the content of the mind, particularly those related to the system of six values encoded in the ventrolateral frontal cortex, in the side pole frontal brain (lateral frontal area) (Neubert et al. 2014). The DMN is active when a person is not focused on the outside world and the brain is at wakeful rest (e.g. during daydreaming and mind-wandering). Another situation when this network is active is when the individual is thinking about others, thinking about themselves, remembering events from the past, and planning for the future (Buckner et al. 2008).

² It is also very easy to introduce multimodal approaches in ineffective ways and cause cognitive overload among students. Prain and Tytler (2012) are stressing the idea of introducing multimodality in a structured way, with pre-designed steps, avoiding pushing students to use many channels at the same time.

Classroom implementation of Rationality

As Maciej Błaszak and co-workers stated: “Mental representation of rationality corresponds to the subject/child personal judgement of the state of the mind as a reaction to the world’s form, so it serves as a so-called »real judgement«. This aspect is strongly related to the state of mind and to the feeling of potential realization” (Błaszak et al. 2019: 9).

In situations where a person has the feeling of potential realisation and fulfilment, the flow experience is more likely to happen. The state of flow itself was described and intensively investigated by Mihaly Csikszentmihalyi. It is now usually perceived as a state where assimilation and accommodation are in equilibrium, when skills and challenges are in balance, and this leads to the idea of experience and the role of experience in educational process (Csikszentmihalyi, Rathunde 2014). Dewey (1963) was describing a state that he called “optimal experiences” as affectively and cognitively engaging. At the same time this optimal experience would provide a sense of joyfulness and spontaneity, as well as a seriousness and focus on goals. Combining together factors such as joy, engagement and focus highlights the complexity of this state. According to Csikszentmihalyi (2014) in real situations the presence of “Flow” depends on two conditions:

1. The objective structure of the activity;
2. A personal perception of the structure of the activity.

“A decisive structural factor for enjoyment is the balance of challenges and skills. At any given moment, we process in consciousness two crucial pieces of information: »What can be done here?« and »What am I capable of doing?«” (Csikszentmihalyi 2014: 182).

Despite these two preliminary assumptions, a high level of challenges and well developed skills do not guarantee that the flow state will follow, and much lies within person-level variations (Schmidt et al. 2014). These authors have shown that internal dimensions of experience (such as for example one’s activities, mood, company, and perceptions) explain a much greater variation in flow than external dimensions of experience. Among the external dimensions of experience, activity explained the most variance in flow, especially leisure activities. They stated: “by contrast, the level of flow one experiences seems to depend a great deal on subjective elements of experience such as the perception of autonomy, the match of challenges and skills, success, importance, and focus in relation to daily activities” (Schmidt et al. 2014: 397).

As already mentioned, all these elements, including leisure activity and perception of autonomy, happen under the activation of the DMN. This highlights the important role of leisure time at school, the crucial role of providing space for reflection and consciousness of experiences that can generate a feeling of achieving the goal and a sense of personal fulfilment. Rationality comes into play when the student ask such questions as: what does it mean to me? How do I identify? Rationality refers to the facility of students to reflect on the six values – care, fairness, loyalty, authority, sanctity and liberty – and how these values relate to the elements present in the school environment and their own emotional engagement. Mental representation of rationality corresponds to the judgement of the state

of mind as a reaction to the world’s form, so it serves as a so-called “real judgement”. This can be perceived as an aspect of happiness and is strongly related to the state of mind and to the feeling of potential realization and self fulfilment.

Examples of Educational Activities for Holistic Teaching and Learning

Some illustrative examples of activities that can be introduced in the classroom for the benefit of children are presented in Table 1. The activity features are grouped along the three dimensions.

Table 1. Illustrative examples of classroom activity features for Holistic Education

Dimension of Holistic Education	Major Goal	Examples of activity features that support this dimension
sensibility	safetiness; building personal relations and a sense of welcoming comfort; creating a feeling of belonging to a community	<ul style="list-style-type: none"> – continuous formative feedback – children presenting personal achievements – teacher collecting information about his/her student interests/ abilities – group working with changing roles (e.g. in a jigsaw arrangement) – slow/smooth introduction of objects, first observation and operating with objects before cognitive tasks
functionality	cognition executive tasks	<ul style="list-style-type: none"> – multimodal approach in pre-designed activity structures – introducing the 5E model (with 5 phases: Engage, Explore, Explain, Elaborate, and Evaluate) – peer feedback scaffolded with templates to safeguard mutual respect and productive collaboration
rationality	flow and creativity students have opportunities for greater autonomy in individual and group activities	<ul style="list-style-type: none"> – time for personal and group explorations³ – open-ended and divergent questions with incubation time – constructing new ideas/new objects on the basis of what students have already learned in order to support creative problem solving and modelling; learning by design and constructionist learning – reflection, reporting and discussion. Classroom debates highlighting different perspectives on discussed issues and facilitating structured argumentation – taking care of plants that are located in the classroom (e.g. every child would have a chance to “adopt” one plant, and water it, draw the changes, measure it etc.)

³ This element would be a very important addition to those schools that are operating on a system of tasks and achievements, where children do not have time for personal explorations.

In a nut-shell

As teachers, parents and researchers we can observe the increasing number of students who are struggling with everyday life at school, who find it difficult to transition back and forth between the multiple stimuli in every day social/family life and the structured school routine, to respond there in accordance to (teacher) expectations, and to experience potential realization, a state of flow and self fulfilment. Additionally at every level of education, we observe a “powerpoint cult”. Instead of this, a good scaffold offered by a teacher to a learner could start from well-designed and goal-oriented multimodal explorations. Tytler and co-workers (2013) have provided strong evidence the multimodal explorations, especially the construction of representations while using multimodal tools, support student conceptual, and meta-representational learning at a deep level. The same authors highlight that challenges like ‘can you draw it for me?’ or ‘can you represent that?’ could productively occur more commonly in school teaching practices. Practical work involves action and reflection, which are important elements in the process of meaning-making for effective learning.

In this article, we have presented a holistic approach to education that combines three elements that re crucial when they exist in unison: starting from a feeling of safeness and inclusion through good scaffolding and ending with a flow experience.

Acknowledgment

We would like to thank to Costas P. Constantinou, University of Cyprus, for his kind help and support in reviewing and helpful remarks to this paper.

References

- Aditomo A., Goodyear P., Bliuc A.M., Ellis R.A. (2013), *Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations*. “Studies in Higher Education”, 38(9).
- Ainsworth S. (1999), *The functions of multiple representations*. “Computers & Education”, 33.
- Ainsworth S. (2006), *DEFT: A conceptual framework for learning with multiple representations*. “Learning and Instruction”, 16(3).
- Ainsworth S. (2008), *The educational value of multiple representations when learning complex scientific concepts*. In: J.K. Gilbert, M. Reiner, M. Nakhlel (eds.), *Visualization: Theory and Practice in Science Education*. New York, Springer.
- Ariely D. (2013), *The (Honest) Truth about Dishonesty*. London, Harper Collins.
- Bailin S. (2002), *Critical thinking and science education*. “Science & Education”, 11(4).
- Błaszak M., Rybska E., Tsvitanidou O., Constantinou C.P. (2019), *Botanical Gardens for Productive Interplay between Emotions and Cognition*. “Sustainability”, 11(24).
- Bressler S.L., Menon V. (2010), *Large-scale brain networks in cognition: emerging methods and principles*. “Trends in Cognitive Sciences”, 14(6).

- Buckner R.L., Andrews-Hanna J.R., Schacter D.L. (2008), *The brain's default network: Anatomy, function, and relevance to disease*. "Annals of the New York Academy of Sciences", 1124.
- Bunge S.A., Ochsner K.N., Desmond J.E., Glover G.H., Gabrieli J.D. (2001), *Prefrontal regions involved in keeping information in and out of mind*. "Brain", 124(10).
- Chen A.C., Oathes D.J., Chang C., Bradley T., Zhou Z.W., Williams L.M., Glover G.H., Deisseroth K., Etkin A. (2013), *Causal interactions between fronto-parietal central executive and default-mode networks in humans*. "Proceedings of the National Academy of Sciences", 110(49).
- Constantinou C.P., Papadouris N. (2012), *Teaching and learning about energy in middle school: an argument for an epistemic approach*. "Studies in Science Education", 48(2).
- Craig A.D. (2009), *How do you feel – now? The anterior insula and human awareness*. "Nature Reviews Neuroscience", 10(1).
- Crottaz-Herbette S., Anagnoson R.T., Menon V. (2004), *Modality effects in verbal working memory: differential prefrontal and parietal responses to auditory and visual stimuli*. "Neuroimage", 21(1).
- Csikszentmihalyi M. (2014), *Intrinsic motivation and effective teaching*. In: M. Csikszentmihalyi, *Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht, Springer.
- Csikszentmihalyi M., Rathunde K. (2014), *The development of the person: An experiential perspective on the ontogenesis of psychological complexity*. In: M. Csikszentmihalyi, *Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht, Springer.
- DeHaan R.L. (2011), *Teaching creative science thinking*. "Science", 334(6062).
- Dewey J. (1963), *Experience and education*. New York, Collier.
- Diakidoy I.A.N., Constantinou C.P. (2001), *Creativity in physics: Response fluency and task specificity*. "Creativity Research Journal", 13.
- Elkins J. (2011), *Visual practices across the University: A Report*. In: O. Grau (ed.), *Imagery in the 21st Century*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Ellard C. (2015), *Places of the Heart*. New York, Bellevue Literary Press.
- Evagorou M., Erduran S., Mäntylä T. (2015), *The role of visual representations in scientific practices: from conceptual understanding and knowledge generation to 'seeing' how science works*. "International Journal of STEM Education", 2(1).
- Fadel C., Lemke C. (2011), *Multimodal Learning Through Media*. In: N.M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Science & Business Media.
- Gogolla N., Takesian A.E., Feng G., Fagiolini M., Hensch T.K. (2014), *Sensory integration in mouse insular cortex reflects GABA circuit maturation*. "Neuron", 83(4).
- Goulden N., Khusnulina A., Davis N.J., Bracewell R.M., Bokde A.L., McNulty J.P., Mullins P.G. (2014), *The salience network is responsible for switching between the default mode network and the central executive network: replication from DCM*. "Neuroimage", 99.
- Hadzigeorgiou Y., Fokialis P., Kabouropoulou M. (2012), *Thinking about creativity in science education*. "Creative Education", 3(5).
- Haidt J. (2012), *The Righteous Mind: Why Good People are Divided by Politics and Religion*. New York, Vintage Books a division of Random House, Inc.
- Hubber P., Tytler R., Chittleborough G. (2018), *Representation construction: A guided inquiry approach for science education*. In: R. Jorgensen, K. Larkin (eds.), *STEM Education in the Junior Secondary*. Singapore, Springer.

- Hutchins E. (2005), *Material anchors for conceptual blends*. "Journal of Pragmatics", 37(10).
- Jewitt C. (2008), *Multimodality and literacy in school classrooms*. "Review of Research in Education", 32(1).
- Kirsh D. (2010), *Thinking with the Body. Proceedings of the 32nd Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX, Cognitive Science Society.
- Kress G., van Leeuwen T. (2001), *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, Arnold.
- Massaro D., Cohen M.M., Meyer H., Stribling T., Sterling C., Vanderhyden S. (2011), *Integration of facial and newly learned visual cues in speech perception*. "The American Journal of Psychology", 124(3).
- Menon V. (2015), *Saliency Network. Brain Mapping: An Encyclopedic Reference*. Academic Press, Elsevier.
- Menon V., Uddin L.Q. (2010), *Saliency, switching, attention and control: a network model of insula function*. "Brain Structure and Function", 214.
- Miller R. (2000), *An Introduction to Holistic Education*. <http://www.pathsoflearning.com/library/holistic-educ-intro.cfm>, 3.03.2016.
- Muller N.G., Knight R.T. (2006), *The functional neuroanatomy of working memory: Contributions of human brain lesion studies*. "Neuroscience", 139.
- Neubert F.-X., Mars R.B., Thomas A.G., Sallet J., Rushworth M.F.S. (2014), *Comparison of human ventral frontal cortex areas for cognitive control and language with areas in monkey frontal cortex*. "Neuron", 81(3).
- Papadouris N., Constantinou C.P. (2010), *Approaches employed by sixth-graders to compare rival solutions in socio-scientific decision-making tasks*. "Learning and Instruction", 20(3).
- Pouw W.T., Van Gog T., Paas F. (2014), *An embedded and embodied cognition review of instructional manipulatives*. "Educational Psychology Review", 26(1).
- Prain V., Tytler R. (2012), *Learning through constructing representations in science: A framework of representational construction affordances*. "International Journal of Science Education", 34(17).
- Prain V., Tytler R., Peterson S. (2009), *Multiple Representation in Learning About Evaporation*. "International Journal of Science Education", 31(6).
- Raichle M.E., Snyder A.Z. (2007), *A default mode of brain function: a brief history of an evolving idea*. "Neuroimage", 37(4).
- Scaife M., Rogers Y. (1996), *External cognition: How do graphical representations work?* "International Journal of Human-Computer Studies", 45(2).
- Schank R.C., Berman T.R., Macpherson K.A. (1999), *Learning by doing*. In: C.M. Reigeluth (ed.), *Instructional-design Theories and Models. Vol. 2: A New Paradigm of Instructional Theory*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmidt J.A., Shernoff D.J., Csikszentmihalyi M. (2014), *Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence*. In: M. Csikszentmihalyi, *Applications of Flow in Human Development and Education. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht, Springer.
- Skocaj D., Leonardis A., Kruijff G.-J.M. (2011), *Cross-Modal Learning*. In: N.M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Science & Business Media.
- Sridharan D., Levitin D.J., Menon V. (2008), *A critical role for the right fronto-insular cortex in switching between central-executive and default-mode networks*. "Proceedings of the National Academy of Sciences", 105(34).

- Sterelny K. (2010), *Minds: extended or scaffolded?* “Phenomenology and the Cognitive Sciences”, 9(4).
- Tversky B. (2011), *Visualizing Thought*. “Topics in Cognitive Science”, 3(3).
- Tytler R., Prain V. (2013), *Representation construction to support conceptual change*. In: S. Vosniadou (ed.), *International handbook of research on conceptual change*. New York, Routledge.
- Tytler R., Prain V., Hubber P., Waldrup B. (eds.) (2013), *Constructing representations to learn in science*. Springer Science & Business Media.
- Wilson M. (2002), *Six views of embodied cognition*. “Psychonomic Bulletin & Review”, 9(4).
- Zacharia Z.C., Constantinou C.P. (2008), *Comparing the influence of physical and virtual manipulatives in the context of the Physics by Inquiry curriculum: The case of undergraduate students’ conceptual understanding of heat and temperature*. “American Journal of Physics”, 76(4).

Alla Rastrygina

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.05>

ORCID: 0000-0002-4393-2831

Central Ukrainian Volodymyr Vynnychenko

State Pedagogical University, Kropyvnytsky, Ukraine

rastrygina.alla@gmail.com

Activation of a child's subjectivity in the upbringing space of free self-determination on the basis of pedagogy of freedom

Summary

The article updates the problem of reconstruction of the modern upbringing process, the leading idea of which is the targeting of its goals, content, forms and methods at self-development of a child and the becoming of a child's subjectivity as an active, purposeful, initiative, creative and constructive position in his or her own livelihoods on the basis of humanistic values of a democratic society. The conceptual provisions of the author's concept of freedom pedagogy have become the starting point in solving the mentioned problem.

There have been defined the psychological and pedagogical conditions for the development of a child's subjectivity, the realization of which requires the establishing within the educational environment of an educational institution the upbringing space of free determination of a personality as a specially organized pedagogical environment, containing three basic components (spatial, socio-psychological and organizational-pedagogical) and provides opportunities for manifestation of initiative, volitional, creative, self-managerial forms of subjective activities of a personality. The basic approaches to the organization of the upbringing process on the basis of freedom pedagogy have been defined: pedagogy of indirect upbringing influence (directed freedom) and pedagogy of assistance (support).

Keywords: subjectivity, upbringing space of free self-determination, principles of pedagogy of freedom, components of pedagogical environment

Słowa kluczowe: podmiotowość, edukacyjna przestrzeń swobodnego samostanowienia, zasady pedagogiki wolności, elementy środowiska pedagogicznego

Introduction

The reforming of the national education system of Ukraine on the grounds of the new educational paradigm of the 21st century updates the problem of reconstruction of the upbringing process, aimed at developing the subjectivity of a child on the basis of humanistic values of a democratic society. At the same time, the systematic implementation of humanistic models of upbringing is still a rather complicated process, which takes place against the background of the renewal of the national education system as a whole, and

is accompanied by certain crisis phenomena, criticism of its current state, reformatory processes in pedagogical science and practice, intensive search for the new ways of upbringing and means of their implementation in real life. The active implementation of new upbringing models is hindered by both, the objective reasons related to the situation in the temporarily occupied territories in Eastern Ukraine and the Crimea, in which children and teachers have to exist now, and by the subjective ones, related to rejection of stereotypes in pedagogical consciousness and practical activities. The strong commitment to stereotypes is evidenced by the fact that while leading Ukrainian scholars and the entire progressive pedagogical community for almost thirty years now have been treating upbringing as a process of development of a child's personality, and on this basis they are developing the theory of modeling and constructing humanistic systems of upbringing (Bekh, Kievisas, Oleksyuk, Rastrygina, Saukh, Khayrulina), traditional pedagogy insists on regarding it as "the process of transferring experience by one generation to the other and its assimilation by the other generation" (Fitsula 2009: 112–117).

Therefore, since the leading idea of humanization of upbringing is to target its goals, content, forms and methods to facilitating the self-development of personality on the basis of subjective activities of a child, the question arises about forming the upbringing space for free self-determination in the modern educational environment, first of all, with the aim of providing pupils with the required amount of external freedom and, secondly, with effective assistance in the development of internal freedom, freedom of a personality as a prerequisite for self-regulation of behaviour and responsible self-determination in life.

Subjectivity as a quality of a child's personality

The notion of "subjectivity" (from the Latin noun "subjectum") has become part of the scientific usage in the 80s of the last century. By the definition of Rom Harré (cf. van Langenhove (ed.) 2010), the subjectivity is the realized ability of people to influence their world and not only recognize it and attribute personal or inter-subjective significance to it. In domestic psychological and pedagogical literature the term "subjectivity" was first used in his studies by Aleksei Leontiev (1975), with this term meaning a certain set of personality qualities that characterize the sphere of its activity abilities. According to S. Rubinshtein (2003), subjectivity is treated as an ability of a personality to make changes in the world and in itself. This ability is formed in the process of individual development and gaining by a personality such qualities as activism, ability to self-development and integration, self-determination and self-regulation, self-movement and self-improvement. It is due to its own subjective activity a personality acquires the ability to reveal its individuality (Rastrygina 2019).

In the discursive field of modern pedagogical science and, in particular, in the theory of upbringing, the category of subjectivity is defined as an active, purposeful, initiative, creative and constructive position of a personality in everyday life activities. Thus, modern researchers state that "...subjectivity rests on the basis of recognition of the identity

and intrinsic self-worth of each personality as an individual, endowed with unique natural properties and abilities, subjective social experience and competence, capable of initiative, activities and independence as a subjectively possible basis for human existence” (Khomenko 2013: 16–17). Alla Boyko (2012) justifiably proves that upbringing of a personality is carried out on the basis of subject-to-subject relations, which are determined by knowledge, culture, pedagogically appropriate emotional-volitional sphere and behaviour of, above all, the two main subjects – a teacher and a student, and sees the sense of upbringing in creating conditions for disclosure of natural inclinations of a child, their development and enrichment, which facilitates “self-movement” of a personality. Thus, according to the founder of the national humanistic system of upbringing Evgeniya Bondarevskaya (1999) treating a child as a subject, an individual bearer of a personality activity, and creating conditions for his or her self-development is the main sign of humane, personality-centred education. The nature of interaction between a teacher and a student in the process of education and upbringing determines the ascent of a child’s personality to the priorities of his or her own world of values and values of the society, contributes to the acquisition of significant qualities and vital achievements. The effectiveness of this process is reflected in consistent positive changes that occur in the field of communication, activities, behaviour and attitudes of a pupil, which is a pupil’s personality growth. Upbringing in this context is carried out as a process of pedagogical assistance to a child in the becoming of his or her subjectivity, cultural identification, socialization, vital self-determination, which, in our opinion, requires the creation in modern educational environment an appropriate upbringing space for free self-determination of a personality on the principles of freedom pedagogy as one of the mostly demanded model of upbringing within the frames of the new education paradigm in the 21st century, that meets the requirements of time and aims at development of subjective activity of a child, his or her self-improvement, self-expression, and self-realization.

Theoretical foundations of the concept of freedom pedagogy

The socio-philosophical concepts of interconnection of freedom and necessity, freedom as a necessary condition for the development of essential forces of a personality have become the theoretical basis for the development of the concept of freedom pedagogy (Fikhte 1913; Sartr 1990; Yaspers 1991; Abbaniano 1992; Berdyaev 1993, etc.); as well as the theoretical ideas about self-actualization of a personality, its formation as a subject of vital activities (Maslow 1971; Rogers 1983; Abulkhanova-Slavskaya 1991; Ball 2011) and the concepts of humanization of education and upbringing (Zyazyun 2000; Rastrygina 2004; Bekh 2008; Chumak 2017 and others), the relevant analysis of which has also become the basis for rethinking and modern reconstruction of methodological foundations of the theory of free upbringing with the aim of using the ideas and achievements of this trend of humanistic pedagogy in the process of solving the problems of formation of personality freedom of children. It is freedom of a personality that gains particular importance for

Ukrainian education on the way to the real, not declared realization of the humanistic essence of a new educational paradigm, where "... each individual becomes the main link. The maximum disclosure of his or her individual abilities, the unique, unrepeatability features of the psyche and the intellect becomes the main purpose of the educational process as a whole" (Khomenko 2013: 18). The establishing of conditions for the development of subjectivity, for the endless process of a man's self-creation, personality functions of a growing person, the support of self-cognition, self-determination and self-realization are the components of this global aim.

In spite of the certain diversity and national originality of humanistic concepts related to a personality freedom, we have identified a number of general ideas of free upbringing which testify to the intrinsic unity of this pedagogical direction. Namely: support on the inner activity of a child, his individual inclinations and capabilities; establishing of external conditions (organization of environment, experience) to stimulate independent development of a child; belief in the possibility of a person to achieve personal freedom and freedom in the society through some organized upbringing; belief in the natural goodness and creative abilities of a child, which is combined with the conviction that any external influence on the creative potential of a child impedes its development; centring of the upbringing's efforts on a child's gaining his or her own experience, on the basis of which there occurs full-fledged development of a personality; encouraging children for having an active attitude to life, culture, educational and cognitive activity and the need for systematic self-education and self-upbringing; the interpretation of the school as a living organism that is constantly evolving in accordance with the nature of a child; understanding of the role of a teacher as a facilitator in organizing the educational and upbringing environment for children to show their creative opportunities; organization of life of the school community on the basis of self-government (Rastrygina 2004: 214–219).

A comparative analysis of the pedagogical ideas of upbringing by freedom shows that the theoretical component of this course was a set of somewhat autonomous concepts combined by an ideological invariant. Each of them was characterized by its peculiarities and different degree of development, but at its core it was based on the fundamental principles of free upbringing.

The invariant principles of freedom pedagogy

We have named the invariant principles of freedom upbringing the fundamental ideas about the essence and organization of the upbringing process, which are, in one way or another, declared in all directions of free upbringing, regardless of their national, temporal or social specificity. The variability of pedagogical positions of different representatives of free upbringing is manifested in the degree of orientation to one or another principle, and in the methodological ways of their realization. Among these principles we have distinguished the following: the principle of self-esteem of a personality, the principle of the absolute value of childhood, the principle of the nature-appropriate upbringing, the

principle of freedom and the principle of harmonization of the influence of social environment and of upbringing.

The essence of the **principle of self-worth of a personality** is in recognition of the following: a child's personality is the initial basis and at the same time the main goal and main result of the process of education and upbringing, which means, the latter is directed towards preserving and developing in a child's mind the child's individual image, providing all the necessary conditions for his or her personal self-realization. It also demands that a tutor should respect any child, whatever he or she is at a given moment of his or her life, with all their merits and disadvantages. A particular personality, a real child is declared as a goal in itself, not a means of achieving any other goal. The aim of the pedagogical process is thought to be inside the child, not beyond. Accordingly, the process of upbringing is aimed at meeting the needs and interests of each child, ensuring each child with the opportunity to implement an individual program of development.

The **principle of intrinsic value of childhood** affirms the self-sufficient meaning of the children's period of life, emphasizing its originality, imposing a ban on the approach to childhood with utilitarian measures. This principle contrasts with the traditional setting for preparing children for future adulthood. Proponents of free education pointed at the inability to sacrifice childhood for the sake of an indefinite future. Not in preparing children for future life in the traditionally understood sense, but in creating favorable conditions for the developing of all forces of a child's body, they saw the task of the teacher.

The **principle of environmental compliancy of upbringing** affirms the need to raise a child only in accordance with the known natural patterns of its development and the world of nature as a whole. Thus denying voluntarism and arbitrariness in upbringing, it is emphasized that upbringing as a purposeful process should serve the "interests" of natural development of a child's personality.

The **principle of freedom** demands to carry out the process of upbringing, avoiding any form of violence against a personality. The very name of free upbringing theory is the evidence of importance of this principle. The basis of free upbringing principle is a special attitude to a child's nature. A child, to the mind of free upbringing theorists, does not carry any inherent moral defects and is perfect in this respect. That is why, the requirement of freedom for maximal implementation of all its inborn qualities is only natural. Any form of violence, any external influence with the aim of forming a certain type of a personality with predetermined traits will lead away from a naturally defined image of a personality. The essence of free upbringing is in the ensuring of conditions for developing a personality's natural qualities and abilities and in recognition of the fact that its individuality can mostly be revealed in the absence of external pressure and restrictions to its expression. However, freedom is not equated with permissiveness. Freedom means ability to go one's own way as far as the laws of the surrounding world, nature, the society, and specific circumstances of life would allow. It is taken for granted that freedom is inextricably tied to responsibility of a personality for its personal choice.

The **principle of harmonization of influences of social environment** and upbringing makes adjustments, restricting, in its peculiar ways, the effect of all other principles of free upbringing theory, forcing teachers to reckon with powerful influences of the surrounding society on the development of a child.

The defined principles form an invariant core of freedom pedagogy and constitute a coherent system, the elements of which are closely interrelated. Each of them assumes the presence of the others, contains them in their most effective, interrelated form.

The substantiated principles of free upbringing are the basis for **freedom pedagogy** as a special trend of humanistic pedagogy, which considers the theoretical and practical foundations of the development of the internal freedom of a personality, his or her subjectivity and ability to make conscious and responsible self-determination, self-selection and realization of his or her own path.

Activation of a child's subjectivity based on the pedagogy of freedom

From the standpoint of freedom pedagogy, we have rethought the purpose of upbringing, developed the technology of its realization, and defined the requirements for a personality of the teacher, able to work effectively on the principles of upbringing by freedom.

The objective of upbringing in the context of freedom pedagogy is an internally free, ready for the vital self-determination personality, characterized by: a highly developed need for self-actualization, targeted at higher vital values (goodness, truth, justice, beauty, etc.); ability to self-controlled activities and behaviour; the pursuit of competence; realistic and unbiased perception of the world, openness to new experiences and motivation for the search of truth, the ability to take into account different views; positive I-concept; volitional qualities that allow to overcome external and internal obstacles on the way of affirmation of personal values; self-respect in unity with the willingness to respect other people; democratic style of communication; acceptance of socio-cultural norms and simultaneous critical attitude to them, the ability to form one's own "personality norms". From the pedagogical point of view, a personality, possessing all of the mentioned qualities is regarded as an ideal of upbringing, a personality targeted at the values of freedom.

Given the need to identify ways of developing internal freedom of a personality as a basis for the becoming of his or her subjectivity, we consider it necessary to present the pedagogical conditions under which, in our view, we are able to activate the subjective activities of a child. In our mind these conditions are: expanding the boundaries of a child's awareness of his or her physical, mental and spiritual strengths, self-awareness and awareness of the surrounding reality; providing pupils with the "space free from supervision"; creation of situations of uncertainty in the pedagogical process, which encourage pupils to self-determination, independent choice; targeting of the pedagogical process at the development of individual abilities and inclinations of pupils, facilitation of their creative self-realization; maximum enrichment (amplification) of the content, forms and methods of specifically children's activities and communication, realization of potential

opportunities for development, which get opened in childhood; formation of an emotionally comfortable upbringing environment that stimulates the manifestation of subjective activities of a personality.

Practical implementation of the identified psychological and pedagogical conditions requires a certain design of the corresponding upbringing environment that stimulates manifestation of subjective activities and free self-determination of a personality.

The **upbringing space of free self-definition** is understood as a specially organized pedagogical environment that provides opportunities for the manifestation of various forms of subjective activities of a personality: **initiative**, which is manifested in the initiation and deployment of an activity without external prompting; **volitional**, which provides mobilization of a pupil's resources to overcome objective and subjective obstacles in the way of activities, of which the pupil is conscious; **creative**, which is revealed in solving problems for which neither ways of solution nor possible results are known in advance; **over-situational**, that is, activities, going beyond the situational frames, given by the socio-cultural norms or corresponding to former experience of a pupil; **self-governing**, which manifests itself in a personality's conscious management of his or her capabilities, the construction and implementation of life strategies, the organization of their life path.

In developing the model of the upbringing space of free self-determination of a personality, we relied on the theory of modelling and construction of humanistic upbringing environments, the concept of pedagogical relations and the theory of possibilities by James Gibson (1979). The basic structural units of our modelled upbringing space of free self-determination of a personality are the physical environment, socio-psychological factors and the program of upbringing. Accordingly, the structural model of this space contains three basic components: **spatial**, **socio-psychological** and **organizational-pedagogical**.

The educational space, aimed at the development of inner freedom of a personality, should provide opportunities for satisfying the basic needs and realizing personality's values of all subjects of the pedagogical process, above all, pupils. This implies correspondence of the spatial, socio-psychological and organizational-pedagogical components of the upbringing space to the needs and capabilities of children as subjects of the upbringing process. The leading role in the organization of the zone of developing opportunities belongs to the organizational and pedagogical component, which is intended to adequately mediate and appropriately organize the interaction of the subjects of pedagogical process with the subject component and socio-psychological component of the upbringing space. The effective functioning of each of these components is possible only under certain conditions:

- The spatial component: heterogeneity and complexity of the environment; inter-connection of functional zones; flexibility and manageability of the environment; individualized environment; authenticity of the environment.
- The socio-psychological component: mutual understanding and satisfaction with the relations of all subjects of the upbringing process; positive-optimistic mood of all its subjects; credibility of teachers; partnership of all subjects in managing the upbringing process; cohesion and consciousness of all subjects.

- The organizational and pedagogical component: ensuring freedom and the right for a choice in the upbringing process; recognition of self-worth of a child and childhood as a special stage of a human life path; dialogization of the pedagogical space; personalization of pedagogical relations; problematization of the educational process; individualization of educational interaction.

The fundamental condition for a child's personality growth, disclosure of his or her uniqueness and originality, developing of his or her capacity for self-determination and self-regulation is the atmosphere of freedom, which is cultivated in pedagogical environment. Freedom of a child is an important condition for realization of his or her needs and interests, including the need for communication, self-affirmation, testing of one's own strength, creative abilities. Being in an active upbringing environment, in which various opportunities for free choice and expression of subjective activity are created, a personality strives towards those, who at a given moment are the most significant, adequate to its internal tendencies of development. Freedom provides opportunities for creative self-disclosure, and requires from a personality to correlate his or her needs with the interests and freedom of others, thereby providing conditions for the developing of responsibility and self-regulation, awareness of the relationship with realities of life, legal and moral norms of society.

The effective functioning of the upbringing space of free self-determination of a personality implies a special type of pedagogical activity that supports development of subjective activities of pupils. This, in turn, puts particular demands on pedagogues, who are able to accomplish these tasks. A decisive role is played by their personality and professional attitude, which allows them to work in line with freedom pedagogy. The main components of this attitude are: perception of a child's personality as a value; positive I-concept of a teacher; targeting at the invariant principles of freedom pedagogy.

The forming of a corresponding pedagogical attitude is determined by the three groups of factors: 1) internal, subjective and a personality-related: a teacher's self-awareness, the level of his self-actualization, the adopting of humanistic values, the developed of reflective and projective abilities, motivation, competence, creativity; 2) objective, external factors related to the requirements of professional activity in the context of freedom pedagogy; 3) objective and subjective factors related to the organization of the upbringing environment.

Therefore, the formation of the humanist position of the teacher is conditioned by the dialectic of internal (personal) and external (socio-professional) factors and depends on the teacher's attitude towards the essential characteristics of a humanist-oriented upbringing system. In this case, personal characteristics are the pivotal factor that determines professional position. Today, when humanistic values, although declared by the community, have not yet become dominant; when there are no structures that concentrate in themselves the upbringing culture and are able to transmit it in an open society, and not only in certain educational institutions; when a significant number of school children, students and teachers do not have practical experience of self-realization in the education system

of a humanistic type, in these circumstances, the objective and subjective factors of organizing a professional environment, managing and training teachers capable of acting on the principles of freedom are given particular weight.

The selected factors are the basis for building a system of training the specialists who are able to work effectively on the principles of freedom pedagogy. This system becomes effective if it is deployed on the basis of innovative content, methods and forms that provide a personality-centred approach and solve two problems: the development of a humanistic position of future professionals and the teaching of practical methods that allow to work in the paradigm of freedom pedagogy.

As mentioned above, freedom pedagogy as one of the trends of humanistic pedagogy develops in line with temporary concepts of humanization of education, which are based on a personality-related approach, the concept of pedagogical support for a personality, the theory of modelling the humanistic upbringing systems, pedagogy of non-violence, etc.

On the basis of comparative analysis of the offered in these concepts ways of defining and means of implementing the upbringing tasks, we have outlined the two main approaches to the organization of the upbringing process, based on the principles of freedom pedagogy: **pedagogy of indirect upbringing influence** (directed freedom) and **pedagogy of assistance** (support). Pedagogy of directed freedom regards upbringing as a hidden influence on a personality through the appropriate organization of its substantive and social environment. A personality is given freedom of choice, but through proper organization of the upbringing environment, his or her development is guided in the desired direction. Due to this, pupils develop the ability to live under conditions of freedom, to take responsible decisions, to make independent life choices, despite the fact that their freedom and independence is indirectly programmed and directed by a tutor. Unlike pedagogy of directed freedom, the method of pedagogy of assistance has it, that it is the pupil who defines the upbringing task, and the teacher only assists a child in the process of self-determination and self-realization. Upbringing is interpreted as pedagogical support, providing conditions for self-actualization of a personality, the spontaneous development of his or her inclinations and subjective activities. In such circumstances, a pupil becomes the full partner of a teacher and their relationships become truly subject-subjective.

Conclusions

In view of the above, we can conclude that an effective factor in intensification the subjective activities of a child is the establishing within the educational environment of an educational institution the upbringing space of free self-determination on the basis of invariant principles of the concept of freedom pedagogy. Regarding the upbringing space of free self-determination as a specially organized pedagogical environment, which contains three basic components and provides opportunities for manifestation of the initiative, volitional, creative, over-situational, self-managerial forms of subjective activities of a child, we propose pedagogical conditions for a child's effective development. It has been found

that such efficiency is defined by heterogeneity and complexity of the environment, the interconnection of functional zones, the flexibility and controllability of the environment, its individualization and authenticity (spatial component); mutual understanding and satisfaction with the relations of all subjects of the upbringing process, their positively-optimistic mood, credibility of teachers, partnership and participation of all subjects in managing the upbringing process, their cohesion and consciousness (socio-psychological component); ensuring freedom and the right of choice in the upbringing process, recognizing the self-worth of a child and childhood as a special stage of the human life path, dialogization of the pedagogical space, personalization of pedagogical relations, problematization of the educational process, individualization of the upbringing interaction (organizational and pedagogical component). There have been presented basic approaches to the organization of the upbringing process on the principles of freedom pedagogy: pedagogy of indirect upbringing influence (directed freedom) and pedagogy of assistance (support).

References

- Abbaniano N. (1992), *Ekzistentsiya kak svoboda*. "Voprosy filosofii", 8.
- Abulkhanova-Slavskaya K. (1991), *Strategiya zhyni*. Moscow, Mysl'.
- Ball G. (2011), *Osobystist yak modus kultury i yak integratyvnaya kist osoby*. "Goryzonty osvity", 3.
- Bekh I. (2008), *Vyhovannya osobystosti*. Pidruchnyk dlya studentiv vyschnavchalnyh zaladiv, Kiev.
- Berdyayev N. (1993), *Subiektivizm i individualizm v obschesvennoi filosofii*. Moscow, Uchitel.
- Bondarevskaya E. (1999), *Pedagogika: lichnoct v gumanno-orientirovannyh teotiyah i sistemah vospitaniya*. Rostov na Dony, Uchitel.
- Boyko A. (2012), *Phenomen "subiek-subiekt nividnosyny" – strategiya podalshogo rozvytku pedagogichnoi teotii s praktyky*. Gumanizatiaya na vchalno-vyhovnogo protsesu, Spetsvypusk 8. Sloviyansks.
- Chumak O. (2017), *Paradygmaosvity 21th stolittya: innovatsiini aspecty*. http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf, 31.07.2020.
- Fikhte I. (1913), *Naznachenie cheloveka*. St. Petersburg, Izdanie zhurnala 'Zhizn' dlja vsekh'.
- Fitsula M. (2009), *Pedagogika*. Navchalnui posibnyk. Rosdil Teoriya Vyhovannya. <https://academia-pc.com.ua/product/73>; https://stud.com.ua/61108/pedagogika/teoriya_vihovannya, 31.07.2020.
- Gibson J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, Houghton Mifflin Harcourt.
- Khomenko A. (2013), *Subiektivist yak providnyi pryntsyv vykhovannya osobystosti*. "Zbirnyk naukuvuh prats PNPu imeni V.G. Korolenka. Pedagogichni nauky", 3(59).
- Leontiev A. (1975), *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow, Politizdat.
- Maslow A. (1971), *The farther reaches of human nature*. New York, Penguin Books.
- Rastrygina A. (2004), *Rozvytok teorii vilnogo vykhovahhya y vityzhzyahyii izarubizhnii pedagogitsikintsya 19th – pershoipolovyny 20th stolittya*. Dissertation for a scientific degree Doctor of Pedagogical Sciences, Kiev.
- Rastrygina A. (2019), *Future teacher-musician as a subject of professional and personality development in a university artistic educational space*. In: E. Szatan, A. Nowak-Łojewska, A. Komorowska-Zielony (red.), *Być nauczycielem, być uczniem w perspektywie jutra*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Rogers C. (1983), *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company.
- Rubinshtein S. (2003), *Being and Consciousness. Man and the World*. St. Petersburg, Peter.
- Sartr Zh.-P. (1990), *Ekzistentsializm – eto gumanizm*. Moskow, Sumerki bogov.
- van Langenhove L. (ed.) (2010), *People and Societies: Rom Harré and designing the social sciences*. London, Routledge.
- Yaspers K. (1991), *Smysl i naznachenie istorii*. Moskow, Politizdat. Pervod s nemetskogo. Mysli-eli XX v.
- Zyazyun I. (2000), *Kontseptualni zasady teorii osvity v Ukraini*. “Pedagogika i psichologiya profesiinoi osvity”, 1.

Lucyna Telka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.06>

ORCID: 0000-0002-8937-5946

Uniwersytet Łódzki

lucyna.telka@uni.lodz.pl

O towarzyszeniu dziecka w rozwoju – zarys koncepcji wychowania w żłobku

Summary

Accompanying in child development – an outline of the concept of upbringing in a crèche

The article addresses the issue of the tutor's workshop, the concept of upbringing, possible to be used by tutors in a crèche. An example is the concept of accompanying in development in social pedagogy, emphasizing the non-directive features of the relationship between an adult and a child. The concept of upbringing orients the tutor's beliefs on the relationship with the pupil by taking up intellectual activity conducive to the exploration, application, and maintaining the requirements of the concept.

Keywords: accompanying in development, educational project, tutor in a crèche

Słowa kluczowe: towarzyszenie w rozwoju, projekt pedagogiczny, wychowawca w żłobku

Uwagi wstępne

W artykule podjęto próbę scharakteryzowania koncepcji towarzyszenia w rozwoju dziecka w żłobku, usytuowanej w nurcie wychowania niedyrektywnego. Podstawy teoretyczne zarysu tej koncepcji są określone w odniesieniu do pedagogiki społecznej. Uwaga ta jest uzasadniona, ponieważ towarzyszenie nie jest koncepcją związaną ściśle z jedną dyscypliną naukową i z jednym polem praktyki. Pedagoga społecznego inspirują poglądy Heleny Radlińskiej, pobudzające do refleksji nad „niezbędnością” wychowawcy w życiu wychowanka. Inspiracje teoretyczne koncepcji towarzyszenia w rozwoju można odnaleźć w pedagogice społecznej w pojęciach: pomocy w rozwoju zawartego w poglądach Radlińskiej (1961), wychowania towarzyszącego występującego w poglądach Aleksandra Kamińskiego (1969) i towarzyszenia w rozwoju używanego przez Ewę Marynowicz-Hetkę (2005). Elementem łączącym poglądy przywołanych autorów jest myśl wyrażona przez Radlińską, zgodnie z którą wychowanie jest polem twórczości odnoszącym się do tkwiących w dziecku możliwości, a nie do wzorca życia obmyślonego dla dziecka (Radlińska 1961: 23–24). Myśl ta ma niemal sto lat i nadal jest aktualna, stanowi zachętę do przybliżenia przesłanek teoretycznych, metodologicznych i metodycznych koncepcji wychowania realizowanej w żłobku. Głównym podmiotem zainteresowania autorki artykułu jest

wychowawca w żłobku. W centrum jego uwagi jest małe dziecko do trzeciego roku życia. W odniesieniu do wychowawcy formułowane są oczekiwania, aby przyjmował „jedynie” rolę osoby towarzyszącej wychowankowi w życiu codziennym (Marynowicz-Hetka 1994: 10). Słowo „jedynie” zwraca uwagę na to, że wychowawca nie znajduje się w centrum zdarzeń w polu praktyki, cechuje go natomiast bycie obok wychowanka i z nim oraz tworzenie warunków minimalizujących przejawy władzy w wychowaniu.

W naszym kraju dotychczasowe sposoby pojmowania wychowania w żłobkach można ocenić co najmniej dwójako. Na podstawie wyników badań przedstawiających kwestie pobytu dziecka w placówce można wskazać przekonania wychowawców o tym, że dziecko bawi się, rozwija i uczy, podejmuje decyzje, jest osobą, która aktywnie uczestniczy w świecie, oraz o tym, że dziecko jest bawione, uczone, karmione, czyli poddane kierowaniu, urabianiu (Telka 2009; Sadowska 2017). Wychowawca, którego poglądy są usytuowane w nurcie wychowania niedyrektywnego, dostrzega, co dziecko czuje, myśli, czego chce, wspiera jego potencjał, mocne strony jego rozwoju, prawo do kształtowania siebie i życia społecznego w placówce. Wychowawca, który oczekuje od wychowanka podporządkowania się regułom danym z zewnątrz, podejmuje działania dyrektywne, ma trudności, by badać, poznawać, obserwować to, co się dzieje podczas kierowanej przez niego aktywności dziecka i poza nią. Stąd przekonanie, że warto podjąć kwestię koncepcji wychowania w żłobku, która podkreśla zobowiązanie wychowawcy do stawiania pytań co do swojej codziennej praktyki oraz orientuje działania wychowawcze ku dziecku, ku wspieraniu jego autonomii.

Przydatność koncepcji wychowania w polu praktyki

Koncepcja wychowania to określona całość pozwalająca ujmować szczegóły (Radlińska 1961: 179) związane z kształtowaniem relacji wychowawcy i wychowanka. Jean-Marie Barbier proponuje termin „konceptualizacja”, wyjaśniając, że jest to: „konstrukcja mentalna i/lub dyskursywna odnoszona do zestawu elementów stanowiących przedmiot namysłu” (2016: 107). W swoich poglądach Kazimierz Obuchowski (1993: 63) wskazuje, że koncepcja to założenia początkowe dotyczące działania, które porządkują kluczowe kwestie oraz nakładają na jednostkę zobowiązanie bycia odpowiedzialną za nie. Tezę postawioną w artykule jest zatem przekonanie o wadze rozpoznanych przez wychowawców, rozumianych, uwspólnionych podstaw teoretycznych ich działań w żłobku, ujmowanych syntetycznie jako koncepcja wychowania. Towarzyszenie w rozwoju to jedna z możliwych propozycji teoretycznej orientacji działania wychowawczego. Barbier podkreśla, że: „we współczesnym społeczeństwie towarzyszenie stanowi przedmiot waloryzacji społecznej” (Barbier 2016: 226), to znaczy, że namysł nad koncepcją wychowania w placówce dla małego dziecka dotyczy przesłanek opisujących relacje dziecka i wychowawcy jako zrównoważone, symetryczne i jest zobowiązaniem wychowawców w placówce.

Usytuowanie koncepcji pracy z małym dzieckiem w niedyrektywnym nurcie myślenia o wychowaniu nie gwarantuje ścisłych wskazówek metodycznych, gotowych dróg

do przebycia, pozwala natomiast orientować działania wychowawcze, tzn. stawiać podstawowe pytania: po co i dlaczego zamierza się działać, jaki jest sens i znaczenie działania, jakie są przejawy pewności i niepewności w działaniu (Marynowicz-Hetka 2006: 100–103). Przyjęcie wybranej koncepcji pracy przez wychowawców w placówce sprzyja dbałości o jakość podejmowanego działania (Marynowicz-Hetka 2006: 241). Koncepcja wychowania dotyczy osób, które uczestniczą w życiu placówki. W żłobku są to dzieci, rodzice i opiekunowie/wychowawcy.

W odniesieniu do dziecka przebywającego w żłobku niedyrektywna koncepcja wychowania wskazuje na konieczność zapewnienia warunków do „dialogu, eksplorowania, inwencji” (Rayna 2011: 104) – warunków, które pobudzają ciekawość i zainteresowania dziecka, umożliwiają mu badanie otaczającego świata. Sylvie Rayna wprowadza termin „dziecięca partycypacja w przestrzeni placówki” (2011: 105). Wiąże się z nim pogląd, że małe dziecko to osoba poznająca i wymagająca poznania, współuczestnicząca w budowaniu relacji za pośrednictwem swoich umiejętności poznawczych, fizycznych, emocjonalnych i społecznych. Dziecku do rozwoju niezbędne są: bezpieczeństwo i dobrostan fizyczny, emocjonalny, psychiczny, warunki do rozwoju poznawczego, językowego, wprowadzanie w kulturę, umożliwienie nawiązywania i kształtowania relacji z innymi dziećmi i dorosłymi oraz poznawania i respektowania reguł życia społecznego (Thollon-Behar 2011: 90–93). W toku towarzyszenia podkreśla się wagę samodzielności dziecka, jego ciekawości, odkrywania trudności i ich przekraczania przy wsparciu wychowawcy, który mu towarzyszy.

Koncepcja wychowania dotyczy także obecności rodziców w żłobku. W literaturze wciąż stawiane jest pytanie o to, jakie może być uczestnictwo rodziców w placówce. Rodzice są „pierwszymi wychowawcami dziecka” (Rameau 2011: 78). Żłobek jest placówką, która powinna przyjmować dziecko i jego rodzinę. Christine Schuhl (2017: 62–63) podkreśla, że wychowawcy mają do przekazania rodzicom określone informacje i że rodzice mają wiele pytań do wychowawców, np. o warunki materialne, proces adaptacji dziecka w placówce, organizację dnia. Marie-Paule Thollon-Behar (2011: 94–95) zwraca uwagę na to, że rodzice i dziecko doświadczają procesu separacji w czasie korzystania ze żłobka. Zdaniem autorki budowanie zaufania rodziców do wychowawców, „towarzyszenie w rodzicielstwie”, wyjaśnienie rodzicom założeń działań wychowawczych w placówce, umożliwienie aktywnego udziału w życiu dziecka i placówki, jeśli takie będzie ich życzenie, może się stać zaczynem do współpracy na rzecz dziecka. W literaturze współpraca pracowników i rodziców w żłobku jest również charakteryzowana przez pryzmat trudności w porozumiewaniu się (fizyczne, symboliczne, czasowe) (Rameau 2011: 77–79). W związku z tym podkreśla się konieczność podejmowania przez wychowawców stałego namysłu nad obecnością rodziców w placówce, nad sposobem wymiany ważnych informacji, narzędziami komunikowania się z rodzicami (może nim być np. zeszyt, w którym są zapisywane codzienne spostrzeżenia) (Rayna 2011: 110) czy przygotowywaniem przestrzeni fizycznej dla rodziców (Rameau 2011: 94).

W odniesieniu do wychowawców koncepcja wychowania zwraca uwagę na: znaczenie pracy w zespole pedagogicznym, odkrywanie tego, co subiektywne w poglądach na wychowanie każdego wychowawcy, opracowanie wspólnego punktu widzenia dla zespołu, wydzielenie czasu służącego opracowaniu, aktualizowaniu, utrwalaniu projektu działań wychowawczych w placówce (Thollon-Behar 2011: 97). W literaturze podkreśla się konieczność podejmowania przez wychowawców refleksji dotyczącej pracy z dziećmi, stosowania narzędzi umożliwiających gromadzenie informacji na temat zdarzeń w polu praktyki (np. prowadzenie dokumentacji dotyczącej dziecka), orientujących działania wychowawcze (np. projekt pedagogiczny), a nawet zaangażowania w badanie-działanie (Rayna 2011: 106), uczenia się w toku wykonywania zawodu. Według Schuhl (2017: 64) wychowawca w żłobku poddaje analizie swój pogląd na dziecko sprawcze, aktywne, ciekawe, które spotyka dostępnego i uważnego wychowawcę, uznającego jego prawo do własnych wyborów, decyzji, własnej aktywności.

Teoretyczne podstawy koncepcji towarzyszenia w rozwoju

W artykule koncepcja towarzyszenia w rozwoju dziecka przedstawiana jest jako narzędzie myślenia wychowawcy o polu praktyki. Prezentowane stanowisko pedagogiki społecznej może się stać podstawą do kształtowania przez wychowawców przekonań o wychowaniu, w szczególności teoretycznych, metodologicznych, metodycznych podstaw działania wychowawczego. Poznawanie przesłanek teoretycznych przez wychowawców to odkrywanie, dlaczego wiedza teoretyczna jest potrzebna wychowawcy małego dziecka, jak inspirowanie do myślenia o wychowaniu, na co uwrażliwia. Poznanie teoretycznych przesłanek pracy z dziećmi nie zwalnia wychowawcy z konieczności uruchamiania własnej inwencji, krytyczności, refleksji (Karwowska-Struczyk 2007: 121), z podejmowania wysiłku intelektualnego na rzecz analizowania, dekonstruowania i konstruowania teoretycznych podstaw działania (Telka 2009). Przyjęcie koncepcji wychowania przez wychowawców jest procesem, któremu mogą sprzyjać pogłębione analizowanie lektur, rozmowy dotyczące różnych propozycji teoretycznych i metodycznych na temat warunków pobytu dziecka w żłobku. Wybór koncepcji wychowania dokonuje się dzięki namysłowi i kształtowaniu przekonań pracowników placówki (Telka 2009: 166–184).

Przyjęcie perspektywy pedagogiki społecznej w analizowaniu koncepcji towarzyszenia w rozwoju pozwala odwołać się do bardzo syntetycznego jej ujęcia przez Marynowicz-Hetkę w słowach: „być obok” (2005: 343). Wyrażenie to ukazuje kierunek działania wychowawcy ku: niedyrektywności, tworzeniu warunków do wzrastania dziecka w wolności oraz poznawania reguł życia społecznego. Przywołanie poglądów Stanisława Rucińskiego, który również charakteryzuje wychowanie jako „bycie obok” (1988: 83), pozwala na zwrócenie uwagi na to, że wychowanie dokonuje się „bez celu”. Cudzysłów użyty w tym wyrażeniu ma istotne znaczenie, sygnalizuje bowiem, że koncepcja wychowania nie buduje u wychowawcy przeświadczenia, które zamyka obraz wychowanka, unieruchamia wychowawcę w przyjętej metodyce działania. Koncepcja towarzyszenia

akcentuje wysiłek wychowanka i specyfikę działań wychowawcy bez gotowej drogi, w znanym natomiast kierunku – szacunku, zaufania, swobody do... reguł życia społecznego. U podstaw koncepcji towarzyszenia w rozwoju można zatem odnaleźć przekonanie dotyczące trudu wspólnej „pracy” wychowanka i wychowawcy.

Teoretyczne podstawy towarzyszenia w rozwoju pozwalają wychowawcy kształtować punkt widzenia na dziecko i warunki jego rozwoju, przywoływać określone wartości. Barbier formułuje przekonanie, że towarzyszenie to działanie „łączące czynności jednego podmiotu z czynnościami innego podmiotu, zorientowane na kierowanie swoją własną aktywnością przez podmiot, któremu się towarzyszy” (2016: 225). Kluczowe atrybuty towarzyszenia, jakimi są: szacunek, niezależność, symetryczna relacja społeczna, słuchanie, obserwowanie, prowadzenie dialogu (Marynowicz-Hetka 2006), wpisują się w pogląd Józefa Lipca, by „w rezultacie działań wychowawczych wyłonił się względnie wolny, samodzielny, twórczy i odpowiedzialny podmiot ludzki” (Lipiec 1997: 200). W związku z tym można powiedzieć, że towarzyszenie w rozwoju wymaga tworzenia warunków kształtujących zaufanie wychowawcy do dziecka, swobodę aktywności dziecka, podkreśla więc emancypacyjny wymiar relacji społecznych. Towarzyszenie w rozwoju powiązane jest także z zawartą w poglądach Radlińskiej koncepcją człowieka „aktywnego i twórczego” (Cyrański 2012: 84). Ten sposób ujmowania człowieka dotyczy zarówno dziecka, jak i wychowawcy. Na wychowawcy spoczywa trud poznawania dziecięcej perspektywy po to, by mógł on zrozumieć dziecko i adekwatnie odpowiadać na jego oczekiwania, by mógł stworzyć warunki sprzyjające kształtowaniu autonomii, uczeniu się we własnym rytmie.

Niepewność drogi do przebycia i konieczność zakotwiczenia działań w tym, co realne, praktyczne, sprzyja stworzeniu przez wychowawców projektu pedagogicznego, który stanowi narzędzie ich pracy z dziećmi (Telka 2009: 174–175). Schuhl wskazuje, że projekt ten pozwala wychowawcom na opracowanie koncepcji wychowania ukierunkowanego na wychowanka przebywającego w placówce i wyrażenie jej „swoimi słowami”. Tekst projektu staje się dokumentem przedstawiającym niedyrektywną koncepcję wychowania realizowaną w żłobku. Pomaga on wychowawcom w łączeniu teorii z praktyką, tworzy warunki sprzyjające uczestnictwu wszystkich pracowników we wspólnym działaniu. Opracowywanie projektu pedagogicznego jest procesem, w którego trakcie wychowawcy, jak podkreśla Schuhl (2017: 18–19), myśląc o codzienności w placówce, mogą wypracować „zwartość” poglądów całego zespołu pedagogicznego, wyobrażenie praktyki pedagogicznej podczas przyjęcia dziecka do placówki, jego snu, posiłku, zabawy i higieny. Celem namysłu nad koncepcją wychowania podczas opracowywania projektu pedagogicznego jest zatem: uznanie ją za swoją, podzielenie poglądów z pracującymi w placówce wychowawcami na temat wychowania, uczenie się przywoływania jej w odniesieniu do każdego dziecka, do jego aktywności, w każdej sytuacji.

Koncepcja towarzyszenia w rozwoju jako propozycja teoretyczna staje się sposobem myślenia wychowawcy w wyniku jego namysłu i wysiłku związanego z kształtowaniem wyobrażenia dziecka jako osoby poznającej siebie i świat, z poznawaniem umiejętności intelektualnych, emocjonalnych i społecznych dziecka, jego zdolności uczenia się

i sensownej aktywności, z akceptacją niezależności dziecka, jego sprawstwa i dążenia do samostanowienia, z umożliwianiem dziecku podejmowania decyzji w warunkach zapewniających mu poczucie bezpieczeństwa.

Metodologiczne podstawy koncepcji towarzyszenia w rozwoju

Charakteryzując metodologiczne podstawy koncepcji towarzyszenia, warto odwołać się do poglądu Barbiera, który podkreśla, że towarzyszenie „charakteryzuje podwójna intencja, optymalizacji aktywności towarzyszącej i rozwoju podmiotu, któremu się towarzyszy” (2016: 225). Wychowawca, który towarzyszy wychowankowi w rozwoju, uczy się przez całe życie i nie jest samotny w tym procesie, staje się badaczem własnej praktyki, prowadzi „profesjonalne życie intelektualne” (Barbier 2016: 33), podczas którego podejmowane są teoretyczne, metodologiczne i metodyczne kwestie dotyczące pola praktyki w placówce (Telka 2017: 20–22). Przyjęcie koncepcji towarzyszenia zobowiązuje wychowawcę do pracy zespołowej, uzgadniania, kształtowania jednomyślności co do wartości przywoływanych w toku codziennych zdarzeń w polu praktyki dotyczących dziecka. Wymaga ona stałego analizowania i odnawiania jakości relacji z dzieckiem oraz wychowawców między sobą, np. przez obserwowanie i dokumentowanie, które – zdaniem Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk (2007: 122) – jest rodzajem badań prowadzonych przez wychowawcę. Anne-Marie Fontaine (2016) zaznacza, że wychowawca najczęściej nie dysponuje gotowymi narzędziami poznawania dziecka i siebie w polu praktyki, ale może je konstruować w celu badania zdarzeń, które go nurtują, ciekawią czy niepokoją. Koncepcja towarzyszenia w rozwoju wprowadza konieczność opanowania przez wychowawcę umiejętności metodologicznych, dzięki którym możliwe staje się uchwycenie czynników sprzyjających pomyślnemu pobytowi dziecka w placówce i utrudniających ten pobyt. Stają się one również pomocne w pielęgnowaniu wrażliwości, którą może przytłumić wiele codziennych spraw.

Wymóg kształtowania i spożytkowania umiejętności metodologicznych wychowawcy określany jest w projekcie pedagogicznym, narzędziu, z którym wychowawca „się nie rozstaje”. Powracanie do projektu, podejmowanie analizy jego tekstu przez wychowawców sprzyjają ponownemu odczytywaniu założeń koncepcji wychowania, podejmowaniu refleksji przed działaniem, w jego trakcie i po jego zakończeniu, umożliwia powrót do zdarzeń w polu praktyki i wnikliwe ich analizowanie (Telka 2016), pozwala na tworzenie warunków do „otwarcia się na myślenie”, daje nadzieję na dostrzeżenie problemów praktyki, rozmawianie o nich, badanie, wprowadzanie zmian w działaniu wychowawców (Telka 2016; Schuhl 2017: 22–23). Fontaine (2016) proponuje, by wychowawcy dokonywali obserwacji ukierunkowanej na dziecko, na jego aktywność, cechy rozwoju, nabywane umiejętności, trudności, zainteresowania oraz obserwacji ukierunkowanej na wychowawcę i jego relacje z dzieckiem, na przejawy towarzyszenia w rozwoju i trudności w działaniach wychowawczych. Autorka zwraca uwagę na znaczenie umiejętności wychowawcy, która dotyczy przekształcania pytań stawianych rzeczywistości społecznej, ujmowania ich z punktu widzenia dorosłego, np. jakie reguły i ograniczenia należy przedstawiać dziecku

(Fontaine 2016: 64), na pytania koncentrujące się na dziecku, np. jakich reguł i ograniczeń ono oczekuje, jaki jest efekt ich przedstawienia dziecku (Fontaine 2016: 67). Autorka akcentuje konieczność kształtowania wyobraźni i wrażliwości wychowawcy po to, by był on zdolny do respektowania rytmu aktywności dziecka, jego oczekiwań i upodobań, do odpowiadania na potrzeby dziecka.

Zadaniem wychowawców jest poznawanie pola praktyki, wszystkich obecnych w nim spraw, w odniesieniu do przyjętej koncepcji wychowania. Profesjonalne życie intelektualne, inicjowane w trakcie analizy informacji zgromadzonych za pomocą obserwacji, pozwala wychowawcom na aktywne ustosunkowanie się do spraw wychowania, na uczestniczenie w procesie rozpoznawania przejawów rutyny, wprowadza wątek ustawicznego dokonywania refleksji nad polem praktyki. Życie to może czasem męczyć (Telka 2009), ale pozwala na dostrzeżenie iluzji wychowania przez porównanie tego, co dorosły uznaje za dobre dla dziecka, z tym, co jest rzeczywistym oczekiwaniem dziecka. Wychowawca zastanawia się nad pytaniem, czy podejmowane działania wychowawcze sprzyjają odtwarzaniu czy tworzeniu, wzmacnianiu ciekawości czy hamowaniu aktywności dziecka, zachęcaniu do pewności siebie, która sprzyja eksploracji, czy powielaniu czyjegoś porządku.

Metodyczne podstawy koncepcji towarzyszenia w rozwoju

Towarzyszenie w rozwoju dotyczy tego, co realne, spotkania dziecka i dorosłego. Metodyczne warunki towarzyszenia w rozwoju ściśle nawiązują do tego, co stanowi teoretyczne przesłanki towarzyszenia, pozwalają na respektowanie dziecięcej inicjatywy, na tworzenie warunków sprzyjających podejmowaniu przez dziecko działań z własnej inicjatywy. Dziecko wnosi swoje doświadczenia, umiejętności i może je kształtować w żłobku na swój sposób, w swoim rytmie i w nawiązaniu do swoich cech rozwoju. Metodyczne warunki towarzyszenia dotyczą m.in. konkretnych gestów, słów, mimiki wychowawcy i organizowania przez niego przestrzeni fizycznej. Wyrażenie „być obok” zawiera tezę (wynikającą z odwoływania się do niedyrektywnego nurtu wychowania), że wychowawca zobowiązany jest do niwelowania czynników, które uzależniają dziecko od dorosłego. Kwestię tę podkreśla Myriam David (1999: 15). Autorka zwraca uwagę na znaczenie relacji społecznych, w których dorosły i dziecko wzajemnie się słuchają, w których, co jest szczególnie ważne, dorosły słucha, obserwuje, mówi bez oceniania, bez stosowania przymusu. Takie relacje sprzyjają rozwojowi samodzielności dziecka i dokonywaniu wyborów przez wychowawca. Odwołanie się do przykładu swobodnej zabawy dziecka/dzieci w żłobku (Białkowska 2019), gdy charakteryzowana jest cecha towarzyszenia „być obok”, pozwala na wskazanie, że wychowawca przygotowuje warunki do swobodnego przemieszczania się dziecka, dostępu do zabawek i materiałów możliwych do wykorzystania samodzielnie. W zabawie podejmowanej przez dziecko w takich warunkach dostrzec można różnorodność i dynamikę dziecięcej aktywności. Wychowawca, usytuowany w przestrzeni fizycznej, jest dostępny, uważnie obserwuje, jest gotowy do odpowiadania na oczekiwania dzieci. Obserwując, analizuje dopływające informacje, rozważa zdarzenia, by podjąć decyzję o działaniu na rzecz

wspierania autonomii dziecka, jego wyborów, pomysłów, czyli nie ingerować lub też podjąć decyzję na rzecz ingerencji w daną sytuację (np. wrywanie zabawki). Dziecko przeżywa i wyraża emocje, wychowawca przeżywa i analizuje swoje emocje, wyraża je tak, by wspierać dziecko, analizuje swoje napięcia związane z chęcią ingerowania i powstrzymania się od niej. Wychowawca pyta siebie, co zrobić, jakie działanie podjąć. Konflikt pomiędzy dziećmi to zdarzenie, o którym wychowawca gromadzi informacje, analizuje je, wie, że nie wszystkie dane są mu dostępne, by podjąć decyzję, czy ingerować czy zaufać dziecku, jego możliwości uczenia się, umiejętnościom społecznym, emocjonalnym. Analiza przytoczonego przykładu w odniesieniu do poglądu Barbiera (2016: 225) na temat powiązań aktywności podmiotu towarzyszącego z aktywnością podmiotu, któremu się towarzyszy, ukazują dwa podmioty: dorosłego i dziecko, dynamikę relacji, to, co oczekiwane (warunki do zabawy dziecka) i nieoczekiwane (zdarzenia podczas zabawy), pewne i niepewne – zdarzenia, które zachodzą w związku z aktywnością dziecka i wychowawcy. Towarzystwo w rozwoju nie wnosi szczegółów treści spotkania dorosłego i dziecka, wskazuje kierunek, cechy zasadnicze, można powiedzieć, że cel jest wspólnie określany, treść spotkania jest wspólnie tworzona, wychowawca podejmuje się tworzenia warunków dla możliwej aktywności dziecka, dla równowagi relacji. Uwaga i wrażliwość są wyrażane przez wychowawcę tak, by zwracać się ku dziecku, być obok niego podczas inicjowanej przez nie aktywności.

Odwołanie do literatury wskazuje, że dziecko kształtuje umiejętność podejmowania decyzji, analizowania sytuacji, jej oceny, wyboru aktywności, sposobu kształtowania relacji z drugim we własnym rytmie, na własny sposób (Appelt 2005). Towarzystwo w rozwoju przywołuje cierpliwość, która związana jest z czasem, z czekaniem, gdy rodzi się decyzja wychowawca, np. „ja sam”, gdy podejmowana jest przez dziecko samodzielna aktywność i powstrzymanie się wychowawcy od ingerencji. Ważne staje się przywoływane już spostrzeżenie Radlińskiej (1961: 367) przekonujące, że rozwoju nie można przyspieszyć. Jak twierdzi Marie-Agnès Hoffmans-Gosset (2000: 138), projekt, jaki wnosi dziecko w relacje z wychowawcą, oraz projekt wychowawcy to wyłanianie się niejasności, w której dwie osoby mogą uzgadniać cele, oczekiwania i wspólnie je realizować. Z tego powodu ponownie w artykule przywoływana jest kwestia refleksji wychowawcy nad zdarzeniami w polu praktyki, nad rozumieniem koncepcji wychowania.

Przykładem zaczerpniętym z literatury jest słowo „latarnia” charakteryzujące znaczenie usytuowania wychowawcy w przestrzeni fizycznej sali, w której przebywają dzieci, dla kształtowania przez nie swojej aktywności, relacji społecznych, spożytkowania dostępnych materiałów i zabawek (Fontaine 2011: 49–50). Obecność dorosłego spełnia przesłanki „bycia obok” wówczas, gdy wychowawca jest dobrze widoczny, gdy „oświetla” przestrzeń aktywności dziecka. „Dzieci są bardzo wyczulone na bycie dostrzeganym przez dorosłego: zabawki usytuowane za jego plecami są mniej interesujące niż te oświetlone jego spojrzeniem przed nim” (Fontaine 2011: 50). Warunki fizyczne zabawy oraz warunki społeczne nie są rozdzielone, przedmioty do zabawy, zagospodarowanie pomieszczenia, w którym przebywają dzieci, miejsce dorosłego splatają się ze sobą, sprzyjając aktywności lub utrudniając dziecku jej podjęcie. Tworzenie przez wychowawcę warunków dla

bycia obok wychowanka w przestrzeni fizycznej wymaga obserwowania zdarzeń zachodzących w polu praktyki i analizowania aktywności dzieci (Fontaine 2016: 259–263) tak, by mógł pozostać w zgodzie z metaforą „latarni” i zrealizować cel towarzyszenia, jakim jest tworzenie przez wychowawcę warunków dla rozwijania przez dziecko jego zadatków. Przykłady te pokazują splatanie się tego, co teoretyczne, metodyczne i metodologiczne, w przedstawionej koncepcji wychowania.

Uwaga na zakończenie

Niedyrektywna koncepcja wychowania sprawia, że dziecko znajduje w placówce: ciągłość, spójność, przewidywalność działań wychowawcy, jasne reguły, znane warunki materialne. Dziecko nie zмага się z różnymi nieuzgodnionymi warunkami tworzonymi przez dorosłych, ich prywatnymi koncepcjami wychowania. Wychowawca poddaje refleksji swoją obecność w życiu dziecka, zastanawia się nad tym, czy jego działanie sprzyja aktywności dzieci, czy ją utrudnia. Zatem pytania o to, jak towarzyszyć, kim jest wychowanek, jakie są bariery towarzyszenia, stawiane są przez wychowawcę w trakcie całego życia zawodowego. Towarzyszenie zakłada dyspozycję wychowawcy do odpowiadania na oczekiwania dziecka, tworzenie warunków wyzwalających jego potencjał. Jeśli w działaniu wychowawcy jest nieobecna koncepcja wychowania, która wpisuje się we współczesny nurt myślenia o wychowaniu niedyrektywnym w żłobku, grozi to podporządkowaniem małego dziecka oczekiwaniom wychowawcy i ryzykiem podejmowania przez wychowawcę działań dyrektywnych. Natomiast przyjęcie koncepcji niedyrektywnego wychowania w placówce sprzyja wzbogacaniu przez wychowawców wyobraźni i wrażliwości dzieci, dzięki czemu będą one mogły sprostać różnorodności zdarzeń, sposobów uczestniczenia w nich i ich przeżywania.

Literatura

- Appelt K. (2005), *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznawać potencjał dziecka*. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk, GWP.
- Barbier J.-M. (2016), *Leksykon analizy aktywności. Konceptualizacje zwyczajowych pojęć*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Białkowska J. (2019), *Profesjonalne nie-działanie* (maszynopis). Referat wygłoszony podczas VI Ogólnopolskiego Seminarium „Towarzyszenie dziecku w rozwoju” na temat: „Wychowawca małego dziecka – ku profesjonalności”, w dniach 24–25.10.2019 r. w Łodzi.
- Cyrański B. (2012), *Aksjologiczne podstawy pedagogiki Heleny Radlińskiej. Przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- David M. (1999), *Pozwólmy przemówić opiekunkom*. W: M. Kolankiewicz (red.), *Relacja dorosły–dziecko w opiece zastępczej*. Warszawa, Dom Małych Dzieci im. ks. G.P. Baudouina, Wydawnictwo „Żak”.
- Fontaine A.-M. (2011), *Adultes-enfants-espaces de jeu*. W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.

- Fontaine A.-M. (2016), *L'observation professionnelle des jeunes enfants. Un travail d'équipe*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Hoffmans-Gosset M.-A. (2000), *Apprendre l'autonomie. Apprendre la socialization*. Lyon, Chronique Sociale.
- Kamiński A. (1969), *Uwagi o artykule Dra Uziembły: „Różne sposoby rozumienia terminu pedagogika społeczna” z 25 października 1969 roku* (maszynopis).
- Karwowska-Struczyk M. (2007), *Dokumentacja narzędziem uczenia się/nauczania dziecka i nauczyciela*. W: M. Karwowska-Struczyk, E. Słodownik-Rycaj (red.), *Pedagogika małego dziecka, wybrane zagadnienia*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lipiec J. (1997), *Filozoficzne podstawy edukacji – na marginesie pedagogiki Hessenowskiej*. W: H. Rotkiewicz (red.), *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”.
- Marynowicz-Hetka E. (1994), *Przestrzeń społeczna w placówce oświatowej i możliwości jej kształtowania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 10.
- Marynowicz-Hetka E. (2005), *Towarzyszenie w rozwoju dziecka i jego rodzinie. Kilka uwag na rozpoczęcie debaty*. W: H. Mazur, A. Rudyk, L. Telka (red.), *Wspólnie z dziećmi. O wspieraniu rozwoju małego dziecka. Praktyka i teoria*. Łódź, Oficyna Wydawnicza Tercja.
- Marynowicz-Hetka E. (2006), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*. Wrocław–Warszawa–Kraków, Zakład Narodowy Ossolineum.
- Rameau L. (2011), *Parents-professionnels: des partenaires d'éducation*. W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*, Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Rayna S. (2011), *Qualité de l'accueil et participation*, W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Ruciński S. (1988), *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sadowska K. (2017), *Wczesna edukacja dziecka w opiniach opiekunów poznańskich żłobków – raport z badań*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2(5). <https://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/resources/html/article/details?id=168723>, 2.04.2019.
- Schuhl C. (2017), *Réaliser un projet accueil petite enfance, Du projet d'établissement au projet pédagogique*. Lyon, Chronique Social.
- Telka L. (2009), *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Telka L. (2016), *Projekt pedagogiczny w działaniu wychowawcy w żłobku*. W: I. Kopaczyńska, A. Olczak (red.), *Wybrane problemy opieki i edukacji dzieci do trzeciego roku życia*. Zielona Góra, Fundacja Edukacja-Demokracja-Rozwój.
- Telka L. (2017), *Wychowawca małego dziecka – „intelektualne życie profesjonalne”*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 2(5). <https://czasopismo.naukiowychowaniu.uni.lodz.pl/resources/html/article/details?id=168720>, 2.04.2019.
- Thollon-Behar M.-P. (2011), *Réfléchir ensemble aux critères de qualité*. W: B. Cyrulnik, L. Rameau (ed.), *L'accueil en crèche*. Savigny-sur-Orge, Philippe Duval.
- Thollon-Behar M.-P. (2016), *Analyse de la pratique et petite enfance. Un soutien à la réflexivité des équipes*. Lyon, Chronique Social.

Małgorzata Kowalik-Olubińska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.07>

ORCID: 0000-0001-9687-9862

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

Od binarności do nowej fali – między modernizmem a postmodernizmem w nowej socjologii dzieciństwa

Summary

From the binary to the new wave – between modernism and postmodernism in the new sociology of childhood

The area of the author's investigations is the new study paradigm, known as the new sociology of childhood, formulated at the end of the 20th century. The subject of the author's interest is one of the currents, known as the new wave, which the author considers in the context of modernism, out of which the current of the new wave has emerged, and postmodernism, which constitutes the significant intellectual background for it. The objective of the article is to depict the way of understanding both the child and childhood contained within the investigative current of the new wave, which has enabled the child to be considered as a fully dimensional and biological, psychological and social being, as well as adaptation of the holistic understanding of childhood as a phenomenon within which culture meets nature, whereas what is social inextricably intertwines with what is natural. The author discusses the modernistic dichotomies, the criticism of which has contributed to the emergence of the new wave of study, within the context of the assumptions of the new sociology of childhood. The author presents conceptual categories which make it possible to get out of dichotomy when describing and analyzing childhood. At the end of the article the author indicates the implications of the assumptions of the new wave analyzed in the article for education of the child.

Keywords: child, childhood, new sociology of childhood, modernism, postmodernism, holistic understanding of child and childhood

Słowa kluczowe: dziecko, dzieciństwo, nowa socjologia dzieciństwa, modernizm, postmodernizm, holistyczne rozumienie dziecka i dzieciństwa

Wprowadzenie

Twórcy paradygmatu nowej socjologii dzieciństwa¹, ukształtowanego na przestrzeni ostatnich dwóch dekad XX w., dokonali istotnej zmiany w zakresie konceptualizacji kategorii dziecka i dzieciństwa (Prout, James 1990; James i in. 1998). Odwołując

¹ Nadanie nowemu paradygmatowi nazwy „nowa socjologia dzieciństwa” miało sygnalizować umiejscowienie tworzonego pola badawczego w obrębie socjologii. Z czasem jednak włączono do niego problematykę

się do interpretatywnych i interakcyjnych nurtów w socjologii, zakwestionowali tradycję redukowania dzieci do kategorii osób pasywnych i bezbronnych, pozbawionych możliwości autentycznego uczestnictwa w życiu społecznym. Zamiast tego postawili tezę o konieczności uznania dzieci za aktorów społecznych obdarzonych zdolnościami sprawczymi. Istotną rolę w formowaniu się założeń nowej socjologii dzieciństwa odegrał konstruktywizm społeczny, który w latach 80. ubiegłego wieku zyskał na szczególnym znaczeniu w naukach społecznych. Przyjęcie tej perspektywy teoretycznej przyczyniło się do uznania dzieciństwa za konstrukt społeczny, założono bowiem, że nie sprowadza się ono do stanu „biologicznej niedojrzałości, nie jest ani naturalną, ani uniwersalną cechą ludzkich grup, lecz jawi się jako specyficzny komponent strukturalny i kulturowy wielu społeczeństw” (Prout, James 1990: 8). Konstruktywiści społeczni zwracają ponadto uwagę na konieczność ujmowania dzieciństwa w wymiarze historycznym i temporalnym, optują za dyskursywną naturą jego konstruowania. Są zatem bliscy poglądu, że dzieci „nie są kształtowane przez siły natury czy siły społeczne, ale raczej zamieszkują świat znaczeń tworzony samodzielnie w interakcjach z dorosłymi” (Jenks 2008: 127).

W okresie konsolidowania się nowej socjologii dzieciństwa (na przełomie XX i XXI w.) wyłonił się w jej obszarze nurt badawczy zwany nową falą (Ryan 2012), do którego powstania przyczyniła się podjęta przez część badaczy krytyka dychotomicznego ujmowania kategorii służących do opisu dzieci i dzieciństwa, takich jak sprawczość vs struktura, bycie vs stawanie się czy natura vs kultura. Obecność takiego podejścia do kategoryzacji dzieciństwa wiązali oni przede wszystkim z uwikłaniem nowego paradygmatu w modernistyczne myślenie o świecie, dla którego: „główną ramą pojęciową (...) jest opozycja – a ściślej mówiąc: podział dychotomiczny” (Bauman 1995: 28). Za warunek wyzwolenia się spod wpływu modernistycznej mentalności uznano przyjęcie niedualistycznych narzędzi do opisu i analizy kategorii dziecka i dzieciństwa. Oznaczało to zwrot w kierunku tych nurtów myślenia o świecie, które kwestionowały zasadność idei modernistycznych – do takich nurtów można zaliczyć postmodernizm. Według postmodernistów nie istnieje jedna interpretacja rzeczywistości, definitywność jest zastępowana przez częściowość, fragmentaryzację i epizodyczność. Do opisu świata używają zatem takich kategorii, jak pluralizm, relatywizm, sceptycyzm, emancypacja, dekonstrukcja czy przygodność. Ta ostatnia kategoria sygnalizuje, że poglądy i myśli człowieka są tworem określonego czasu i miejsca. Oznacza ona także brak konieczności istnienia czegoś, wskazuje na wartość indywidualności i różnorodności w społeczeństwie liberalnym oraz na prywatyzację norm moralnych (Rorty 2009).

Inicjatorami ruchu zmierzającego do rewizji założeń ontologicznych nowej socjologii dzieciństwa stali się badacze pozostający pod wpływem idei formułowanych przez europejskich myślicieli tej miary, co Michel Foucault, Jacques Derrida, Bruno Latour,

z innych dziedzin, takich jak: geografia, prawo, edukacja i in. W związku z tym zaczęto używać terminów „społeczne badania nad dzieciństwem” lub „badania nad dzieciństwem” (*childhood studies*) (por. np. James i in. 1998; Qvortrup i in. 2009; Tisdall, Punch 2012). To ostatnie określenie dominuje w najnowszej literaturze przedmiotu. W swoim artykule stosuję termin „nowa socjologia dzieciństwa”, odnoszę się w nim bowiem do przemian, których początki sięgają wczesnego okresu istnienia *childhood studies*.

Georges Bataille, Gilles Deleuze, Félix Guattari. Wykorzystując zaplecze intelektualne ich myśli, badacze ci podjęli próbę wyjścia poza wskazaną binarność kategorii pojęciowych przez ukazanie dzieciństwa w całej jego złożoności i wielowymiarowości, z odwołaniem się do kategorii hybrydyczności i mnogości/wielorakości (Lee 2001; Prout 2005, 2011; Ryan 2012).

W kolejnych częściach artykułu, który w istocie rzeczy dotyka ontologicznej warstwy założeń nowego paradygmatu, omawiam wpisane w te założenia modernistyczne dychotomie, a następnie przedstawiam proponowane przez wybranych autorów kategorie pojęciowe umożliwiające wyjście poza dychotomie w opisywaniu i analizowaniu dzieciństwa.

Problematyzacja modernistycznych dychotomii w nowej socjologii dzieciństwa

Obecność dychotomicznie ujmowanych kategorii odnoszących się do dziecka i dzieciństwa w nowym paradygmacie badawczym dowodzi jego zakorzenienia w modernistycznym myśleniu o świecie. Modernizm bowiem szuka w świecie porządku, przejrzystości i jednoznaczności, obawiając się niejasności, nieuporządkowania i wieloznaczności. Obawy te – jak pisze Zygmunt Bauman – sprawiają, że modernizm jest owładnięty obsesją wyznaczania wyraźnych granic, tendencją do posługiwania się binarnymi (Bauman 1995). Tendencja ta jest widoczna w socjologii modernistycznej, o czym świadczą opozycje, którymi posługują się socjologowie przy opisywaniu świata społecznego, np. struktura vs sprawczość, lokalność vs globalność, ciągłość vs zmiana.

To właśnie ten język binarnych opozycji stał się narzędziem, które posłużyło do wykreowania przestrzeni dla dzieciństwa, wcześniej nieobecnego w dyskursie socjologicznym. Inaczej mówiąc, włączenie dzieciństwa w obręb socjologii dokonało się w dużym stopniu za pośrednictwem zestawu dychotomicznych opozycji. Dwie kluczowe kategorie pojęciowe nowej socjologii dzieciństwa: dziecięca sprawczość i dzieciństwo jako struktura społeczna, zostały wprost zaczerpnięte z socjologii modernistycznej. Doprowadziło to – jak pisze Alan Prout – do nieoczekiwanych paradoksów. Oto bowiem, gdy w okresie późnego modernizmu teoria społeczna przesunęła kategorię podmiotu poza centrum swojego zainteresowania, socjologia dzieciństwa ją wyekspozowała, koncentrując się na dziecięcej subiektywności. Gdy „socjologia sięgała po metafory mobilności, płynności i złożoności, socjologia dzieciństwa wznosiła konstrukcję dzieciństwa jako struktury” (Prout 2005: 62).

Do zestawu dychotomii wpisanych w nową socjologię dzieciństwa zalicza się takie opozycje, jak **sprawczość vs struktura**, **dziecko vs dorosły**, **stawanie się vs bycie** oraz **natura vs kultura**. Odnosząc się do opozycji **sprawczość vs struktura**, można dostrzec, że na jednym jej biegunie usytuowane jest dziecko, któremu przypisuje się status aktora społecznego, przyznając tym samym, że jest ono obdarzone zdolnością do wpływania na zdarzenia, na to, co dzieje się z nim samym i wokół niego (Prout, James 1990). Na drugim biegunie natomiast znajduje się dziecko, które uznaje się za zależne od dorosłych, pozbawione możliwości wpływania na otoczenie i aktywnego uczestnictwa w życiu

społecznym. Przyjęcie takiej perspektywy postrzegania dziecka nie uwzględnia możliwości istnienia „stanów pośrednich”, dziecko jest albo aktywne i autonomiczne, albo bierno i zależne od otoczenia. Tymczasem to, czy i w jakim zakresie dziecko podejmuje działania autonomiczne, zależy od wielu czynników, zarówno wewnętrznych, związanych z osobą dziecka (np. z jego motywacją do podjęcia aktywności o tym charakterze), jak i całego zestawu czynników tkwiących w kontekście społeczno-kulturowym. Należą do nich m.in. relacje dziecka z osobami dorosłymi, których jakość może wpływać facylitująco lub ograniczająco na dziecięcą sprawczość (Mayal 2002). W podobny sposób może oddziaływać na aktywność dziecka środowisko edukacyjne, zwłaszcza rodzaj i charakter norm, jakie w nim obowiązują (Vandenbroeck, Bouverne-De Bie 2006).

Literatura przedmiotu dostarcza przykładów dziecięcej bezradności, zapotrzebowania na troskę, opiekę i wsparcie ze strony osób dorosłych, a równocześnie dziecięcej odporności psychicznej, zaradności i sprawczości. Można tu przywołać chociażby obrazy dzieci egzystujących w warunkach wyznaczonych przez skrajne ubóstwo lub, z czym mamy coraz częściej do czynienia, negatywne konsekwencje zmian klimatycznych (Kousky 2016). Dzieci dają się w nich poznać jako osoby bezradne, zdające się na opiekę innych ludzi, ale także jako osoby zdolne do samodzielnego stawiania czoła trudom codzienności, dbania zarówno o siebie, jak i o innych (rodziców, kolegów, przyjaciół, społeczność lokalną) (Mizen, Ofosu-Kusi 2010; Kowalik-Olubińska 2020).

Poruszane kwestie łączą się z dychotomią **dorosły vs dziecko**. Stanowi ona podstawę budowania obrazu dzieciństwa jako odrębnego stanu bycia, stanu wyraźnie oddzielonego od dorosłości. Sprzyja też postrzeganiu dzieciństwa jako okresu, w którym dziecko stopniowo staje się w pełni ukształtowanym człowiekiem dorosłym. Zdaniem Nicka Lee posługiwanie się tą opozycją miało sens w społeczeństwach modernistycznych, natomiast w obliczu głębokich przemian, jakim podlegają współczesne społeczeństwa, odnoszenie się do tej opozycji traci sens (Lee 2001). Uwagę tę można także odnieść do opozycji **stawanie się vs bycie**, w której przeciwstawia się wizję dziecka jako osoby-dorostej-w-procesie-stawania się wizji dziecka jako osoby w pełni ukształtowanej. Dziecko jest zatem traktowane albo jako osoba, która biernie oczekuje na przejście do świata dojrzałych, silnych i racjonalnych osób dorosłych, albo jako osoba zdolna do oceny i rozumienia sytuacji, w jakiej się znajduje, i do podejmowania samodzielných działań. Należy oczywiście dodać, że dziecięca kompetencja w zakresie rozumienia złożoności świata społecznego, radzenia sobie z problemami, jakie niesie codzienne życie, zależy od splotu wielu różnorodnych czynników. Badacze podkreślają, że jest ona uzależniona przede wszystkim od kontekstu społecznego, natury problemu, zasobów wiedzy osobistej i doświadczenia dzieci oraz zakresu wsparcia, jakie otrzymują od innych osób (Alderson, Goodwin 1993). Kompetencję można zatem uznać za właściwość, która charakteryzuje wszystkich ludzi, młodszych i starszych, a jej zakres zależy od indywidualnego doświadczenia, okoliczności i kontekstu społecznego działających.

W świetle przedstawionych tez nie dziwią krytyczne uwagi Nicka Lee, kierowane pod adresem nowej socjologii dzieciństwa. Autor uważa, że nadmiernie eksponuje się w niej

ideę dziecka w pełni kompetentnego i zdolnego do samodzielnego działania. Utrwała to mit dziecka autonomicznego i niezależnego, tak jakby możliwe było stawanie się i bycie człowiekiem bez konieczności przynależenia do złożonej sieci relacji społecznych (Lee 2001). Autor sugeruje ponadto, że wszyscy ludzie, zarówno dzieci, jak i dorośli, powinni być postrzegani „jako osoby-w-procesie-stawania-się, z których każda jest niekompletna/niedoskonała (*incomplete*) i niesamodzielna/zależna od innych (*dependent*)” (Lee, za: Prout 2005: 67). W związku z tak postawioną tezą Lee opowiada się za „socjologią niedojrzałości” (Lee 2001), w której postrzega się dzieciństwo (podobnie jak dorosłość) jako „konstytucjonalnie niekompletne” i „niestabilne” (Lee 1998: 465). Ujmowanie dzieciństwa w taki sposób wskazuje na to, że jest ono zjawiskiem podlegającym ciągłym zmianom, w czym istotną rolę odgrywają przeobrażenia, jakim ulega współczesny świat. Przewodzą one do stopniowego rozmywania się granic pomiędzy dorosłością a dzieciństwem, co sprawia, że dzieciństwo jawi się jako stan, którego zasięg stale się poszerza. Valerie Walkerdine zwraca przy tym uwagę na kulturowe uwarunkowania sygnalizowanego tu zjawiska: „W świecie zachodnim doszło do historycznej zmiany, w wyniku której dzieciństwo i dorosłość, bycie i stawanie się, przestały już być wyrazistymi i rozdzielonymi kategoriami, podczas gdy dla wielu dorosłych i dzieci spoza zachodniego obszaru kulturowego kategorie te nigdy nie były ani wyraziste, ani rozdzielone” (2008: 143).

Ostatnią z wymienionych dychotomii jest opozycja **kultura vs natura**. Badacze skupieni w nurcie nowej fali poddają ją szczególnie wnikliwej i krytycznej analizie. Jak przekonuje Alan Prout, do zakorzenienia się tej dychotomii w dyskursie nowej socjologii dzieciństwa przyczyniło się powtarzanie jak mantry tezy głoszonej przez społecznych konstruktywistów, zgodnie z którą dzieciństwo powinno być rozumiane jako dyskursywnie konstruowany fenomen historyczny, społeczny i kulturowy (Prout 2005). Przyjęcie poglądu, według którego dzieciństwo stanowi zjawisko przynajmniej częściowo konstruowane dyskursywnie, należy uznać za ważne i inspirujące zarówno w warstwie refleksji teoretycznej, jak i badań empirycznych. Istnieje jednak realne niebezpieczeństwo, że ta perspektywa postrzegania dzieciństwa stanie się odwrotnością perspektywy modernistycznej, czyli dyskursem, w którym kategoria „społeczeństwo” zastąpi kategorię „natura” (Prout 2005: 56).

Opisywanie dziecka i dzieciństwa z perspektywy społecznego konstruktywizmu z definicji łączy się z oddzieleniem tego, co społeczne/kulturowe, od tego, co biologiczne/naturalne w dziecku i w dzieciństwie. Wychodząc poza ramy tej perspektywy, Prout (2005) stawia tezę o złożonym, hybrydycznym charakterze dzieciństwa, co oznacza, że fenomen dzieciństwa łączy w sobie heterogeniczne wytwory kultury i natury. W tym sformułowaniu widać bezpośrednio nawiązanie do Latoura, który w swoich pracach używa określenia „heterogeniczne sieci tego, co społeczne” w celu wykazania, że ludzkie społeczeństwa kreowane są za pośrednictwem złożonych mediacji między kulturą i naturą. Sieci te, podkreśla Latour, są jednocześnie „realne, tak jak natura, narracyjne, tak jak dyskurs i zbiorowe, tak jak społeczeństwo” (Latour 1993: 6).

Zmierzając do ukazania problematycznego charakteru dychotomii wpisanych w założenia nowej socjologii dzieciństwa, odwoływałam się do zjawisk zachodzących w przestrzeni między biegunami tych dychotomii, w przestrzeni, którą Prout nazywa „wykluczonym środkiem” (*excluded middle*) (Prout 2011). Analiza tych zjawisk wskazuje na zmiany zachodzące w zakresie, treści i jakości dziecięcych doświadczeń, zmiany sprawiające, że coraz bardziej wyrazista staje się wielość i różnorodność sposobów doświadczania i przeżywania świata przez dzieci usytuowane zarówno w odmiennych, jak i tych samych kulturach, klasach społecznych czy grupach etnicznych. Przeobrażenia, którym podlega współczesny świat, zmieniają życie dzieci i dorosłych, prowadzą do rozmywania się granic między kategoriami, które dotychczas uznawano za stałe i niezmiennie. Dzieciństwo jawi się w tym kontekście jako złożony, niejednoznaczny i zdestabilizowany fenomen (Prout 2005).

Wychodzenie poza dychotomie w kategoryzacji dzieciństwa

Prowadzone dotychczas rozważania uzasadniają postawienie tezy, zgodnie z którą wpisane w założenia nowej socjologii dzieciństwa dychotomicznie ujmowane kategorie nie są w stanie oddać złożoności fenomenowi dzieciństwa. Zwolennicy nowej fali badań proponowali w związku z tym użycie kategorii, które pozwalają na odejście od języka binarnych opozycji w procesie opisywania i analizowania dzieciństwa. Alan Prout, jako jeden z pierwszych, zaproponował zastosowanie nieliniowego języka, a w nim takich kategorii pojęciowych, jak **sieć**, **mobilność** i **relacyjność** (Prout 2005, 2011). Zasadniczym źródłem teoretycznym, z którego autor czerpał inspirację, budując własną koncepcję narzędzi analitycznych, była teoria aktora-sieci (ANT – *Actor-Network Theory*) (Latour 2010).

Teoria aktora-sieci odrzuca myślenie esencjalistyczne, co oznacza, że wszelkie obiekty postrzega się w niej i analizuje przez pryzmat dynamicznych relacji, w jakie wchodzi one z innymi obiektami. Relacje te zachodzą w płynnej i heterogenicznej sieci między usytuowanymi w niej aktorami (bytami działającymi), należącymi zarówno do „rzeczywistości ludzkiej”, jak i pozaludzkiej (aktorami mogą być urządzenia techniczne, firmy, mikroby i in.) (Arbiszewski 2010). Wszyscy aktorzy traktowani są jako hybrydy kultury i natury, które konstytuują się za pośrednictwem sieci połączeń i rozłączeń. Aktora definiuje się zatem nie przez odwoływanie się do zbioru esencjonalnych cech, lecz przez odniesienie się do tego, jak może on wpływać na innych. W ANT nie ma więc mowy o „strukturach i umieszczaniu aktorów w z góry wyznaczonych dla nich przegródkach” (Arbiszewski 2010: XIII). Przeciwnie, aktorzy tworzą relacyjne całości (sieci), których kształt „wyłania się właśnie w trakcie tych procesów tworzenia” (Arbiszewski 2010: XIII). W ramach ANT postuluje się zatem koncentrację na procesach, a nie na bytach.

Nawiązując do przywołanej teorii, Prout posłużył się metaforą sieci do wykazania, że dzieciństwo można postrzegać jako kolekcję konkurujących ze sobą, a czasami pozostających ze sobą w konflikcie porządków. Dzieci są usytuowane i działają w sieciach różnorodnych połączeń, z każdym bowiem aktorem związana jest złożona, mniej lub bardziej

trwała sieć ludzi i rzeczy. Nowe formy dzieciństwa pojawiają się wtedy, gdy wytwarzają się nowe zestawy połączeń sieciowych, np. między dziećmi i technologiami takimi jak telewizja czy Internet (Prout 2011).

Kategoria sieci jest ściśle powiązana w koncepcji Prouta z dwiema pozostałymi – z mobilnością i relacyjnością. Kategoria mobilności wiąże się z przepływem i zmiennością procesów i zjawisk zachodzących w sieciach relacji, w których usytuowane są dzieci. Autor odnosi tę kategorię m.in. do wzrastającej częstotliwości przemieszczania się ludzi, która w wymiarze globalnym prowadzi do powstawania takich zjawisk, jak dostrzeżone przez Barrie Thorne zjawisko „ponadnarodowych dzieciństw” (Thorne, za: Prout 2011: 10). Mobilność ujawnia się także w wymiarze lokalnym, w codziennym życiu dzieci, w znaczeniach, jakie nadają one na przykład czasowi spędzonemu w domu rodzinnym. Jak pokazują w badaniach Pii Christensen i wsp. (2000), dzieci postrzegają swój pobyt w domu przez pryzmat kategorii „przychodzenie i wychodzenie”, oznaczającej częste przemieszczanie się członków rodziny.

Kategorię mobilności autor łączy także z przepływami zachodzącymi w różnych miejscach (i pomiędzy nimi) w obrębie przestrzeni zajmowanej przez dzieci. W przestrzeni tej znajdują się m.in. szkoły, które są powiązane z innymi instytucjami edukacyjnymi, gospodarstwami domowymi, placami zabaw, lokalnymi władzami, ministerstwami itd. Ludzie przekraczają granice między tymi miejscami, niosąc ze sobą różne doświadczenia, idee, wartości oraz różne zasoby materialne. Granice te przekraczają również rzeczy, którymi są teksty (np. programy, przewodniki i materiały do nauczania) oraz maszyny (np. komputery) dające określone możliwości uczenia się. „Ludzie i rzeczy, które przepływają przez te miejsca (i pomiędzy nimi), są hybrydycznymi aktantami, które odgrywają istotną rolę w konstruowaniu tego, co wyłania się jako dzieciństwo w tych miejscach” (Prout 2011: 11).

Trzecią kategorią pojęciową zastosowaną przez Prouta jest relacyjność. Autor odnosi ją głównie do związków międzygeneracyjnych dzieci – dorośli. Użycie kategorii relacyjności w odniesieniu do tych związków umożliwia odejście od postrzegania ich jako niezmiennej, ustanowionej raz na zawsze struktury. Pozwala na rozpatrywanie związków między dziećmi i dorosłymi w ujęciu procesualnym, które zakłada możliwość tworzenia się różnych „porządków generacyjnych” (*generational orderings*) (Prout 2011: 12).

W czasach nam najbliższych w kwestii wychodzenia poza dychotomie w badaniach nad dzieciństwem wypowiada się Spyros Spyrou, optujący za używaniem kategorii relacyjności (Spyrou 2019). Autor prowadzi swoje rozważania w kontekście dokonującego się w obszarze nauk społecznych tzw. zwrotu ontologicznego. Zwrot ten stanowi reakcję na zwrot lingwistyczny z lat 90. XX wieku. Ten ostatni koncentrował się na języku, dyskursie i reprezentacji, ten pierwszy kieruje się natomiast w stronę „materialności życia” (Spyrou 2019: 316). Jego zwolennicy krytycznie odnoszą się do społecznego konstruktywizmu i jednocześnie przekonują o konieczności uznania znaczącej roli materii w tworzeniu ludzkich światów życia. W wielu pracach omawiających zwrot ontologiczny przyjmuje się orientację posthumanistyczną (por. np. Braidotti 2014), w obrębie której kwestionuje

się centralną pozycję człowieka w świecie. W centrum analizy sytuuje się duże sieci sił materialnych i dyskursywnych, które konstytuują świat. Umieszczając istoty ludzkie poza centrum świata, posthumanizm podważa przypisywaną człowiekowi uprzywilejowaną pozycję i wprowadza pojęcie relacyjności, które sygnalizuje, że różne byty konstytuują się w relacjach, jakie zachodzą między ludźmi i bytami nie ludzkimi.

Przyjęcie perspektywy nowego materializmu w badaniach nad dzieciństwem wiąże się z usytuowaniem dzieci w sieci złożonych relacji, w jakie wchodzi z innymi ludźmi i z jednostkami/bytami pozaludzkimi. Pociąga to za sobą przyjęcie tezy wychodzącej poza ujęcia esencjalistyczne, zgodnie z którą podmiotowość dzieci jest czymś, co wyłania się z tych skomplikowanych relacji. Podobne założenia czyni się w odniesieniu do dzieciństwa, uznając je za zjawisko niestabilne, podlegające ciągłym zmianom, wyłaniające się z sieci różnych konstytuujących je czynników. Akceptacja tego punktu wiąże się z wysunięciem na plan pierwszy, w warstwie założeń ontologicznych badań nad dzieciństwem, pytania o to, w jaki sposób konstytuowane jest dzieciństwo (Spyrou 2019).

Zakończenie

Rozważania podjęte w artykule zmierzały do ukazania sposobu rozumienia dziecka i dzieciństwa w jednym z nurtów socjologii dzieciństwa, zwanym nową falą. Z przeprowadzonej analizy sposobów opisywania dzieci i dzieciństwa przez twórców i zwolenników tego nurtu badawczego wyłania się obraz dzieciństwa jako fenomenu, w którym kultura spotyka się z naturą, w którym to, co społeczne, splata się nierozzerwalnie z tym, co naturalne. Nakreśla ona również obraz dziecka jako wielowymiarowej, biopsychospołecznej istoty, której życie rozgrywa się w sieciach splecionych ze sobą elementów biologicznych, społecznych i kulturowych, ludzkich i nie ludzkich. Ukazany holistyczny sposób rozumienia dziecka i dzieciństwa ma swoje implikacje edukacyjne, które łączą się, zgodnie z sugestiami Affrica Taylor i wsp., z potrzebą „wychodzenia poza horyzont podejść edukacyjnych, w których dziecko postrzegane jest jako osoba rozwijająca się i ucząca wyłącznie w ludzkim kontekście społeczno-kulturowym” (Taylor i in. 2013: 48). Oznacza to wchodzenie w krajobraz posthumanistyczny, w którym dziecko będzie miało możliwość uczenia się świata w bezpośrednim z nim kontakcie, nawiązując wielokierunkowe relacje z bytami ludzkimi i pozaludzkimi (Lenz Taguchi 2011; Taylor i in. 2013; Taylor, Pacini-Ketchabaw 2015).

Nowy sposób myślenia o dziecku i dzieciństwie, o kontekście życia, rozwoju i uczenia się dziecka skłania też do refleksji nad możliwymi przesunięciami w ontologicznych założeniach badań nad dzieciństwem. Zwrócenie uwagi na potrzebę dokonania przekształceń w ontologii dzieciństwa nie musi, jak przekonuje Spyrou, oznaczać konieczności „przeorientowania całego pola badawczego, lecz jedynie doprowadzić do ożywienia refleksji teoretycznej w jego obszarze” (2019: 321).

Literatura

- Alderson P., Goodwin M. (1993), *Contradiction within Concepts of Children's Competence*. „International Journal of Children's Rights”, 1.
- Arbiszewski K. (2010), *Splatając na nowo ANT. Wstęp*. W: B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Kraków, Universitas.
- Bauman Z. (1995), *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Braidotti R. (2014), *Po człowieku*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Christensen P., James A., Jenks C. (2000), *Home and Movement: children constructing family time*. W: S. Holloway, G. Valentine (eds.), *Children's Geographies: living, playing and transforming everyday worlds*. London, Routledge.
- James A., Jenks C., Prout A. (1998), *Theorising Childhood*. Cambridge, Polity Press.
- Jenks C. (2008), *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Kousky C. (2016), *Impacts of Natural Disasters on Children*. „The Future of Children”, 26(1).
- Kowalik-Olubińska M. (2020), *Dzieci w obliczu zmiany klimatu – obraz dziecięcej partycypacji w raportach międzynarodowych organizacji pozarządowych*. „Forum Pedagogiczne”, 1.
- Latour B. (1993), *We Have Never Been Modern*. Cambridge, Harvard University Press.
- Latour B. (2010), *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*. Kraków, Universitas.
- Lee N. (1998), *Towards an Immature Sociology*. „The Sociological Review”, 46.
- Lee N. (2001), *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. Buckingham, Open University Press.
- Lenz Taguchi H. (2011), *Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach*. „Global Studies of Childhood”, 1(1).
- Mayall B. (2002), *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham, Open University Press.
- Mizen P., Ofosu-Kusi Y. (2010), *Asking, giving, receiving: friendship as survival strategy among Accra's street children*. „Childhood”, 17.
- Prout A. (2005), *The Future of Childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London, Routledge Falmer.
- Prout A. (2011), *Taking a Step Away from Modernity: reconsidering the new sociology of childhood*. „Global Studies of Childhood”, 1(1).
- Prout A., James A. (1990), *A New Paradigm for Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems*. W: A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Falmer Press.
- Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. (2009), *Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook*. W: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Houndmills, Palgrave Macmillan.
- Rorty R. (2009), *Przygodność, ironia i solidarność*. Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Ryan K. (2012), *The new wave of childhood studies: breaking the grip of biosocial dualism?* „Childhood”, 19.
- Spyrou S. (2019), *An Ontological Turn for Childhood Studies?* „Children & Society”, 33.

- Taylor A., Blaise M., Giungi M. (2013), *Haraway's 'bag lady story-telling': relocating childhood and learning within a 'posthumanist landscape'*. „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, 34(1).
- Taylor A., Pacini-Ketchabaw V. (2015), *Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability*. „Pedagogy, Culture & Society”, 24(3).
- Tisdall E.K.M., Punch S. (2012), *Not So 'New'? Looking Critically at Childhood Studies*. „Children's Geographies”, 10(3).
- Vandenbroeck M., Bouverne-De Bie M. (2006), *Children's Agency and Educational Norms: A tensed negotiation*. „Childhood”, 13.
- Walkerdine V. (2008), *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.

Małgorzata Żytko

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.08>

ORCID: 0000-0002-1191-9894

Uniwersytet Warszawski

mzytko@uw.edu.pl

Wczesna edukacja – między standaryzacją a upodmiotowieniem

*Gdy wyglądasz tylko tego, czego się spodziewasz,
gdy cenisz tylko wyznaczone cele, wiele tracisz.*

(Dahlberg i in. 2013)

Summary

Early education – between standarization and subjectification

The article attempts to answer the question: why standardization of early education can limit the development of children and disintegrate the learning process? The main topic is focused on the issue of standardization in early childhood education. The goals of education, core curriculum, expected developmental effects and learning outcomes are most often standardized. The standardization process has specific consequences that affect the quality of education and development opportunities for students. The effect of this approach, especially close to politicians, stakeholders, is limited variety of educational approaches, fragmentation, depersonalization of education and subordinating it to standards and set goals. All these activities should favor the control of results achieved. The destination is defined at the beginning of the education process. The achievement of “experts’” aims is the basis for assessments of the value of the teacher’s work and the effectiveness of educational institutions.

Keywords: standardization, diagnosis, normalization, child development, subjectivity, autonomy

Słowa kluczowe: standaryzacja, diagnoza, normalizacja, rozwój dziecka, podmiotowość, autonomia

Motto artykułu zachęca do refleksji w kontekście myślenia o współczesnych celach i zadaniach edukacji. Przy pierwszej analizie wydaje się, że zawarta jest tutaj sprzeczność. Przecież często w procesie kształcenia nauczycieli podkreśla się, że wyznaczenie jasnego celu lekcji, działań podejmowanych z uczniami jest ważne, aby mieć świadomość tego, do czego dążymy, bo jesteśmy rozliczani z efektów kształcenia. Dlaczego więc konkretne oczekiwanie efektu ma się wiązać z negatywnym skutkiem, co tracimy jako nauczyciele, wyznaczając sobie precyzyjnie cele naszych działań z uczniami, podporządkowując pracę pedagogiczną zapisom podstawy programowej, standardom i normom, które „eksperti” określili w naszym imieniu i zadekretowali ich realizację? Tutaj warto przytoczyć kolejny

cytat: „Dominujący język wczesnego dzieciństwa sam generuje pytania. Jak mierzymy jakość? Jakie programy są najbardziej opłacalne? Jakich standardów potrzebujemy? Jak najlepiej osiągnąć pożądane rezultaty? Co działa? Wszystkie te pytania łączy techniczny charakter i perspektywa zarządzania. Są one wyrazem poszukiwania technik, które zagwarantują standaryzację, przewidywalność i kontrolę. Wskazują na dążenie do znalezienia metod, które pozwolą zredukować świat do zestawu obiektywnych stwierdzeń faktu, niezależnych od stwierdzeń wartości i potrzeby dokonywania ocen” (Dahlberg i in. 2013: 44). Taki język dotyczący wczesnej edukacji eksponuje: pewność przyjętych rozwiązań, oczekiwanie bezwarunkowej efektywności, techniczne, instrumentalne podejście. Nie wiele miejsca zostaje na wątpliwości, alternatywne rozwiązania czy spojrzenie z lokalnej perspektywy na potrzeby danej społeczności szkolnej czy przedszkolnej. Nawet jeśli pojawia się możliwość alternatywnego działania, to musi być ono „wciśnięte” w sztywne ramy podstawy programowej, zadekretowanych z góry treści, a czasem także określonych sposobów działania zalecanych w oficjalnych dokumentach. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej: „(...) normalizujące standardy, które określają obszary diagnoz szkolnych, prowadzą do segregacji uczniów, determinują trajektorie ich szkolnych – a w konsekwencji całościowych biografii. Wszystko to, zatwierdzone autorytetem instytucji, nadaje tym »orzekającym rozpoznaniom« status metody naukowej i atrybut niedyskutowalności” (Klus-Stańska 2015: 12).

Dwie tendencje w ujęciu celów edukacji

Pierwsza z nich, zdecydowanie powszechniejsza i mająca więcej zwolenników, to standaryzacja praktyki edukacyjnej. Służą temu celowi odgórnie opracowywane podstawy programowe ściśle regulujące: zasady funkcjonowania szkoły i przedszkola, systemy oceniania efektywności kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem testów krajowych i międzynarodowych, które są podporządkowane mierzalnym standardom, a także silna potrzeba sytuowania osiągnięć edukacyjnych na szczeblach rankingowej drabiny. Wśród popularnych narzędzi normalizujących edukacyjną ofertę i przygotowanych przez „ekspertów” są m.in. zestawy diagnozujące gotowość szkolną, inwentarze zachowania w klasie szkolnej, kwestionariusze do oceny adaptacji dzieci do przedszkola (por. Klus-Stańska 2015).

Efekty tego podejścia, szczególnie bliskiego politykom, gremiom zarządzającym oświatą, to: ograniczanie różnorodności podejść edukacyjnych, fragmentaryzacja, depersonalizacja edukacji, podporządkowanie jej określonym normom i wyznaczonym celom, co ma sprzyjać kontroli uzyskiwanych efektów. Punkt dojścia określa się na początku procesu edukacji, ponieważ osiągnięcie tych „eksperskich celów” jest podstawą oceny wartości pracy pedagogicznej nauczyciela i efektywności instytucji edukacyjnej. System edukacyjny działa pod presją tych docelowych działań i lęku przed ich nie dość efektywnym zrealizowaniem.

Druga tendencja, która towarzyszy pedagogom, badaczom edukacji, psychologom i socjologom, analizującym uwarunkowania efektywnego funkcjonowania edukacji, to

nastawienie na różnorodność, wielowymiarowość świata społecznego. W edukacji oznacza to zindywidualizowane podejście, spersonalizowane, holistyczne, uwzględniające różne style rozwoju uczniów i potrzeby edukacyjne, ujawniające się w odmiennych kontekstach i uwarunkowaniach, które tworzą specyficzną przestrzeń dla funkcjonowania edukacji (Taguchi 2010: 19). John Dewey uważał, że: „doświadczenie ludzkie nie zna kresu, póki doświadczenie jako takie nie osiągnie kresu”, stwierdzenie to można interpretować jako podsumowanie alternatywnego w stosunku do standaryzacji podejścia do edukacji. Można uznać, że wyznaczenie z góry szczegółowego celu działania ogranicza poznawczy walor doświadczenia, które może przynieść nieoczekiwane odkrycie. Nawet jeśli planując doświadczenie, określa się cząstkowe cele, to jest to taki proces, podczas którego zostają one weryfikowane w trakcie doświadczenia. Dopiero po pewnym etapie doświadczeń, podsumowując działania, można sprecyzować konkretny cel, jaki się osiągnęło. Zatem z jednej strony dostrzega się i docenia różnorodność rozwojową uwarunkowaną lokalnym kontekstem środowiskowym i kulturowym, z drugiej zaś ta różnorodność musi zostać okiełznana i zamknięta w ramach standaryzacji i normalizacji edukacji, ale również koncepcji psychologicznych ściśle opisujących stadia rozwoju dzieci (por. Burman 2010). Efektem dominacji standaryzacyjnych procesów w edukacji jest fikcyjny obraz dziecka jako produktu systemu edukacyjnego, który jest wyabstrahowany z kontekstu środowiskowego i kulturowego. Następuje też rozdzielenie dwóch procesów: nauczania i budowania kompetencji uczącego się, uczenie się bowiem jest ujmowane jako proces odtwarzania tego, co jest zewnętrzne. Uczący się jest niejako na zewnątrz tego procesu, a nie wewnątrz aktywności edukacyjnej, którą współtworzy. Oto fragment „rozmowy” nauczyciela z dziećmi, nawiązujący do takiej praktyki edukacyjnej:

[...] N: – Jest coś takiego, czego nie ma zimą w powietrzu. Teraz są w powietrzu. Niektóre ptaki je jedzą. (...) coś, co lata w powietrzu (...) mówiliśmy o tym w tamtym tygodniu i teraz do tego wracamy...

Dz. 1: Co?

N: Tak, co lata teraz dookoła w powietrzu (...) jest ich bardzo dużo...

Dz. 1: Ptaki! Pszczoły! Trzmiel!

N: Tak, myślę o bardzo małym owadzie. Powiedziałaś...

Dz. 1: Trzmiel.

N: No tak (z wahaniem) i jakie jeszcze małe owady znamy?

Dz. 1: Pszczoły!

N: Hm, są jeszcze inne owady... takie, które przylatują i was gryzą. Wiesz, co to za owady? Takie, które gryzą nas latem i potem nas swędzi?

Dz. 2: Pszczoła?

N: Tak, ale...(wydaje brzęczący dźwięk)

Dz. 2: Osa!

N: Myślę o komarach.

Dz. 2: Co...

N: Komary.

(Dahlberg i in. 2013: 110)

Jest to ilustracja takiej relacji w procesie uczenia się, kiedy dziecko jest na zewnątrz tej pozornej interakcji, bezradne w toku prowadzenia swoistej zgadywanki, co nauczyciel miał na myśli. Traktowane jest jak obiekt oddziaływań nauczyciela, któremu wtłacza się jedną jedyną odpowiedź, nie stawia żadnych wyzwań, nie uznaje się jego prawa do samodzielnego myślenia. Dziecko nie uczestniczy w procesie uczenia się, natomiast bierze udział w instruktażowej wymianie: pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia – ocenianie nauczyciela. Charakterystyczne jest zdziwienie dziecka wyczuwalne w końcowej części tej komunikacyjnej wymiany, gdy okazuje się, że właśnie ta (i tylko ta) odpowiedź była oczekiwana i uznana za poprawną. To tylko jeden z wielu przykładów, jak w codziennej praktyce edukacyjnej hamuje się potencjał rozwojowy dzieci, gdy cel jest zaplanowany i znany jedynie nauczycielowi. W ten sposób dokonuje się też proces fragmentaryzacji doświadczeń i wiedzy dzieci, tworzący sztuczny obszar wiadomości oczekiwanych i akceptowanych przez nauczyciela w szkole, który nie ma związku z osobistą wiedzą uczniów. Następuje *de facto* proces dezintegracji procesu uczenia się z wyraźnym oddzieleniem uczenia się pozaszkolnego.

A oto kolejny zapis komunikacji nauczyciela z dziećmi podczas rozwiązywania zadania matematycznego w klasie III:

Na zimowisko wyjedzie pociągiem 135 dzieci. Ile trzeba zarezerwować ośmioosobowych przedziałów, by każde dziecko miało miejsce siedzące?

N: Dobrze, ciiiiii... Jeszcze przeczyta dziewczynka, proszę, Marta!

UM: Na zimowisko wyjedzie pociągiem 135 dzieci. Ile trzeba zarezerwować ośmioosobowych przedziałów, by każde dziecko miało miejsce siedzące?

N: Tak, bardzo proszę, jakie dane mamy tutaj w tym zadaniu? Czego się dowiedzieliśmy? Jak (...), co takiego tam jest w treści, co przyda nam się do rozwiązania tego zadania? Proszę, Damian? Jakie dane znalazłeś? Jaką liczbę znalazłeś?

UD: 135...

N: Ale głośno, wyraźnie.

UD: Znalazłem liczbę 135...

N: 135 dzieci. (wzmocnionym głosem, UD stara się podążać głosem za nauczycielem) Dzieci, które trzeba przewieźć pociągiem. Dziękuję, drugą liczbę – Robert. Gdzie ukryła się druga liczba? Gdzie ukryła się druga liczba?

U3: Osiem.

U4: Osiem.

N: Osiem, ośmioosobowych przedziałów, czyli osiem. Czyli, w każdym przedziale tego pociągu można przewieźć osiem osób. Skoro zadanie, to również pytanie! O co pyta autor? Marek.

UM: Ile trzeba zarezerwować ośmioosobowych przedziałów, by każde dziecko miało miejsce siedzące?

N: Czy już świta coś w głowie? Mamy jakieś rozwiązanie? Artur, proszę.

UA: 135 trzeba podzielić na osiem.

N: Tak i to na dodatek sposobem pisemnym.

U1: Mogę ja?

N: Bardzo proszę, nie, teraz będzie troszeczkę inaczej. Posłuchajcie, uważnie słuchamy, bo pani powie tylko jeden raz. Należy za momentik otworzyć zeszyt, tak jak to zwykle robimy, napisać numer zadania, wpisać dzisiejszą datę, oczywiście i rozwiązać samodzielnie to zadanie. Dzisiaj jest 22 marca (zapisuje na tablicy).

U2: Pytanie, działanie, odpowiedź.

N: Właśnie, my mamy taką swoją zasadę od pierwszej klasy, że rozwiązując zadanie z treścią, robimy co?

UO: Pytanie, działanie, odpowiedź.

N: Olku, właśnie, cieszę się, że już się poprawiłeś. Musimy napisać co?

UO: Pytanie, działanie, odpowiedź.

N: Pytanie, działanie, odpowiedź, oczywiście numer zadania i strona musi też być. Samodzielnie, proszę bardzo zabieramy się do pracy¹.

Podczas tej lekcji dzieci są instruowane (a nie uczone), jak rozwiązywać zadanie. Cechą charakterystyczną tej komunikacji z nauczycielem, podobnie jak w poprzednim przykładzie, jest również dopasowanie działania dzieci do z góry zaprojektowanej ramy metodycznej, dotyczącej rozwiązywania zadania. Przygotowano bowiem standardowy wzorzec, który zakłada, że przede wszystkim konieczne jest ściśle pokierowanie działaniami dzieci według metodycznego schematu. Wzorzec wymaga poszukiwania w treści zadania liczb, a kiedy te liczby zostaną odnalezione, ustala się rodzaj działania arytmetycznego, które trzeba zastosować, w tym wypadku jest to dzielenie. Przy czym nauczyciel podkreśla, że to dzielenie musi być wykonane określonym sposobem – pisemnie. Nie oczekuje się od dzieci poszukiwania własnej strategii. Dzieci mają wyćwiczony pamięciowo schemat rozwiązywania zadań, wdrożony przez nauczyciela już od pierwszej klasy: pytanie, działanie, odpowiedź. Dzieci recytują tę zasadę nauczyciela, powtarzają i stosują w praktyce. W wypadku tych zajęć widać, jak w systematyczny sposób ogranicza się myślenie dziecka do powtórzenia schematu rozwiązywania zadania, który jest przejęty z zewnątrz, dziecko jest tylko depozytariuszem.

Zaprezentowany przykład komunikacji, a właściwie monologu, nauczyciela na lekcji matematyki wyraźnie wskazuje na określony model podejścia do edukacji. Konsekwencją tego modelu jest przeświadczenie, które zakłada, że uczniowie nie wiedzą, jak rozwiązać zadania, muszą więc poczekać, aż otrzymają od nauczyciela dokładną instrukcję, jak powinien przebiegać proces rozwiązywania. Dopiero wtedy mogą przystąpić do ćwiczenia rozwiązywania podobnych zadań, według przyjętego nie przez nich, ale przez nauczyciela sposobu. Warto zauważyć, że od ucznia nie oczekuje się samodzielności, nauczyciel nie jest zainteresowany uczniowskimi strategiami i pomysłami rozwiązania tego zadania, natomiast czyni wiele, aby dzieci sprawnie i efektywnie zapamiętały właśnie jego sposób

¹ Rozmowa zarejestrowana podczas obserwacji lekcji prowadzonych w ramach ogólnopolskich badań projektu „Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej (2007–2010)”, Priorytet III. Badania uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych. Działanie 3.1, Decyzja Ministra Edukacji Narodowej POKL.03.02.00-00-007/07. Por. Dągiel, Żyto (red.) (2009); Żyto (2010, 2015); Dąbrowski (2013); Dąbrowski, Żyto (red.) (2008).

rozwiązania – zapamiętały i powtórzyły w kolejnych zadaniach podobnego rodzaju. To nawet nie jest sposób nauczyciela, on jest raczej narzucony przez tak zwane poprawne metodycznie i znormalizowane sposoby działania. Jak zauważa Grażyna Szyling, takie nieustanne sprawdzanie przez nauczyciela dopasowania uczniów do określonego wzorca działania wytwarza u nich „stabilny obraz tego, na czym polega uczenie się. Jego trwałym rysem jest nastawienie na udzielanie odpowiedzi oczekiwanych przez nauczyciela (lub autora podręcznika), otrzymywanie dobrych stopni i realizowanie cudzych celów (...)” (Szyling 2019: 66). Autorka określa to mianem przemocy poznawczej, która wyraża się w lekceważeniu potrzeb uczniów i zmuszaniu ich do przyjmowania cudzej perspektywy myślenia, odległej od rzeczywistości.

Podstawa programowa i diagnozowanie gotowości szkolnej

Z zagadnieniem standaryzacji edukacji wiąże się też konstrukcja podstawy programowej i sposób jej traktowania przez administrację oświatową i nauczycieli. Gdy program nauczania określa dokładnie jeden właściwy sposób nauczania (zazwyczaj oparty na pedagogice transmisji), skazuje wielu uczniów na porażkę, podczas gdy alternatywne metody mogłyby pomóc im odnieść sukces. Powoduje także rodzaj „wyuczzonej bezradności” wśród nauczycieli, którzy są przeszkoleni w procesie realizacji podstawy programowej i rozliczani z jej wdrażania. Nie oczekuje się od nich znalezienia najlepszych sposobów uczenia się, odpowiednich dla konkretnego ucznia. Nie zakłada się więc indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych. Warto podkreślić, że w tym kontekście program nauczania nie jest najlepszym materiałem do standaryzacji. Powinien bowiem być tak skonstruowany, aby inspirować różnorodność działania w edukacji, a proces standaryzacji wyklucza takie możliwości lub znacząco je ogranicza. Program nauczania powinien być jednym z wielu narzędzi wspierania rozwoju dziecka, a nie ramą ograniczającą działania nauczyciela. Taki warunek może być spełniony, gdy podstawa programowa ma ogólny charakter, wyznacza kierunki działania, określa główne obszary efektów edukacyjnych i inspiruje do twórczego oraz autonomicznego działania nauczycieli. W tym miejscu warto przywołać fragment polskiej podstawy programowej dla I etapu edukacji w części dotyczącej osiągnięć ucznia w pisaniu:

- „– pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst;
- układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzi w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury;
- pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe;
- pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć;

- stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne;
- porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery;
- zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych;
- stosuje poprawną wielkość liter w zapisie tytułów utworów, książek, poznanych nazw geograficznych, imion i nazwisk;
- układa i zapisuje zdarzenia we właściwej kolejności, układa i zapisuje plan wypowiedzi” (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, zał. 2).

Analiza tych oczekiwanych efektów kształcenia wobec uczniów kończących I etap edukacji jest właśnie przykładem ilustrującym zjawisko zamykania rozwoju umiejętności językowych w sztywne ramy, zdominowane przekonaniem twórców tego dokumentu, że tylko tak można rozwijać u dzieci umiejętność pisania. Przeważają stwierdzenia, które wskazują na bardzo formalne, instrumentalne i promujące przede wszystkim poprawność wypowiedzi podejście do tej umiejętności. Spośród twórczych form wypowiedzi wymieniono tylko opowiadanie i wyraźnie doprecyzowano, z maksymalnie ilu zdań ma się składać, a tematyka ma dotyczyć zagadnień opracowywanych podczas zajęć. Wspomina się też w tym samym punkcie o opisywaniu osób, przedmiotów czy świata przyrody. Poza tym wśród oczekiwanych umiejętności w zakresie pisania wymienia się poprawność posługiwania się językiem pisanym w zakresie składni, gramatyki i ortografii. Nie oczekuje się spontanicznych, twórczych wypowiedzi, pisania nie tylko na tematy związane z lekcjami szkolnymi, ale inspirowane wyobraźnią, doświadczeniami dzieci, pytaniami, jakie sobie stawiają. Traktowanie podstawy programowej jako głównego przewodnika w pracy nauczyciela, celu samego w sobie, może budzić uzasadnione wątpliwości co do interpretacji głównego celu edukacyjnego. Nauczyciel rozliczany z realizacji takiej podstawy staje się niejako jej „niewolnikiem”, gdy nie potrafi dostrzec pola do samodzielnego działania.

Przy dominacji normatywnego podejścia do edukacji i podstaw programowych, szczegółowo określających ramy edukacyjnych działań, pojęcie socjalizacji zastępuje planowa inkulturacja, wspólna dla wszystkich dzieci. Są one niejako „dodawane” do istniejących lub tworzonych ram. Gunilla Dahlberg, Peter Moss i Alan Pence (2013) opisują podejście związane z pedagogiką normalizacyjną, określaną też jako neutralną kulturowo i środowiskowo, na przykładzie obserwacji rozwoju dzieci. Dokonuje się obserwacji w odniesieniu do przyjętych z góry kategorii zbudowanych przez „ekspertów”. Ustalenie, co w danym wieku ma charakteryzować „normalnie” rozwijające się dziecko, to nic innego jak proces dopasowywania jego rozwoju do określonych standardów. Ułatwia to niewątpliwie mierzenie efektów rozwojowych, ale jednocześnie wyniki tej obserwacji są ograniczone do przyjętego schematu, a to tylko część obrazu funkcjonowania dziecka, daleka od holistycznego ujęcia.

Takim widocznym przykładem zamykania rozwoju dziecka w określonych ramach jest badanie gotowości szkolnej. Po dokonaniu analizy dostępnych nauczycielom kilku narzędzi do badania gotowości szkolnej można zilustrować ten proces. Podczas takiego badania

charakteryzuje się rozwój dziecka w różnych sferach, ważnych, zdaniem autorów, dla pomysłnego rozpoczęcia nauki szkolnej. Oto przykład dotyczący oceny rozwoju dziecka:

Sprawność manualna

- Posługuje się przy rysowaniu i innych czynnościach zawsze tą samą ręką.
- Prawidłowo trzyma przybory i stosuje odpowiedni nacisk podczas rysowania.
- Kreśli znaki literopodobne i podejmuje próby pisania.
- Kolorując, mieści się w konturze.
- Sprawnie posługuje się nożyczkami.
- Podejmuje i samodzielnie wykonuje prace plastyczno-konstrukcyjne.

Wiedza o otoczeniu społeczno-przyrodniczym

- Podaje swoje imię i nazwisko, zna swój adres zamieszkania.
- Potrafi wymienić członków swojej rodziny (imiona, nazwiska, czynności zawodowe, miejsce pracy rodziców).
- Wie, jaka jest teraz pora roku, nazywa poprzednią i następną.
- Wie, jaki jest dzisiaj dzień tygodnia, jaki był wczoraj i jaki będzie jutro.
- Potrafi powiedzieć, jaka jest dzisiaj pogoda.
- Wymienia nazwy miesięcy w odpowiedniej kolejności.

Umiejętności w zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego

- Uczestniczy we wszystkich zajęciach proponowanych przez nauczyciela.
- Przestrzega zasad ustalonych w grupie.
- Używa form grzecznościowych.
- Współdziała z innymi dziećmi podczas zabawy i wykonywania zadań.
- Wykonuje przyjęte na siebie obowiązki i doprowadza pracę do końca.
- Nazywa emocje i uczucia swoje i innych osób.

(Diagnoza przedszkolna 6-latka)

Warto przeanalizować ten zestaw cech, które mają charakteryzować dziecko gotowe do rozpoczęcia szkolnej edukacji. Ponownie bowiem możemy zidentyfikować elementy schematu, który został opracowany na potrzeby opisu osiągnięć rozwojowych dziecka w różnych sferach, które mają stanowić dobre przygotowanie do nauki czytania, pisania, liczenia, a także funkcjonowania społeczno-emocjonalnego w szkole. W zakresie umiejętności manualnych dominuje obraz dziecka przestrzegającego poprawności czynności manualnych, tylko jeden punkt zakłada oczekiwanie samodzielności w wykonywaniu działań konstrukcyjno-plastycznych. Obraz prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego to ściśle podporządkowanie nauczycielowi i bezkonfliktowa współpraca oraz przestrzeganie zasad grupowych. Zgodnie z tym podejściem proces adaptacji do szkoły jest rozumiany jako bierne przystosowanie i nie będzie miał prorozwojowego charakteru (Michalak 2019: 12).

Opisane przykłady standaryzacji edukacyjnej, widoczne w procesie komunikacji na lekcji oraz w podstawach programowych i materiałach przeznaczonych do monitorowania rozwoju dziecka, wskazują, jak wąsko i powierzchownie podchodzi się do funkcji

edukacji, jak schematycznie również opisuje się postępy rozwojowe dziecka. Ta charakterystyka tworzy obraz dziecka poddany fragmentaryzacji, wyodrębniono bowiem kategorie opisu jego funkcjonowania, które tworzą niespójny, arbitralnie dobrany zestaw umiejętności. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że dominująca od wielu lat w polskiej edukacji konieczność systemowego sprawdzania gotowości szkolnej i wyznaczanie uwarunkowanych podstawą programową norm, tworzących zestaw oczekiwanych od dziecka umiejętności, mają szkolnocentryczny charakter. Dziecko staje się przedmiotem zabiegów normalizacyjnych, a jeżeli nie mieści się w tej arbitralnie określonej normie, podlega selekcji albo procesowi medykalizacji (Chodyna-Santus 2017). Zatem odracza się podjęcie szkolnej edukacji albo poddaje dziecko oddziaływaniom terapeutycznym, gdy odbiega ono od zadekretowanej dla tej grupy wiekowej normy, np. jest aktywne, spontanicznie reaguje, zadaje pytania, przeciwstawia się nauczycielowi. Co ciekawe, w polskim systemie edukacji nie zwraca się uwagi albo w niewielkim zakresie obdarza się zainteresowaniem dzieci, które wykraczają ponad przewidzianą normę (por. Męczkowska-Christiansen, Zdanowicz-Kucharczyk 2019). Dobrze opanowane umiejętności czytania czy liczenia u dzieci rozpoczynających szkolną edukację nie stanowią podstawy do indywidualizacji nauczania. Proces edukacji regulują wytyczne podstawy programowej, która ujednolica, normalizuje wymagania. Jak podkreśla Maria Groenwald: „zadaniem uczniów jest dopasować się do tego stroju, a zadaniem nauczyciela – wtłoczyć ich do niego, czyli tak ukształtować, by przyglądający się edukacji postronni obserwatorzy odnieśli wrażenie, że strój i uczniowie tworzą idealną jedność” (2013: 136). Dziecko, wobec którego formułowane są oczekiwania ograniczone do standardu, staje się obiektem oddziaływań nastawionych na określony z góry wynik, ma dążyć do osiągnięcia wyznaczonych zewnętrznie celów i jest rozliczane z wypełniania norm (Groenwald 2011: 68).

Kierunek zmian

Czy można to zmienić? Wymaga to weryfikacji podejścia do roli i zadań edukacji, rozumienia procesu uczenia się. Proces nauczania i bycia uczącym się – to nie jest spoglądanie przez lustro pojęć na świat zewnętrzny, to nie może być hierarchiczny układ nauczyciel–uczeń. Uczenie się to bycie w środku świata, wewnątrz procesu poznawania, a także w relacji z innymi w określonym kontekście edukacyjnym. Wiedza nie ma charakteru izolowanego, niezależnego, jedynie prawdziwego. Ulega dynamicznym zmianom i może być kształtowana w procesie interakcji społecznych.

W procesie uczenia się kluczowe miejsce zajmują: interakcja ze światem, bycie w nim, współzależność i szukanie sposobów zmieniania jego rozumienia i strategii działania, a to przeczy standaryzowanemu podejściu. Pojęcie wiedzy na gruncie psychologii poznawczej uległo dawno przededefiniowaniu z zasobu informacji na proces dochodzenia do nich, co otwiera drogę do uznania różnorodności sposobów ich zdobywania (Neisser 2014). Zastanawia jednak, jak w edukacji jest ciągle silna tendencja do ograniczania różnorodności, a w zamian – do celebrowania różnych form standaryzacji i upraszczania praktyki

edukacyjnej. Dahlberg, Moss i Pence podkreślają, że: „(...) Sen o zbudowaniu fundamentów, które mogłyby utrzymać ciężar uniwersalnych prawd i pewności – w odniesieniu do rozumienia rozwoju dzieci, poznania elementów wysokiej jakości opieki, oceny środowiska, przewidywania rezultatów osiągniętych przez dzieci i wielu innych – nigdy nie był niczym więcej niż tylko snem. Snem zrodzonym z obietnicy nowoczesności” (2013: 273). Tkwienie w tym iluzorycznym obrazie znormalizowanej edukacji, znormalizowanego rozwoju nie stanowi bazy do zmiany czy postępu. Potencjał rozwojowy jest zawarty w różnorodności, w odmiennych sposobach rozumienia siebie i świata, w wymianie doświadczeń, perspektyw i punktów widzenia, w zainteresowaniu odmiennością spojrzenia. Ta różnorodność rozwojowa jest szczególnie wyraźnie widoczna u dzieci przekraczających próg szkoły. A zatem nauczycielska, nieformalna diagnoza edukacyjna, rozumiana jako proces monitorowania indywidualnego rozwoju dzieci, nabiera szczególnego znaczenia. Jednak w polskiej edukacji wczesnoszkolnej ten rodzaj diagnozy jest – jak podkreśla Szyling (2019) – w stanie atrofii czy zaniechania. Zaniedbania dotyczą: braku diagnozowania dziecięcych potrzeb i zainteresowań, obserwacji ich aktywności podczas wykonywania zadań szkolnych, rezygnacji z podejmowania wysiłku opracowania nauczycielskich form sprawdzania umiejętności uczniów w konkretnym kontekście klasowym, a w szczególności tych poza standardami. Należy dążyć do podniesienia rangi diagnozy wewnętrznej w ujęciu interpretatywnym, a nie obiektywistycznym (Groenwald 2011: 57). Podjęcie tego zadania wymaga profesjonalnego przygotowania i przede wszystkim refleksyjnego podejścia do własnej praktyki edukacyjnej. A to z kolei wymaga poczucia autonomii nauczycieli i jednocześnie merytorycznego wsparcia, ale opartego na współdziałaniu, a nie kontroli i rozliczaniu z wykreowanych przez „ekspertów” efektów. Groenwald zauważa jednak istnienie zjawiska upodabniania się diagnozy „wewnętrznej” w klasie szkolnej do zewnętrznych diagnoz, co powoduje, że nauczyciele „(...) zgodnie z nimi uczestniczą w kreowaniu abstrakcyjnego i pozornego wizerunku szkoły – dzieła diagnostycznej mistyfikacji” (Groenwald 2011: 73).

Konieczna jest zmiana myślenia o rozwoju i edukacji dzieci w kategoriach założonych efektów i etapów, a więc niejako od końca. W to miejsce Hillevi Lenz Taguchi przyjmuje perspektywę eksponującą społeczną naturę konstruowania wiedzy, kładzie nacisk na pogłębianie rozumienia tego, co teraz dzieje się w dialogu i w refleksyjnej analizie z innymi, z akceptacją tymczasowości i niepewności (Taguchi 2010: 29–30). Wyraża się to w odejściu od:

- formułowania skończonych celów i wartości zewnętrznych i przejściu do ich tworzenia w wyniku współpracy i renegocjacji;
- indywidualnej odpowiedzialności za proces uczenia się i rozpoczęciu wzajemnej współpracy i wspólnej odpowiedzialności;
- identyfikowania braków i zaburzeń i sięgnięcie po afirmację różnorodności;
- ujęcia inkluzji jako włączania czegoś marginalnego do centralnego i przejścia do postrzegania inkluzji jako wzajemnego przekształcania i negocjacji wartości i celów.

Ten inkluzyjny paradygmat zakłada: brak izolacji od świata zewnętrznego, bycie w nim w procesie uczenia się, negocjowanie celów w zmiennym kontekście społecznym i kulturowym. W konsekwencji powoduje to, że dziecko nie jest dopasowywane do określonych struktur i ram. To potrzeby uczących się wyznaczają określony, elastyczny porządek sytuacji i praktyk edukacyjnych. W inkluzyjnym paradygmacie uczący się jest wewnątrz działania, a nie na zewnątrz, nie jest obiektem oddziaływania, ale podmiotem w działaniu poznawczym.

Można w tym miejscu odwołać się do rozróżnienia funkcji edukacji wprowadzonego przez Gerta Biestę. Wyodrębnił on dwie związane ze sobą funkcje: kompetencyjną i socjalizacyjną, oraz trzecią, będącą w opozycji do dwóch wymienionych – upodmiotowienia (Biesta 2006: 73). Funkcja kompetencyjna zakłada osiągnięcie określonej wiedzy, dyspozycji i umiejętności, dających kwalifikacje do podejmowania określonych zadań, ról społecznych. Funkcja socjalizacyjna umożliwia sprawne wprowadzenie w określony układ i porządek kulturowy i społeczno-polityczny. Obie te funkcje, zdaniem Biesty, mają funkcjonalny i instrumentalny charakter. Są też pozbawione ryzyka, mają bowiem ściśle wyznaczone efekty kształcenia, z góry zaplanowany punkt dojścia, czyli standardy. Edukacja ma być mocna, ale i bezpieczna oraz przede wszystkim przewidywalna, podporządkowana standaryzowanym instrumentom kontroli. Takie oczekiwania wobec szkoły formułują: politycy, opinia publiczna, media, a także organizacje międzynarodowe, np. OECD, uznając, że edukację można poddać ścisłej kontroli. Dlatego, zdaniem Biesty, postrzeganie edukacji w kategoriach przyczynowo-skutkowych zjawisk, gdzie efekty uczenia się tworzą fundament myślenia o szkole, oznacza *de facto* pozbawienie jej kontaktu z rzeczywistością (Biesta 2010: 20). W zamian kreowana jest sztuczna rzeczywistość, przewidywalna i kontrolowana. Alternatywą dla tych dwóch funkcji edukacji, utrwalających *status quo*, jest upodmiotowienie, a więc wyjście poza tę przewidywalną, standaryzowaną rzeczywistość i wkroczenie w realny świat, który wymaga całościowego, holistycznego poznawania. Taka funkcja edukacji nie ma za zadanie „lokowania świata w uczniach”, ale umożliwia im budowanie własnej tożsamości, stawanie się w świecie. Jaki praktyczny wymiar może mieć takie podejście pedagogiczne, ujawni się w przyszłości. Na razie tkwimy w okowach standaryzacji!

Literatura

- Biesta G.J. (2006), *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London – New York, Routledge, Taylor and Francis Group.
- Biesta G.J. (2010), *Good education in an age of measurement*. London, Routledge.
- Burman E. (2010), *Between two debts: child and (inter) national development*. W: N. Yelland (ed.), *Contemporary perspectives on Early Childhood Education*. Berkshire, Open University Press.
- Chodyna-Santus M. (2017), *Medykalizacja niepowodzeń szkolnych a rynek usług terapeutycznych. Kontrowersje wokół metod terapii*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2(14).

- Dagiel M., Żytko M. (red.) (2009), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Nauczyciele kształcenia zintegrowanego – wiele różnych światów*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dąbrowski M. (2013), *(Za) trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dąbrowski M., Żytko M. (red.) (2008), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Diagnoza przedszkolna 6-latka. Arkusz badania gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Karta dziecka. https://podrecznikarnia.pl/images/6-latki/pliki/Diagnoza_6_latka_Karta_dziecka.pdf, 3.04.2020.
- Groenwald M. (2011), *Diagnostyka edukacyjna „w” i „wobec” szkolnej rzeczywistości*. „Forum Oświatowe”, 45(2).
- Groenwald M. (2013), *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach porządku w szkole*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań porządkowych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2015), *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne”, 68.
- Męczkowska-Christiansen A., Zdanowicz-Kucharczyk K. (2019), *Uczeń zdolny w perspektywie dyskursu produktywnego. Cz. II: Świat szkoły*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(47).
- Michalak R. (2019), *Psychospołeczna perspektywa adaptacji szkolnej dzieci – konceptualizacja zjawiska*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2(45).
- Neisser U. (2014), *Cognitive psychology*. New York, Psychology Presse.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356). <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20170000356/O/D20170356.pdf>, 6.04.2020.
- Szyling G. (2019), *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością a przemocą poznawczą w epoce ekspertów*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 4(47).
- Taguchi L.H. (2010), *Rethinking pedagogical practice in early childhood education: a multidimensional approach to learning and inclusion*. W: N. Yelland (ed.), *Contemporary perspectives on Early Childhood Education*. Berkshire, Open University Press.
- Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa, Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Żytko M. (2015), *Edukacja językowa w szkole – między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty) edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Agnieszka Nowak-Łojewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.09>

ORCID: 0000-0001-7576-6635

Uniwersytet Gdański

agnieszka.nowak-lojewska@ug.edu.pl

Z doświadczeń uczestników projektu THRIECE – perspektywa dziecka i dorosłego

Summary

The experiences of THRIECE participants – child’s and adult’s perspectives

The text is a description of the international project THRIECE (Agreement 2017-1-IE01-KA201-025698) realised as Erasmus+ Programme in 2017-2020. Experiences of its participants (teachers and children 3 to 10 years old) were reconstructed. In this article a qualitative analysis of teachers’ utterances was applied and children’s narrations with mosaic approach were used. Classes observations, children’s utterances and their pieces of work were helpful. As a result of the research, an innovative approach was revealed with elements of holistic, relational and inclusive education, which are the three basic pillars of the project. These innovative ideas resulted in examples of new interesting educational practices.

Key words: project THRIECE, holistic, relational and inclusive education, early education

Słowa kluczowe: projekt THRIECE, edukacja holistyczna, relacyjna i inkluzywna, wczesna edukacja

Projekt THRIECE (Agreement 2017-1-IE01-KA201-025698) to międzynarodowe przedsięwzięcie w ramach programu Erasmus+, realizowane w latach 2017–2020 we współpracy trzech uczelni wyższych: Marino Institute of Education w Dublinie, Universidade do Porto, Uniwersytetu Gdańskiego i sześciu placówek edukacyjnych: Carlow Town Education Together National School, Play Together Childcare Carlow, Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano Porto, Agrupamento de Escolas Soraes dos Reis Porto, Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 3 w Gdyni, Niepublicznego Przedszkola „Żyrafa” w Gdańsku.

Powstał on z inicjatywy Marino Institute of Education i koordynowany był przez dr Leah O’Toole i dr Claire Regan. Po stronie polskiej kierownikiem projektu była dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska, prof. UG. Funkcję eksperta w zakresie wczesnej edukacji pełniła prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska. Strona portugalska była reprezentowana przez prof. Mannuelę Ferreira. Zasadą organizacyjną projektu było budowanie współpracy między środowiskiem akademickim a przedstawicielami środowisk praktyków z przedszkoli i szkół podstawowych. Jego głównym celem było zainicjowanie zmian praktyk w zakresie wczesnej edukacji w Europie, poszukiwanie rozwiązań w edukacji dzieci przedszkolnych

i wczesnoszkolnych, podkreślających szacunek do dziecięcego potencjału i aktywności. Z założeń aksjologicznych projektu wyprowadzono jego główne filary: holizm, relacyjność i inkluzję. Zadaniem uczestników było wypracowanie założeń zmiany i zestawu przykładów dobrych praktyk jako kursów szkoleniowych dostępnych w Internecie. Polska grupa została zaproszona do realizacji filaru **edukacja holistyczna**. Partnerzy irlandzcy opracowywali założenia dla **edukacji relacyjnej**, natomiast zespół portugalski zajmował się **inkluzją** w pracy z dziećmi.

Uczestnicy projektu mieli okazję do dzielenia się swoimi doświadczeniami i zdobywania nowych w ramach międzynarodowych spotkań i wizyt studyjnych w placówkach dla dzieci w wieku 3–10 lat. Były one ciekawe, zróżnicowane ze względu na odmienne konteksty społeczno-kulturowe i warte zrekonstruowania w celu ukazania dynamiki projektu i jakości jego rozwiązań. Niektóre z nich postaram się odtworzyć, posługując się głosem dorosłych uczestników i narracją dzieci, bez których projekt ten nie miałby sensu.

Zrekonstruowanie i opisanie tych doświadczeń stało się dla mnie bardzo inspirujące i ciekawe badawczo jako uczestnika projektu, a jednocześnie jego obserwatora. Stały się one jednocześnie podstawą do przeprowadzenia autotelicznego studium przypadku z intencją ukazania, że projekty międzynarodowe, jak np. THRIECE, i doświadczenia z nim związane są wartościowe dla teorii i praktyki edukacyjnej, mają rozwojowy potencjał. Pozwalają dostrzegać mankamenty tradycyjnych rozwiązań, dają okazję do implementowania nowych innowacyjnych pomysłów, a także pokazują indywidualną ścieżkę rozwoju poszczególnych jego uczestników. Pomocne są w tym doświadczenia badanych, gdyż są one elementem osobistego rozumienia przez jednostkę jakiegoś fragmentu rzeczywistości, jej rozwoju i uczenia się. Stanowią one również podstawę do kształtowania obrazu świata i budowania własnych koncepcji. Do ich odtworzenia posłużyłam się rozmowami z nauczycielami i materiałami z zajęć z udziałem dzieci, których aktywność uchwyciłam za pomocą zdjęć i dziecięcych wypowiedzi oraz ich prac.

Analizowany materiał

Analizie poddałam 30 ustnych wypowiedzi uczestników projektu: polskich, irlandzkich i portugalskich nauczycieli akademickich oraz nauczycieli wczesnej edukacji zatrudnionych w przedszkolach lub w klasach początkowych w Polsce, Irlandii i Portugalii. Wszyscy wypowiadający się od początku byli zaangażowani w realizację projektu.

Kadra akademicka zajmowała się wyjaśnianiem kluczowych pojęć związanych z poszczególnymi modułami projektu: holistycznym, relacyjnym i inkluzyjnym. Inicjowała spotkania z nauczycielami partnerskich placówek, z uczniami i dziećmi podczas wizyt studyjnych. Celem tych działań było:

- rozpoznanie istniejących warunków dla edukacji holistycznej, relacyjnej i inkluzywnej – identyfikacja barier i wskazanie zasobów;
- projektowanie rozwiązań – opracowywanie propozycji zmiany praktyk edukacyjnych;

- monitorowanie i ewaluacja, tj. dokonywanie oceny wprowadzanych zmian, doskonalenie tych rozwiązań.

Nauczyciele praktycy podejmowali natomiast próby implementacji nowatorskich rozwiązań w pracy z dziećmi przedszkolnymi i uczniami klas początkowych. Poszukiwali ciekawych metod, adekwatnych do założeń projektu i potrzeb dzieci. Analizowali swoją pracę i gromadzili dokumentację w postaci zdjęć, filmów, opracowań tekstowych, komentarzy dzieci i własnych.

Wszyscy uczestnicy byli więc bogaci w różnorodne doświadczenia, którymi się dzielili, odsłaniając wielość interpretacji. Ich wypowiedzi dotyczyły głównie dwóch aspektów. Pierwszy odnosił się do zmian w rozumieniu edukacji dzieci inspirowanej holizmem, inkluzją i relacyjnością. Drugi obejmował zmiany, jakie zachodziły w nauczycielach, ich sposobach pracy, stosowanych metodach, sposobach postrzegania dzieci, uczniów i studentów.

Uczestnikami projektu były również dzieci przedszkolne i uczniowie klas początkowych. Zależało mi na odtworzeniu ich uczestnictwa w zajęciach inspirowanych pomysłami dorosłych uczestników projektu, zaprezentowaniu pomysłów dzieci, ich wypowiedzi i prac. Przedmiotem analiz uczyniłam więc zgromadzony materiał zdjęciowy i wypowiedzi dzieci.

Zebrany materiał pozwolił mi na przeprowadzenie studium przypadku (Stake 2009; Yin 2015). Według Roberta E. Stake'a polega ono na „badawczym zainteresowaniu konkretnym przypadkiem, nieustannym przemyśliwaniu wrażeń, dyskusji nad wspomnieniami, zarejestrowanymi wypowiedziami i zapiskami (...), »wgrzaniu się« w znaczenia” (Stake 2009: 633). Kontekstem myślenia w poszukiwaniu takiej metody badawczej były dla mnie inspiracje, jakie można zaczerpnąć z edukacyjnych badań w działaniu (zob. Červinková, Gołębnik (red.) 2013), tak jak proponuje je Kemmis i Wilkinson (1998), oraz z ewaluacji piątej generacji zorientowanej na rozwój (Korporowicz 2011) z nastawieniem na partycypację, dialog i heurystyczne otwieranie na wielość interpretacji. Partnerzy projektu mogli natomiast korzystać z innych inspiracji, które były im bliższe i które uznawali za bardziej istotne. Czasami były więc to badania w działaniu, niekiedy studia ewaluacyjne albo – jak czynię to w niniejszym tekście – autoteliczne studium przypadku.

Celem tego studium było zrozumienie charakteru takich działań, jak projekt THRIECE i opisanie punktu widzenia jego uczestników, a co za tym idzie – ich doświadczeń z przebiegu projektu i realizacji jego zadań. Nie jest to więc instrumentalne (ewaluacyjne) studium przypadku skupione na ocenie jakości efektów projektu THRIECE, czyli wypracowanych modułów, lecz jest to studium autoteliczne z powodu zainteresowania przypadkiem samym w sobie. Jak pisze Campbell, takie ujmowanie studium przypadku może być traktowane jako mały krok w kierunku większej generalizacji (por. Campbell 1975: 178–193).

Ze względu na autoteliczny charakter tego studium do badań wybrałam perspektywę dwóch podmiotów, czyli dorosłych uczestników projektu i dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rekonstruowałam w ten sposób osobiste doświadczenia obu podmiotów (dorosłych i dzieci) oraz doświadczenia zastępcze, wynikające z obserwacji zajęć, narracji dzieci oraz analizy wytworów ich aktywności. Pozyskane w ten sposób

dane miały charakter subiektywny i zgodnie z przyjętą metodą stanowiły przykład empirycznej analizy ludzkiej aktywności (Stake 2009: 641). Co więcej, zastosowałam w nim pozyskiwanie informacji zarówno z doświadczeń aktorów (bezpośrednich uczestników projektu THRIECE), jak i doświadczeń badacza, czyli moich (Stake 2009: 641), co w takich badaniach jest uzasadnione i wartościowe.

W poszukiwaniach tych towarzyszyły mi dwa pytania badawcze, odnoszące się do interesujących mnie problemów:

1. Czego można się dowiedzieć o projekcie THRIECE na podstawie doświadczeń jego uczestników?
2. Jakie zmiany zaszły w myśleniu o edukacji dzieci i własnej nauczycielskiej aktywności w refleksjach uczestników projektu?

Odpowiedzi na nie szukałam przez stosowanie wielu perspektyw i różnych metod badawczych, wykorzystując charakterystyczny dla studium przypadku wymóg triangulacji (Stake 2009: 640). W badaniu zastosowałam triangulację metod (Denzin 1989), sięgając po więcej niż jedną metodę badawczą (wywiad, obserwacja, rozmowa, analiza dokumentów itd.) oraz triangulację różnego rodzaju danych (Flick 2004). W badaniu wykorzystałam: wypowiedzi badanych, obserwacje ze spotkań i z zajęć, zdjęcia, prace wykonane przez dzieci oraz filmy.

Metoda analizy

Wypowiedzi dorosłych uczestników projektu poddałam analizie jakościowej, zgodnie z charakterystyką badań jakościowych opracowaną przez Normana K. Denzina i Yvonnę S. Lincoln (Denzin, Lincoln 1997; por. Flick 2010). Przebiegała ona na dwóch poziomach (Flick 2010): opisowym, polegającym na charakterystyce wypowiedzi badanych, i interpretacyjnym, dotyczącym refleksji nad określonymi zjawiskami związanymi z doświadczeniami nauczycieli z projektu.

Aktywność dzieci ilustrowałam obserwacjami zajęć, materiałem zdjęciowym i wypowiedziami dzieci. W ten sposób połączyłam różne metody: obserwacje, rozmowy z dziećmi, reportaż zdjęciowy, wykorzystałam element podejścia mozaikowego (Clark 2005; Zwiernik 2012; Gawlicz, Röhnborn 2014), które uczestnicy projektu THRIECE traktowali jako priorytetowe dla pozyskiwania informacji o dzieciach i od dzieci. W efekcie uzyskano pokaźny materiał źródłowy, znajdujący się na stronie projektu www.thricee.eu, dostępny online od maja 2020 r. przez 5 kolejnych lat.

Udział dzieci był więc przykładem badań partycypacyjnych (Zwiernik 2015: 71). W projekcie THRIECE nie były one traktowane jako przedmiot badań, lecz jako pełnoprawni uczestnicy, którzy mówili własnym głosem i odsłaniali własną wiedzę. Jak pisze Jolanta Zwiernik: „w badaniach z dziećmi akcent położony jest na aktywną, partycypującą rolę dzieci, które są partnerami badacza w docieraniu do nieznanych mu aspektów społecznego świata” (2015: 86). Ten specyficznie ludzki, empatyczny stosunek do dziecięcych informatorów ze strony dorosłych powinien się ujawniać w odpowiedzialności

za sposób ich interpretowania i zachowania wiarygodności wypowiedzi dzieci (Denzin, Lincoln 2009).

Perspektywa dzieci rzeczywiście reprezentowała ich punkt widzenia, pokazywała, jak dzieci patrzą na świat, w którym żyją, na jego warunki i samych siebie. Ten rodzaj dziecięcych doświadczeń był dla uczestników projektu wyjątkowo wartościowy. Dostarczał ważnych informacji zwrotnych.

Analiza opisowa wypowiedzi dorosłych

Zasadniczym i najbardziej wyrazistym przejawem wszystkich wypowiedzi było doświadczenie zmiany w rozumieniu edukacji dzieci inspirowanej trzema głównymi założeniami projektu: holizmem, relacyjnością i inkluzją. Uczestnicy projektu mówili:

Przed projektem THRIECE nie wiedziałam, co oznacza holistyczna, relacyjna czy inkluzywna edukacja. Teraz mam nadal duży problem z definiowaniem tych pojęć i nie wiem, jak je zbudować. Ale co najważniejsze, wiem, jak pracować holistycznie, relacyjnie itd., jak zmieniać moją praktykę, jak pomagać uczniom doświadczać świata i uczyć się z pasją i zainteresowaniem.

Kiedyś wydawało mi się, że wiem, co znaczy holizm. Nie zdawałam sobie jednak sprawy, że nie umiałam go zastosować w praktyce. Projekt pozwolił mi poznać holizm i inne pojęcia i umieć je stosować. Jestem bogatsza o nowe doświadczenia.

Wiele razy słyszałam o teorii Bronfenbrennera. Nawet wydawało mi się, że ją rozumiem. Przez udział w projekcie odkryłam jej nowy sens: znaczenie środowisk, kontekstów, relacji.

W wypowiedziach uczestników dominowało wartościowanie poznawanych obszarów wiedzy, odkrywanych nowości, chęć projektowania zmiany. Przebijała w nich również nadzieja na zmianę dotychczasowych rozwiązań w edukacji dzieci. Uczestnicy wskazywali:

Odkrywam nowy paradygmat w edukacji, nowy język komunikowania się z dzieckiem. Czuję się nowy w sobie, w tym, co robię.

Zauważyłam zmianę wartości wielu obszarów edukacji. Zrozumiałam, że sztuka może być okazją do zdobywania wiedzy, budowania relacji, otwierania myślenia.

Utwierdziłam się, że edukacja nie jest wolna od wpływu różnych kontekstów, np. ekonomicznego, że dyktują ją wyniki badań PISA. Zrozumiałam, że dzieciom potrzeba edukacji na miarę XXI w. Nie wystarczy, jak dyktuje neoliberalna polityka, edukować dzieci „do sukcesu”, zapominając o byciu człowiekiem. Trzeba pozwolić im być dziećmi.

Mam nadzieję na międzynarodowy odbiór, zmianę edukacji dzieci i zmianę postępowania nauczycieli.

Spośród tematów obecnych w wypowiedziach badanych najczęściej ujawniały się te wskazujące na zmiany zachodzące w samych nauczycielach. Były one bardzo różnorodne: od dotyczących wewnętrznej przemiany, przez odkrywanie nowych metod i form pracy, po radykalną zmianę swojej pracy na rzecz edukacji refleksyjnej, krytycznej, dynamicznej, we współpracy i w partnerstwie z dzieckiem. Uczestnicy projektu stwierdzali:

Mam 45 lat i całe życie się uczę.

Nauczyłam się wiele o innych i od innych. Nauczyłam się nowych rozwiązań i będę je stosować.

Jestem bogatszy w nowe pomysły. Na początku wszystko było takie chaotyczne. Teraz potrafię włączyć w edukację dzieci nowe elementy holistyczne, relacyjne i inkluzywne. Nie boję się różnic kulturowych i społecznych. Potrafię o nich rozmawiać z dziećmi i z nimi je poznawać. Wiem, że moje działanie wpływa na każdą sferę ich życia i aktywności. Będę o tym pamiętać, projektując zajęcia.

Wiem, co to jest *hard fun*. Zmieniło się moje spojrzenie na zabawy dziecięce. Odkryłam sens ambitnych zabaw.

W swojej pracy zaczęłam stosować nowe metody. Odkrywam potencjał dzieci, a potem szukam ciekawych rozwiązań. Już wiem, że moje działania wpływają na wszystkie sfery rozwoju.

Cieszę się, że ludzie o tak różnych doświadczeniach stworzyli ciekawe rozwiązania w edukacji – lepsze dla dzieci, ciekawsze i bardziej rozwojowe.

Pamiętam warsztaty dotyczące edukacji międzykulturowej. Temat „Jedzenie” stał się punktem wyjścia do odkrywania różnic w obrębie religii i tradycji. To było ciekawe doświadczenie, które sprowokowało mnie do własnych poszukiwań i rozwiązań z wykorzystaniem inkluzji w edukacji.

Zmieniłam charakter zajęć ze studentami. Najpierw projekty i działania. Są one punktem wyjścia do zdobywania wiedzy o holizmie, relacyjności i inkluzji. Przez te działania myślenie studentów otwiera się na nowe perspektywy.

Moja zmiana myślenia przekłada się na zmianę myślenia o dzieciach, edukacji i pozycji nauczyciela. Relacje to pomysł na przyszłość, wkład w uczenie się aktywne i praktyczne.

Kiedyś stawiałem pytanie: co robić, by edukować inaczej? Potem: jak edukować inaczej – holistycznie, relacyjnie, inkluzywnie? Teraz mam już pomysły i je realizuję. Wcześniej nie zdawałem sobie sprawy, że pracując tradycyjnie, mogę krzywdzić dzieci.

W przytoczonych fragmentach wypowiedzi uczestników projektu THRIECE kryją się ich doświadczenia, sposoby myślenia i rozumienia świata. Czasami mają bardzo osobisty i indywidualny charakter. Za każdym razem jednak są nośnikami znaczeń wartych odkrywania i poznawania. Pokazują ich perspektywę.

Analiza interpretacyjna

Wypowiedzi uczestników projektu THRIECE dostarczają ciekawego materiału, który staje się głosem w dyskusji nad sensem, przebiegiem i wartością różnorodnych projektów, w tym również międzynarodowych. Ten projekt pokazuje zmiany praktyk we wczesnej edukacji, wyłaniające się w wyniku wymiany doświadczeń i zdobywania nowych. Wypowiedzi badanych odsłaniają wiele ciekawych wymiarów. Rzucają światło na pewne obszary świadomości zawodowej polskich, irlandzkich i portugalskich nauczycieli. Ujawniają istnienie zjawisk, które budzą pewien optymizm w poszukiwaniu kierunków zmian nauczycielskiego myślenia i działania.

Uczestnicy projektu są świadomi zdobywania nowej wiedzy i umiejętności. Odkrywają wartość wiedzy proceduralnej w miejsce deklaratywnej (Stemplewska-Żakowicz 1996). Cenią sens bieżących doświadczeń i zmian w ich strukturach poznawczych w indywidualnej i osobistej perspektywie. Wiedza deklaratywna typu „wiem, że”, zdobywana w toku przekazu werbalnego, nie jest tak wartościowa jak ta nabyta w wyniku praktycznego działania, aktywnego uczestnictwa i wymiany znaczeń podczas dyskusji i wielokrotnych analiz, co nauczyciele sygnalizowali w swoich wypowiedziach.

Uczestnicy projektu dostrzegają potrzebę holistycznego, relacyjnego i inkluzywnego ujmowania edukacji. Staje się to dla nich punktem wyjścia do zmiany myślenia o dziecku, jego potencjale i możliwościach projektowania zajęć. Holistyczne podejście do edukacji w ich myśleniu zaczyna mieć dwie odmiany: normatywną i refleksyjno-krytyczną. W pierwszym wypadku stają się świadomi, że dzieciom potrzebne są sytuacje wspierające wszystkie sfery ich rozwoju i aktywizujące je w różnorodnych istotnych dla nich kontekstach. Normą jest odpowiedź na pytanie: co robić, by edukować holistycznie, czyli jak być holistycznym nauczycielem. W drugim wypadku chodzi o to, że zaczynają rozumieć, że cokolwiek robią, zawsze oddziałuje to na wszystkie sfery rozwoju dziecka, co nie znaczy, że to oddziaływanie jest korzystne. Zła edukacja może np. prowadzić do rozwoju pamięci i posłuszeństwa, zaburzając emocje i relacje społeczne. Myślenie jest zawsze skoncentrowane na szukaniu odpowiedzi na pytanie: jakie są skutki ich działań.

Dla uczestników projektu znaczące było również odkrywanie sensu pedagogiki relacyjnej. Dostrzeżenie, że dobrej jakości, dynamiczne relacje mają kluczowe znaczenie dla rozwoju dzieci, ich umiejętności planowania, koordynowania działań, samoregulacji oraz zdolności do dzielenia się i współpracy. Są niezbędne do zaspokajania potrzeb: budowania zaufania, poczucia przynależności, ale też osobistej afirmacji i odkrywania sensu życia. Dla wielu nauczycieli międzynarodowe warsztaty i wizyty studyjne stały się okazją do odkrywania sensu komunikacji z dzieckiem i zmiany jej kierunku.

Potrzeba inkluzji w edukacji dzieci również mocno ujawniła się w sposobach pracy nauczycieli. Zaczęli oni nie tylko rozumieć, czym jest inkluzja, ale również szukać pomysłów na jej realizację. Przedmiotem ich dyskusji stało się oparcie pracy z dziećmi na szanowaniu i zaspokajaniu ich potrzeb, wartości i indywidualności, na respektowaniu ich kultury, języka, religii, tradycji, płci, na włączaniu do zajęć dzieci o różnym stanie zdrowia. Dla niektórych była to radykalna zmiana podejścia do pracy.

Partycypacyjna rola dzieci

Czego uczestnicy projektu nie wyrazili podczas rozmów, pokazali to, projektując zajęcia z dziećmi. Ich zmiana sposobu myślenia o edukacji, wprowadzenie elementów holizmu, relacyjności i inkluzji nie tylko do nauczycielskiego słownika, ale i świadomości zaowocowała edukacją „nowej jakości”.

Za pogłębionym odbiorem założeń projektu postępowała zmiana podejścia do rozumienia i postrzegania dzieci jako uczestników procesu edukacyjnego. Podejście diagnostyczne było zastępowane refleksyjnym rozumieniem dziecka i zainteresowaniem się jego osobą, jego zachowaniem i zachodzącymi zmianami. Nauczyciel gromadzi obserwacje, próbując rozpoznać ich kontekst w mikroskali (sytuacje, wydarzenia, emocje), mezoskali (rodzina, stan zdrowia itp.) i makroskali (kultura, teoria naukowa, media). Ich relacja z dziećmi miała charakter symetryczny – traktowali dzieci jako współpartnerów procesu edukacyjnego z prawem współuczestniczenia w jego planowaniu, przebiegu i organizowaniu.

Nauczyciele praktycy zaczęli zmieniać swój sposób patrzenia na dzieci. Stały się one w ich oczach kompetentne, za czym podążała świadomość ogromu możliwości tkwiących w każdym dziecku, siły i chęci do uczenia się, poznawania świata. Nauczyciele starali się odkrywać potencjał dzieci. Kolejnym obszarem rozpoznawanym przez nauczycieli była więc indywidualność dziecka, coś, co czyni je wyjątkowym, jedynym. Skupienie się na tej wyjątkowości stopniowo prowadziło do odrzucenia nieholistycznej idei znormalizowanego dziecka. Całościowa obserwacja nie zmierzała w kierunku dopasowaniu dziecka do norm, standardów czy oczekiwań, ale ułatwiania procesu konstruowania działań dziecka w konkretnych sytuacjach edukacyjnych. Taka obserwacja obejmowała opis sposobów myślenia dziecka, zdobywanie wiedzy przez nie, podejmowanie działań, komunikowanie się i nawiązywanie relacji z innymi. Nauczyciele robili to różnymi metodami, takimi jak: uczestnictwo w zajęciach z dzieckiem, oglądanie filmów z udziałem dziecka, robienie zdjęć jego aktywności, analizowanie jego prac lub prowadzenie rozmowy, i za każdym razem odkrywali nowe ich cechy.

Budowanie relacji z dziećmi, zgoda nauczycieli na partycypację dzieci w zajęciach sprawiły, że zaczęli oni inaczej rozumieć aranżację przestrzeni i udział dzieci w jej współorganizowaniu. Przestrzeń stała nie tylko miejscem, w którym przebywają dzieci, ale także miejscem tworzonym przez nie, które wywołuje różne emocje, wyzwala interakcje, inspiruje działania. Przeistoczyła się w miejsce niezależności i zaangażowania dzieci, efekt ich pomysłów i działalności.

Aranżacja pomieszczeń dla dzieci z ich udziałem oznaczała dla jej uczestników stworzenie bogatego, stymulującego środowiska, które prowokuje spontaniczne działania. Przejawiało się to w postaci miejsc na zajęcia dla dzieci, wyposażonych w różne materiały, które były do ich dyspozycji. To wyzwalało u nich niezależność i zaradność, a także dawało możliwość wyboru czynności, podejmowania decyzji, uczenia się poprzez eksperymenty, dokonywanie odkryć i rozwiązywanie problemów. To samo miejsce w jednej chwili dzięki udziałowi dzieci i ich zaangażowaniu stawało się: placem budowy, okazją

do rozmowy z nauczycielką i innymi dziećmi, miejscem na czytanie książki lub bawienie się lalkami.

Nauczyciele coraz częściej zabiegali o otwartą i wielofunkcyjną przestrzeń. Regularnie ustawione ławki i krzesła z przypisanymi do nich osobami dzieci modyfikowały w zależności od ich potrzeb, zainteresowań lub wykonywanych zadań. W tej przestrzeni nie było już tyle wyznaczonego miejsca dla nauczyciela i przez nauczyciela. Było w niej natomiast wiele zakamarków. Każdy z nich oferował inny rodzaj aktywności. Była to przestrzeń dziecka i dla dziecka. W przestrzeni tej dzieci podejmowały różne formy pracy: grupową lub indywidualną. Mogły wybierać zadania, materiały i sprzęty. Czuły się wolne, niezależne i aktywne. Mogły się bawić na podłodze, przy stoliku lub w którymś z kąciaków aktywności. Przestrzeń stymulowała aktywność nauczycieli, konstruujących coraz to ciekawsze zadania otwarte – problemowe z wieloma odpowiedziami i podejściami. Dzieciom stwarzały one okazję do poszukiwania własnych intelektualnych strategii radzenia sobie z problemem.

Zadania przygotowywane przez nauczycieli nabierały holistycznego potencjału. Dzieci miały dzięki nim szansę na rozwój poznawczy, np. w zakresie myślenia, uwagi, percepcji. Jednocześnie reagowały emocjonalnie, np. wyrażając zainteresowanie, przejawiając radość z dokonywania odkryć lub radzenia sobie ze stresem. Zadania holistyczne stwarzały również możliwości rozwoju społecznego: współpracy, komunikacji, rozwiązywania konfliktów, umożliwiały dzieciom samodzielną i niezależną pracę.

Zgoda na partycypację dzieci sprawiła, że nauczyciele wyszli z murów budynków szkolnych i przedszkolnych: do centrów nauki, na łono przyrody czy pobliskie miejskie tereny. Dzieci zapoznawały się z gdańskimi kamienicami na Starym Mieście. Korzystając z pracy indywidualnej i w grupie, tworzyły zbiór domów – zabytkową uliczkę. Podczas wycieczek dzieci mogły obserwować teren: drzewa, krzewy, liście, kwiaty. Gdy grupa dzieci przedszkolnych odnalazła ślimaki, od razu się nimi zainteresowała. Nauczycielki usłyszały wówczas wiele interesujących pytań stawianych przez dzieci i ciekawą konwersację między dziećmi:

Dz.: Co to jest?

Dz.: Ślimak.

Dz.: Wiem, że to ślimak, ale jaki ślimak.

Dz.: Jest ich więcej. Małe, duże, w paski.

Dz.: Co one robią? Co jedzą?

Dz.: Czemu ich tu tyle jest? itd.

Pytania stawiane przez dzieci miały kontynuację. Kilka ślimaków zostało zabranych przez nauczycielki do przedszkola na tzw. obserwację. Dzieci mogły się im dłużej przyglądać, obserwować, jak się poruszają, jak są zbudowane. Mogły też wykonywać ich rysunki, porównywać ze zdjęciami z książek oraz treściami z Internetu. Udało im się również samodzielnie dowiedzieć, jakie to są ślimaki oraz do czego służy im muszla. Bogaty materiał zdjęciowy oraz filmowy, ilustrujący opisywane formy aktywności, jak również

te dotyczące innych aspektów holizmu, relacyjności i inkluzji, dostępny jest na stronie: www.thriece.eu.

Partycypacja dzieci przybierała różne postacie. Czasami była to inicjatywa ze strony dzieci do zajęcia się ciekawym tematem, czasami dzieci włączały się do działań dzięki zastosowaniu przez nauczycieli różnorodnych metod, a czasami przeradzała w nowy intrygujący temat. Tak było w wypadku jednej z grup w przedszkolu „Żyrafa” (partner w projekcie THRIECE), kiedy nauczycielka na pytania: kim jest artysta, co to jest galeria sztuki, usłyszała następujące odpowiedzi dzieci:

Artyści mogą tworzyć obrazy nie tylko pędzlami, ale też kredkami i plasteliną.
Artyści mieszają kolory farb. Powstają różne kolory.
Potrzebują pędzli do malowania.
Farby są potrzebne do tworzenia arcydzieł.
Artyści robią naczynia z gliny.
Artyści robią obrazy.
Artysta korzysta ze szkiecownika.
Artyści mogą malować w glinie.
Artysta pracuje w galerii sztuki.
W galerii sztuki można oglądać stroje.
Obrazy, które człowiek maluje, nie są tylko dla niego, ale dla innych ludzi.
Każdy obraz musi wisieć na ścianie.
Do galerii można przyjść i oglądać obrazy i też je kupić.
W galerii są pokazane rysunki i arcydzieła.
Portrety to są obrazy jakiejś osoby.
Obraz może być cały niebieski.
Można na obrazie malować morze.

Odpowiedzi te następnie stały się początkiem projektu pt. „Galeria sztuki”, w którego tworzeniu i realizacji bardzo aktywnie uczestniczyły dzieci. Nauczycielki zaproponowały poznawanie różnych dzieł sztuki wykonywanych odmiennymi technikami. Dzieci zaciękały się ich reprodukowaniem i wystawieniem w formie Galerii dla Babci i Dziadka, ponieważ nadchodziło ich święto. W efekcie dzieci poznały prace: Leonarda da Vinci, Vincenta van Gogha, Joana Miró, Gustava Klimta, Paula Cézanne’a, Jacksona Pollocka, Pieta Mondriana, Georges’a Seurata, Claude’a Moneta, Wassilego Kandinskiego oraz Pabla Picassa.

Podczas realizacji miesięcznego projektu dzieci pracowały kilkoma technikami plastycznymi, jak: kalkowanie, witraż, wydrapywanka, szkic węglem i ołówkiem, malowanie farbami, wycinanka, spirografia (malowanie całym ciałem), nakrapianie, martwa natura. Prace były przykładami aktywności indywidualnej lub, jak w wypadku portretu Mona Lizy i spirografii, efektem pracy w grupach. Podczas zajęć dzieci były zaangażowane w to, co robią, i zaciękawione pokazem reprodukcji oraz rozmową na temat danego artysty. Dużą radość sprawiało im korzystanie z różnych materiałów plastycznych, szczególnie ze złotej akwareli, oraz próbowanie swoich sił w nowych technikach.

W efekcie ich aktywności powstało bardzo dużo prac wykonanych wieloma technikami, z których powstała galeria sztuki przekształcona w niespodziankę dla dziadków. Prezentuję kilka prac wykonanych przez dzieci (zdjęcia 1–4).



Zdjęcia 1, 2. Prace grupy dzieci 6-letnich, Niepubliczne Przedszkole w Gdańsku



Zdjęcia 3, 4. Prace grupy dzieci 6-letnich, Niepubliczne Przedszkole w Gdańsku

Nauczyciele, poszukując różnych metod pracy, włączając dzieci w ich projektowanie oraz szanując i wykorzystując potencjał dzieci, stwarzali im okazje do: rozwoju w wielu sferach (poznawczej, emocjonalnej, społecznej), współpracy, komunikowania się i budowania relacji. Różnorodność tematyczna pozwalała natomiast otwierać się na nowe zagadnienia. Założenia projektu: holizm, inkluzja i relacyjność w naturalny sposób pojawiały się w aktywności dzieci i dorosłych, dając podstawę do nowych doświadczeń, wiedzy i umiejętności.

Literatura

- Campbell D.T. (1975), *Degrees of freedom and case study*. „Comparative Political Studies”, 8.
- Clark A. (2005), *Talking and listening to children*. W: M. Dudek (ed.), *Children's space*. Oxford, Elsevier.
- Červinková H., Gołębiak B.D. (red.) (2013), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Denzin N.K. (1989), *The research act*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (1997), *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*. W: Z. Kwieciński (red.), *Socjologia wychowania*. T. 3. Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”.
- Flick U. (2004), *Triangulation in qualitative research*. W: U. Flick, E. von Kardoff, I. Steinke (eds.), *A companion to qualitative research*. London, Sage.
- Flick U. (2010), *Projektowanie badań jakościowych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawlicz K., Röhnborn B. (2014), *Edukacja przedszkolna: pytanie o demokrację*. Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Kemmis S., Wilkinson M. (1998), *Participatory action research and the study of practice*. W: B. Atwep, S. Kemmis, P. Weeks (eds.), *Action research in practice. Partnerships for Justice in education*. London, Routledge.
- Korporowicz L. (2011), *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław, Wydawnictwo Leopoldinum.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zwiernik J. (2012), *Podejście mozaikowe w badaniu doświadczenia przez dzieci życia codziennego w instytucjach wczesnej opieki i edukacji*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 2.
- Zwiernik J. (2015), *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*. W: J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Alina Kalinowska-Iżykowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.10>

ORCID: 0000-0003-4658-7620

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

alina.kalinowska@uwm.edu.pl

Wczesnoszkolna edukacja matematyczna. Perspektywa holistyczna

Summary

Early school math education. Holistic perspective

Holistic education is a concept whose assumptions speak of the whole educational interactions of an exogenous and endogenous nature. The text postulates the thesis that it is possible to view the various areas of knowledge, including mathematics, holistically. Two views show arguments that confirm this possibility. The need to adapt mathematical education to students' cognitive levels, work in small groups or openness to beauty, as well as fascinating examples of mathematical descriptions of phenomena in nature are basic needs of early classes math education. They also develop competencies relevant to the holistic approach to education, enabling the building of coherent mathematical knowledge in the minds of students and their understanding of the mathematical nature of the world.

Keywords: holistic education, early school math education

Słowa kluczowe: edukacja holistyczna, wczesnoszkolna edukacja matematyczna

Wstęp – ograniczenia szkolnej edukacji matematycznej

Wczesnoszkolna edukacja matematyczna stanowi znacząco ograniczoną perspektywę postrzegania tej dziedziny wiedzy. Nauczanie w klasach początkowych najczęściej ogranicza się do zagadnień arytmetycznych i gotowych przepisów postępowania, które pozwolą na rozwiązanie zadań. Takie jest również potoczne myślenie o szkolnym uczeniu się matematyki. Im niższy poziom edukacyjny, tym społecznie silniej zakorzeniona jest ta wizja. Z przywołanym zjawiskiem łączą się szeroko rozpowszechnione i oparte na koncepcji „białej kartki” Johna Locke’a przekonania wielu nauczycieli i rodziców nadające dziecku rozpoczynającemu instytucjonalną naukę matematyki status zupełnego nowicjusza poznawczego. Rzeczywiście, nie ma on doświadczeń w zakresie szkolnego poznawania matematyki. Z pewnością jednak dysponuje bogatym zasobem logiczno-matematycznych doświadczeń, będących znakomitym źródłem indywidualnych znaczeń matematycznych i strategii działania. Osobiste znaczenia uczniów, wyrosłe na gruncie wcześniejszych spontanicznych obserwacji i działań o charakterze matematycznym, powinny być rozpoznawane przez nauczycieli i wykorzystywane jako baza do stopniowego formalizowania

wiedzy uczniów (Klus-Stańska 2000). W szkole często okazuje się jednak, że używanie przez uczniów kompetencji, takich jak pomysłowość i intuicja, podlega krytyce nauczyciela jako „niematematyczne” sposoby radzenia sobie z zadaniami, czyli niekoniecznie oparte na dedukcji. Tymczasem już od wielu lat wiadomo, że właśnie one są często źródłem osiągnięć matematycznych. „Jeżeli skryształizowana forma dedukcyjna jest celem, to intuicja i konstrukcja są co najmniej siłami kierującymi” (Courant i in. 1998: 22).

Bardzo niepokojące są również doniesienia badaczy kompetencji matematycznych najmłodszych uczniów. Ukazują one m.in. znaczące ograniczenia w rozwijaniu dziecięcego myślenia matematycznego (Dąbrowski 2009; Kalinowska 2014b; Klus-Stańska, Nowicka 2014). Efekty tak przebiegającej edukacji matematycznej można określić zjawiskiem **analfabetyzmu matematycznego** (Legutko 1996: 3; Paulos 2005) czy **bezmyślnością matematyczną** (Klus-Stańska, Kalinowska 2004). Jednostka może zostać dotknięta ignorancją matematyczną na skutek doświadczeń blokujących rozumienie matematyczne. John Paulos twierdzi, że tego rodzaju kłopoty to „naturalna reakcja psychologiczna na niejasność sytuacji, występowanie zbiegów okoliczności bądź sformułowania zadania” (Paulos 2005: 8). Równie istotną przyczyną może być wyjątkowa wśród różnych dziedzin wiedzy specyfika matematyki i jej operacyjny charakter. Twierdzenia matematyczne określają właśnie „zależności między »matematycznie określonymi przedmiotami«, jak również reguły, które rządzą operacjami na tych przedmiotach” (Courant i in. 1998: 24). Zrozumienie istoty matematyki może być szczególnie trudne dla najmłodszych uczniów, którzy nie mają okazji do badania i odkrywania reguł. Na przykład rozwiązując jedynie zapisane działania na dodawanie i odejmowanie, budują raczej znaczenia, że rachunki matematyczne to po prostu zapisy liczb (numerów), pomiędzy które stawia się znaki **plus**, **minus** lub **równa się**. Nie zawsze mają szansę zauważyć, że choć liczby się zmieniają, łączy je ta sama relacja, np. różnicy wielkości między dwiema liczbami. W badaniach nad lekcjami matematyki prowadzonych w klasach początkowych Marzena Nowicka pokazała ograniczenia wolności mentalnej uczniów i brak zaufania nauczycieli do ich umiejętności i możliwości poznawczych (Nowicka 2013: 52).

Holistyczne podejście daje zarówno nauczycielom, jak i uczniom możliwość szerokiego otwarcia się na matematykę. Dzięki temu edukacja matematyczna mogłaby się stać narzędziem socjalizacji poznawczej pozwalającej na podejmowanie wysiłków na rzecz zrozumienia rzeczywistości i jej mechanizmów. Jednostka uzyskałaby możliwość „wytworzenia znaczeń i konstruowania rzeczywistości w celu lepszego przystosowania do świata, w którym żyje” (Bruner 2006: 38).

Zofia Krygowska, znakomita polska matematyczka zajmująca się dydaktyką i autorka koncepcji nauczania czynnościowego, już kilkadziesiąt lat temu pisała o szeroko pojmowanych celach edukacji matematycznej. Zwracała uwagę na niewystarczające w aktualnej rzeczywistości koncentrowanie się jedynie na uczeniu matematyki, a podkreślała potrzebę kształcenia młodego pokolenia **przez matematykę** (Krygowska 1979: 13). Edukacja matematyczna może więc być obszarem socjalizowania umysłu uczniów, które pozwoli na szerokie pojmowanie rzeczywistości oraz rozumienie siebie w otaczającym świecie.

Holistyczne spojrzenie na edukację

W przekonaniu Johna „Jacka” Millera holistyczna edukacja wyrasta z określonej perspektywy postrzegania świata, według której jesteśmy związani z całym życiem i procesami zachodzącymi na Ziemi, poczuciem świętości Ziemi i kosmosu oraz całościowej edukacji jednostki uwzględniającej ciało, umysł i ducha (za: Jacobs 2013: 2). Istotne źródła dla edukacji holistycznej nakreślił Bruce Novak, wskazując siedem powiązanych ze sobą wymiarów. Trzy związane są z naszą naturą organiczną – wymiar natury (*natural holism*), trzy dotyczą stawania się i bycia w świecie oraz perspektywy zadowolenia w tym zakresie – wymiar kulturowy (*cultural holism*), a jeden obejmuje jednostkę całościowo – wymiar duchowy (Novak 2018: 24–29).

Jako przykłady bliskie koncepcji edukacji holistycznej podaje się edukację waldorfską (Cohen, Bresnihan 2018), koncepcję Jeana-Jaques’a Rousseau oraz system Marii Montessori (Dorer i in. 2018). Wymienia się również działalność Johanna Heinricha Pestalozziego i Johna Deweya jako bliskie edukacji całościowej (Miller 2018). Psychologicznych źródeł tej koncepcji można się doszukać w psychologii postaci (*Gestalt*) (Szyszko-Bohusz 1989: 152–156; Żłobicki 2009).

Miller definiuje edukację holistyczną jako istnienie i rozumienie związków „między myśleniem liniowym a intuicją, relacji między umysłem a ciałem, relacji między różnymi dziedzinami wiedzy, relacji między jednostką a wspólnotą, relacji z Ziemią i z własnymi duszami” (Miller 2007: 89). Autor dodaje również, że w tradycyjnym programie przedmioty zajmują centralną pozycję, co może doprowadzić do tego, że będą one nauczane w sposób niezwiązany z potrzebami i zainteresowaniami uczniów. W holistycznym programie nauczania uczeń bada relacje, dzięki czemu zyskuje zarówno świadomość ich istnienia, jak i umiejętności niezbędne do ich przekształcenia wtedy, gdy jest to właściwe. Autor jest zdania, że w holistycznym programie nauczania należy uwypuklić różnorodne powiązania z tematem. Jednym z najważniejszych powiązań jest relacja między jednostką a przedmiotem. Odniesienie opracowywanej tematyki do życia wewnętrznego dziecka sprawia, że przedmioty nauczania stają się mniej abstrakcyjne i w związku z tym nabierają większego znaczenia. Ważne jest również badanie powiązań między przedmiotami (Miller 2007: 89).

Miller dostrzega wielką potrzebę holistycznej edukacji. Autor stwierdza, że w wielu obszarach edukacji widoczna jest fragmentacja i tendencja do dzielenia wiedzy na niepowiązane ze sobą kursy, jednostki i lekcje. Takiej wizji edukacji przeciwstawia wizję edukacji całościowej, wspierającej relacje i powiązania między uczniami (za: Jacobs 2013). Edukacja holistyczna powinna zezwolić uczniowi „na uczenie się życia i budowania relacji ze światem, aby były one owocne i pozytywnie wpływały na jego całościowe zdrowie; aby tworzyć lepszy świat i zdrowsze miejsce dla życia przyszłych pokoleń” (Białek 2010: 273). Jest to zatem edukacja o sobie, własnym człowieczeństwie i środowisku (Białek 2010: 273).

W Polsce pedagogika holistyczna – jak pisze jej twórca Andrzej Szyszko-Bohusz – to „nowatorski kierunek pedagogiczny o charakterze interdyscyplinarnym” (2005: 152). Za

podstawowy cel pedagogiki holistycznej uznał on umożliwienie młodym ludziom stawiania czoła trudnościom życiowym w dobie globalizacji. Autor zwraca uwagę na konieczność przyjęcia interdyscyplinarnego podejścia metodologicznego wykorzystującego najnowsze teorie z obszaru nauk humanistycznych i przyrodniczych. W tym rozumieniu pedagogika holistyczna zwraca uwagę na harmonijny rozwój całego człowieka (Szyszko-Bohusz 2013: 205–206).

Z innej perspektywy mówi się raczej o podejściu holistycznym w edukacji, które jest fundamentalnym postulatem pedagogiki humanistycznej (Surzykiewicz 2003: 240–243; Śliwerski 2007: 112, 116), w mniejszym stopniu zaś kontynuuje koncepcję pedagogiki holistycznej. Pomimo dyskusyjności rangi teoretycznej holizm stanowi niewątpliwie koncepcję bliską pojęciu integracji, u podstawy której leży zniesienie podziału na przedmioty nauczania. W 1999 r. w Polsce został przyjęty, obowiązujący do dziś, model edukacji wczesnoszkolnej w postaci kształcenia zintegrowanego. Jest on jednak, zdaniem Ewy Zalewskiej, „rozmyty semantycznie, przedstawiony w sposób banalny i powierzchowny” (2003: 98). Ten sposób naprawiania edukacji nie spełnia epistemologiczno-psychologicznych założeń koncepcji edukacji całościowej.

Edukacja zintegrowana jest niesłusznie kojarzona z łączeniem przedmiotów nauczania, w literaturze bowiem można znaleźć przykłady holistycznego podejścia do nauczania jednego przedmiotu. Uzasadnienia braku trafności tego podejścia do edukacji zintegrowanej dostarcza koncepcja kodu kolekcji i kodu integracji Basila Bernsteina, czyli dwóch typów programów nauczania. Kod kolekcji autor odnosi do organizacji wiedzy edukacyjnej podlegającej silnej klasyfikacji, w której występują mocne podziały między treściami przedmiotowymi. Kod integracji z kolei opisuje jako organizację wiedzy charakteryzującą się dążeniem do zmniejszenia siły klasyfikacji. Analiza koncepcji Bernsteina wskazuje na bezzasadność łączenia edukacji holistycznej z brakiem podziału na przedmioty. W przedszkolu bowiem, gdzie treści edukacyjne mają charakter interdyscyplinarny, nauczyciel może działać zgodnie z kodami kolekcji, podkreślając różnice między przedmiotami. Możliwe jest jednak, że kody integracji mogą się odnosić tylko do jednego przedmiotu przy słabej sile klasyfikacji (Bernstein 1990: 44–45). Różnicuje je wówczas poziom kontroli dostępnej nauczycielowi i uczniom nad wyborem, organizacją i szybkością nabywania wiedzy (Bernstein 1990: 38). Dorota Klus-Stańska zarzuca dydaktyce instrukcyjnej (bardzo rozpowszechnionej w szkołach) nadmierną fragmentaryzację i drobiazgowość przejawów uczenia się i ich niezgodność „z wieloma analizami psychologicznymi i pedagogicznymi, które ujawniły znacznie większą złożoność, płynność i kontekstowość tego, co dzieje się podczas uczenia się” (Klus-Stańska 2018: 92).

Sprzeciw wobec kojarzenia pojęcia integracji z łączeniem przedmiotów nauczania wyrażają Klus-Stańska i Nowicka. Autorki poddają krytyce wprowadzenie systemu integralnego nauczania we wczesnej edukacji, wskazując na istotne błędy i nieporozumienia. Zwracają uwagę na „mylenie synkretycznej percepcji zmysłowej ze zdolnością do myślenia interdyscyplinarnego” i dowodzą, że integracja treści bez radykalnej zmiany metod pracy na lekcji nie prowadzi do integracji wiedzy (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 215, 238).

Należy przy tym pamiętać, że od początku XX w. idea integracji miała udanie realizowane rozwiązania. Klus-Stańska zalicza do nich **nauczanie łączne, globalne, syntetyczne** i in. Autorka podejmuje również próbę stworzenia form opisujących istotę pojęcia integracji. Może ono oznaczać tworzenie całości z części (scalanie, konstruowanie), polegające na łączeniu odrębnych do tej pory elementów w spójny system. Drugą formę określa jako włączanie nowych części do istniejącej całości (inkluzja). Trzeci sposób rozumienia integracji odnosi się do budowania pewnej struktury, której elementy pełnią określone funkcje, ale jednocześnie są odrębne w swojej specyfice (Klus-Stańska 2014: 31).

Na podstawie tych rozważań stawiam tezę, że można patrzeć z holistycznej perspektywy również na poszczególne dziedziny wiedzy, w tym także na matematykę.

Potrzeba holistycznej wczesnoszkolnej edukacji matematycznej – argumenty

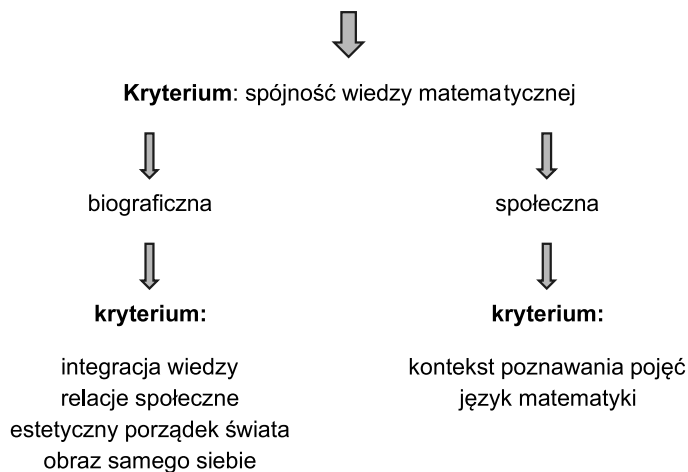
Całościowe spojrzenie na edukację matematyczną wydaje się niezbędnym doświadczeniem dzisiejszych młodych ludzi przynajmniej z dwóch powodów. Matematyka jest językiem wyjaśniania świata, stanowi więc narzędzie służące odkrywaniu i rozumieniu związków i relacji między różnymi zjawiskami. Rozumienie, jak wykorzystywać ten język do odczytywania istoty zjawisk, oraz umiejętność ich opisywania to istotne elementy umożliwiające odkrywanie relacji jednostka–świat. Jednocześnie sposób poznawania pojęć tej dziedziny wiedzy i jej konstruowania buduje określone środowisko dla rozumienia przez jednostkę, kim jest w sensie poznawczym i społecznym. Uczeń samodzielnie odkrywający prawidłowości matematyczne buduje przekonanie o swojej mocy sprawczej w przeciwieństwie do ucznia, któremu pozwala się jedynie na powtarzanie za innymi sposobów rozwiązywania zadań. Stan wiedzy matematycznej może być traktowany jako wyznacznik poziomu i strategii myślenia. Trudna do zdefiniowania, ale niezbędna do świadomego matematycznie funkcjonowania w świecie umiejętność myślenia matematycznego jest kluczową kategorią, rozumianą jako „specyficzny sposób myślenia o rzeczach w świecie” (Devlin 2019: 5). Umiejętność stosowania takich procedur, jak rozwiązywanie zadania matematycznego, nie jest tożsame z tą szeroko pojmowaną kompetencją. Można zaryzykować hipotezę, że myślenie matematyczne stanowi swego rodzaju ogólnointelektualną umiejętność, której rozwijanie wspiera progres intelektualny (Bruner 1978: 716).

Zdecydowałam się przytoczyć argumenty wspierające holistyczną perspektywę wczesnoszkolnej edukacji matematycznej ze względu na specyfikę tej dziedziny wiedzy i jej szkolnego rozumienia. Wydaje się, że nauczanie matematyki jest najbardziej, w porównaniu z innymi przedmiotami szkolnymi, oderwane od doświadczeń życiowych uczniów. Można nawet mówić o efekcie dezintegracji pojęć matematycznych w dwóch aspektach: kulturowym i poznawczym. Pierwszy przejawia się w dezintegracji poczucia sprawczości jednostki, argumentowania czy rozumienia tekstów kulturowych. Dezintegracja poznawcza z kolei obejmuje np. dzielenie pojęć matematycznych na szkolne i pozaszkolne. W procesie dezintegracji pojęć może się wtórnie pojawić nieumiejętność wykorzystywania i przetwarzania pojęć objawiająca się bezzadnością matematyczną (Kalinowska

2014b: 381 i nn.). Przeciwdziałać tym niepożądanym skutkom mogłaby zmiana koncepcji nauczania uwzględniająca całościowe podejście do szkolnej matematyki. W dalszej części artykułu zaprezentowałam argumenty na rzecz tej tezy.

Holistyczną perspektywę wczesnoszkolnej edukacji matematycznej widzę w dwóch odsłonach, które przenikają się nawzajem, ale mają też elementy rozłączne (rys. 1). Pierwsza kładzie nacisk na rozwój dziecka jako niepodzielnej całości. Druga zaś odwołuje się do budowania rozumienia występujących w świecie powiązań.

Dwie perspektywy holistycznej wczesnoszkolnej edukacji matematycznej



Rysunek 1. Uwarunkowania perspektyw holistycznego podejścia do wczesnoszkolnej edukacji matematycznej

Źródło: opracowanie własne.

Kryterium tego podziału sytuuję w: spójności wiedzy matematycznej, integracji wiedzy, relacjach społecznych, estetycznym porządku świata, akceptacji samego siebie, a także w kontekście poznawania i wykorzystywania języka matematyki.

Odsłona pierwsza – perspektywa biograficzna

We wczesnoszkolnej edukacji matematycznej można wskazać wartości, które są istotne dla całościowego rozwoju dziecka. Chciałam pokazać tu możliwą „użyteczność” uczenia się matematyki dla wspomagania tego procesu.

Respektowanie poziomu myślenia dziecka

Jerome Bruner twierdzi, że jednostka tworzy pojęcia (również matematyczne), przechodząc przez trzy rodzaje (poziomy) reprezentacji: enaktywne, ikoniczne i symboliczne.

Uważa ponadto, że ten wertykalny wymiar rozwoju pojęć ma również charakter porządkowy, co oznacza, że nie można pominąć jakiegos etapu bez istotnych ograniczeń poznawczych (Bruner 1978). Umożliwienie dziecku budowania znaczeń matematycznych odpowiednio do poziomu jego rozwoju myślenia matematycznego stanowi więc niezbędne doświadczenie edukacyjne. Oznacza to, że możliwość tworzenia reprezentacji ikonicznych musi wyrastać z wcześniejszych doświadczeń enaktywnych. Dostrzeganie reguł, wzorów podczas manipulowania przedmiotami jest pierwszym krokiem do poznawania matematyki. Stanowi bazę dla konstruowania w umyśle reprezentacji wyższego rzędu. Na matematyce nie wystarczy jednak dać uczniom przedmioty do manipulowania. Muszą znać cel i rozumieć sens tych manipulacji, żeby mogli dojrzeć zależności. Myślenie matematyczne odznacza się bowiem ukierunkowanym podejściem, najczęściej uzyskanym przez zadawane pytania (Mason i in. 2005: 151). Dzięki szerokiemu zakresowi takich doświadczeń dziecko ma szansę rozumienia matematyki jako spójnego systemu wzajemnych zależności. Respektowanie poziomu myślenia ucznia zawiera w sobie również konieczność odwoływania się do jego wiedzy osobistej (Klus-Stańska, Nowicka 2014: 141 i nn.) i akceptację indywidualnych strategii uczniów oraz intuicyjnego myślenia (Bruner 1971: 140). W efekcie uczeń ma szansę stworzyć spójny system wiedzy matematycznej, a nie fragmentarycznie konstruowane pojęcia narzucone tematami lekcji.

Konieczność pracy w małych grupach

Dla holistycznego uczenia się bardzo istotny jest również społeczny kontekst budowania relacji z innymi ludźmi. Badania matematycznej współpracy rówieśniczej wskazują na jej korzystny aspekt poznawczy. Zajmując się matematyką w takich warunkach, uczniowie uzyskują lepsze wyniki, a pracując z rówieśnikami, w większym zakresie stosują pomoce wizualne i materiały fizyczne, niż robi to nauczyciel (Boaler 2015: 65 i nn.). Uważa się również, że praca w małych grupach sprzyja używaniu przez uczniów naturalnego języka (Klus-Stańska 2000: 291), a także większej elastyczności wypowiedzi (Barnes 1988: 78). Uczniowie uczą się społecznego funkcjonowania w grupie, szacunku dla odmienności innych, argumentowania, obrony własnego zdania. Jak rekomendują Hanna Dumont, David Istance i Francisco Benavides: „środowiska uczenia się powinny opierać się na społecznym charakterze uczenia się i aktywnie zachęcać do dobrze zorganizowanej nauki opartej na współpracy. (...) uczenie się polega na wzajemnym oddziaływaniu uczniów i otoczenia” (Dumont i in. 2013: 28–29), a więc również rozumienia siebie w świecie.

Dostrzeganie piękna matematyki

O pięknie matematyki wiedzą jedynie uczeni znający tę dziedzinę na wysokim poziomie zaawansowania poznawczego. Przeciętny jej „użytkownik” po szkole lub w trakcie uczenia się traktuje tę tezę jak żart lub chęć dokuczenia. Również na etapie edukacji wczesnoszkolnej bardzo rzadko (jeśli w ogóle) mówi się o pięknie matematyki. Tymczasem

to piękno jest ukryte w prawidłowościach matematycznych, których tajemnice czasem można postrzegać jak czary. Proste struktury, jak tablica 100 liczb czy tabliczka mnożenia, kryją w sobie zadziwiające zależności. Odkrywanie „działania” określonych reguł i próby jego uzasadnienia mogą być źródłem fascynujących emocji i szacunku dla tak interesujących i niespodziewanych zjawisk. Jak twierdzi Paul Lockhart, zasadą estetyki w matematyce jest piękno i prostota (Lockhart 2009: 24). Możliwość dostrzegania przez najmłodszych uczniów tej wartości w matematyce rozwija wrażliwość na różne rodzaje estetyki otaczającego świata. Piękno matematyki polega również na tym, że należy ona do wszystkich. Odkryte koncepcje, twierdzenia czy wzory matematyczne nie podlegają procedurom patentowym i są dostępne całej ludzkości. Matematyka jest porównywana z muzyką. Zapis nutowy reprezentuje utwór muzyczny, natomiast muzyka jest tworzona podczas grania lub śpiewania. Podobnie zapis matematyczny (tak oczekiwany w szkole) reprezentuje jedynie matematykę. Znaki matematyczne ożywają, gdy pojawiają się w umyśle człowieka (Devlin 2019: 20).

Doświadczanie błędów

Jerzy Trzebiński zwraca uwagę na niezbędność doświadczania przez uczniów sytuacji poznawczych z błędnymi drogami postępowania, dzięki którym podejmują dużo zróżnicowanych prób rozwiązywania problemu (Trzebiński 1981: 211). W matematyce coraz więcej mówi się o rozwijającym znaczeniu wiedzy błędnej. Jest ona niezbędna do wyznaczenia granicy między nią a wiedzą poprawną, a przez to – do uczenia się (oprócz oczywiście faktów) i rozumienia matematyki (Heinze 2005: 105 i nn.). Nie chodzi tu jednak o akceptowanie błędu i „uczenie” się na błędach przez ich poprawianie, ale o celowo inicjowane działania, które będą inspirowały do stawiania fałszywych hipotez i ich weryfikowania. Ważne jest, by nie unikać błędów, ponieważ bardzo często możliwe staje się ich wykorzystanie do użytecznych celów (Gedik i in. 2017). Znaczenie błędów w rozwijaniu myślenia matematycznego dotyczy przede wszystkim błędnych koncepcji, a nie pomyłek w rachunkach. Nierzadko uczniowie tworzą hipotezy, które okazują się nieprawdziwe. Jednak samo ich budowanie kształci umiejętność dostrzegania zależności, a weryfikowanie prawdziwości własnych teorii pozwala odkrywać kolejne, ucząc również uogólniania – bardzo ważnej kompetencji w rozumieniu matematyki. Pozwala ona tworzyć i rozumieć pojęcia matematyczne na coraz wyższym poziomie myślenia. W badaniach wykazano również, że w momencie popełniania błędów uaktywnia się mózg człowieka (Boaler 2016: 11 i nn.). Tworzenie błędnych koncepcji matematycznych i ich analizowanie przyzwyczajają uczniów do radzenia sobie w naturalnych sytuacjach życiowych. Stykając się z realnym problemem, szukają różnych sposobów jego rozwiązania, napotykać zaś trudności, nie poddają się, bo wierzą w siłę swojego umysłu. Umacnia to wiarę uczniów we własne możliwości.

Odsłona druga – perspektywa społeczna

Edukacja matematyczna jest również doskonałym narzędziem budowania w umyśle uczniów rozumienia występujących w świecie powiązań i relacji. Często stanowi kontekst rozumienia otaczającej rzeczywistości.

Możliwości wykorzystania wiedzy matematycznej

Umiejętność wykorzystania matematycznej wiedzy lekcyjnej w przestrzeni pozaszkolnej nie jest oczywistością. W holistycznym podejściu do edukacji matematycznej należy szukać możliwości gromadzenia przez uczniów doświadczeń, które pozwolą im na dostrzeżenie związku między zadaniami matematycznymi a problemami życiowymi. „Jak się uczysz, tak umiesz”, stwierdza Stanisław Dylak (2013). Słowa autora można rozumieć również jako przestrożę dla tych, którzy wierzą, że rozwiązanie wielu szkolnych zadań matematycznych automatycznie pozwoli im na wykorzystanie tej umiejętności w rzeczywistości pozaszkolnej. Najczęściej tak się nie dzieje, a matematyczna wiedza jest ograniczona również miejscem – przydaje się tylko w szkole. Aby zmienić te niekorzystne, a czasem wręcz kuriozalne skutki (kiedy uczeń „zapomniał” wzoru na obwód kwadratu, ale potrafi policzyć, ile potrzebuje listwy do podłogi w swoim pokoju), należy dostrzec ogromny potencjał w poznawaniu pojęć matematycznych w wielu kontekstach. Dylak odwołuje się do badań prowadzonych pod kierunkiem Marcela Justa, w trakcie których stwierdzono w mózgu badanych zróżnicowaną liczbę miejsc zapisów informacji zarówno o codziennych przedmiotach, jak i dotyczących koncepcji i innych pojęć abstrakcyjnych. Twierdzi, że to „może mieć kluczowe znaczenie dla odkodowywania informacji, a dalej jej wykorzystania” (Dylak 2013: 49). Ciekawymi wynikami zakończył się również w latach 30. XX w. tzw. eksperyment Bénézeta. Louis Paul Bénézet opisuje swoje badanie, w którym klasy eksperymentalne uczyły się arytmetyki w powiązaniu z rzeczywistym kontekstem, a klasy kontrolne przerabiały obowiązujący wówczas program arytmetyki nastawiony na formalizację. Okazało się, że w starszych klasach dzieci poddane temu eksperymentowi uzyskiwały lepsze wyniki z matematyki niż klasy kontrolne (Bénézet 1935: 301–303). Z kolei w badaniach dzieci w Brazylii, które sprzedawały owoce na ulicy i potrafiły świetnie wykonywać rachunki na potrzeby tej działalności, wykazano, że te kompetencje znacząco się obniżyły, gdy miały do czynienia ze szkolną matematyką. Terezinha Carraher, David Carraher i Analúcia Schliemann opisali efekty w rozwiązywaniu zadań tych dzieci w trzech formach: ulicznej, zadania tekstowego, działania rachunkowego z liczbami wielocyfrowymi. W formie ulicznej badane dzieci rozwiązały poprawnie 98% zadań. W wersji zadania tekstowego poprawnych było 73%, a obliczanie w formie numerycznej dało tylko 37% poprawnych rozwiązań (Carraher i in. 1985: 21 i nn.).

Holistyczna edukacja matematyczna przejawia się więc również w trosce o wielokontekstowość poznawania pojęć, co wspomaga proces tworzenia elastycznej wiedzy matematycznej, dającej się wykorzystać do rozwiązania nowych problemów życiowych

(Schoenfeld 1992: 334 i nn.), i prowadzi do lepszego rozumienia zjawisk oraz ich wzajemnej zależności.

Rozszerzanie treści matematycznych o ciekawe zagadnienia

Kolejną istotną wartością w całościowo rozumianej edukacji matematycznej w klasach początkowych może być poznanie zagadnień matematycznych powszechnie uważanych za zbyt skomplikowane dla najmłodszych uczniów. Tymczasem już Bruner zakładał, że każde dziecko na każdym etapie rozwoju może się z powodzeniem uczyć każdego przedmiotu, jeśli jest on prowadzony w odpowiedniej formie (Bruner 1978: 681). Bardzo wiele interesujących zagadnień matematycznych można bowiem badać w otaczającej rzeczywistości, np. ciąg Fibonacciego. Sprawdzanie, w jak wielu przypadkach (choćby w układzie ziaren słonecznika, odległości między poszczególnymi liśćmi na łodydze czy w liczbie płatków w różnych kwiatach) język matematyki opisuje całkiem „zwyčajne” i codziennie doświadczane zjawiska, mogłoby pokazywać uczniom interesujące związki matematyki z otaczającą przyrodą. Podobną rolę mogłoby pełnić eksperymentowanie ze wstęgą Möbiusa, tworzenie parkietarzy czy zabawa z wieżami Hanoi. Przykładów jest oczywiście o wiele więcej i nie sposób ich tu wymienić. Wydaje się, że poznawanie takich zagadnień pozwala na dostrzeganie przez dzieci innego rodzaju związków matematyki ze środowiskiem. Może tworzyć okazję do odniesienia się do głębszych rozważań filozoficznych, np. że natura jest matematyczna, o czym mówi Keith Devlin, przytaczając parafrazę słów Galileusza: „Wielka księga natury może zostać odczytana tylko przez tych, którzy znają język, w jakim jest napisana. A tym językiem jest matematyka” (Devlin 2019: 21).

Podsumowanie

Zajmując się tematem holistycznej edukacji matematycznej, chciałam pokazać, że już w klasach początkowych kontakt z tą dziedziną wiedzy powinien budować w umysłach uczniów związek matematyki z otaczającym światem. Edukacja matematyczna nie może być postrzegana głównie przez pryzmat rachunków, których wartość w dobie telefonów z kalkulatorem coraz bardziej traci na znaczeniu, ale umożliwiać zdecydowanie bogatszy rozwój poznawczy i społeczny. W argumenty przedstawione w tekście wpisują się słowa Moniki Maciejewskiej, opisujące specyfikę edukacji holistycznej: „Jednym z podstawowych odniesień w edukacji holistycznej jest zasada trzech H [z ang. *Head, Heart, Hands* ‘Głowa, Serce, Ręce’]. Oznacza ona, że uczniowie postrzegani są jako aktywni uczestnicy w procesie uczenia się, a oprócz wiedzy, opanowują też umiejętność głębokiego rozumienia stawianych im wyzwań. Do efektywnego uczenia się niezbędne jest ich zaangażowanie emocjonalne oraz działanie. Praktyczne wykorzystanie nabytej wiedzy pozwala w pełni ją zinternalizować” (Maciejewska 2019).

Całościowe podejście do edukacji matematycznej wydaje się więc bardzo interesującą koncepcją wspierającą odmienny od tradycyjnego sposób uczenia się tego przedmiotu

w szkole. Jej efekty mają szansę przejawiać się w kompetencjach, na które nie ma popytu w szkole, a które są konieczne do funkcjonowania w świecie. Możliwość zajmowania się matematyką w sposób całościowy wspiera bowiem krytyczne myślenie. Uczniowie, dyskutując między sobą, muszą brać pod uwagę opinie innych ludzi. Przekonywać się, że niektóre są lepsze i w jakiej sytuacji, a niektóre nie. Doświadczając możliwości samodzielnego eksperymentowania matematycznego, rozwiązywania nowych problemów, budują własny obraz intelektualny i społeczny. Uczą się, kim są dla siebie samych i dla innych ludzi. Mają szansę budować poczucie mocy sprawczej, ponieważ rozwiązywanie problemów uczy radzenia sobie w nowych sytuacjach. Gdy mogą pracować z zadaniami dostosowanymi do swoich możliwości poznawczych, ale wymagających wysiłku intelektualnego, uczą się szacunku do pracy własnej i innych. Odkrywanie prawidłowości uwrażliwia na szukanie związków, relacji, na ich rozumienie i uzasadnianie.

Holistyczna perspektywa edukacji matematycznej jest więc potrzebna i stanowi bogate źródło możliwości dostrzegania związków matematyki ze środowiskiem oraz tworzenia powiązań między pojęciami matematycznymi w umyśle ucznia. Mając na uwadze różne perspektywy postrzegania edukacji matematycznej, trzeba stwierdzić, że może ona być szansą na kształcenie człowieka rozumnego, odpowiedzialnego, wrażliwego na piękno oraz na innych ludzi. Może jednak również być źródłem utraty wiary we własne siły, zaniechania pełnego uczestnictwa w kulturze, a nawet głębokiej traumy. Holistyczne uczenie się matematyki (a raczej zajmowanie się matematyką) wydaje się argumentem przemawiającym za całościowym kształtowaniem się człowieka, a nie przeciw niemu.

Literatura

- Barnes D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bénézet L.P. (1935), *The Teaching of Arithmetic: The Story of an Experiment*. „Journal of the National Education Association”, 24(9).
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Białek E.D. (2010), *Pedagogika zintegrowana – holistyczna. Przyczynek do modelu edukacji dla przyszłości*. Cz. 2: *Podjęcie integracyjne na XXI wiek*. „Dydaktyka Literatury”, 30.
- Boaler J. (2015), *What's Math Got to Do with It? How Teachers and Parents Can Transform Mathematics Learning and Inspire Success*. New York, Penguin Books.
- Boaler J. (2016), *Mathematical Mindsets. Unleashing Students' POTENTIAL Through Creative Math, Inspiring Messages and INNOVATIVE TEACHING*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Bruner J. (1971), *O poznawaniu – szkice na lewą ręką*. Warszawa, PWN.
- Bruner J. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa, PWN.
- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, TAIWPH UNIVERSITAS.
- Carraher T.N., Carraher D.W., Schliemann A.D. (1985), *Mathematics in the streets and in schools*. „British Journal of Developmental Psychology”, 3.
- Cohen W.L., Bresnihan B.D. (2018), *Waldorf Education. Freeing the Human being*. W: J.P. Miller, K. Nigh, M.J. Binder, B. Novak, S. Crowell (eds.), *International Handbook of Holistic Education*. New York, Taylor and Francis Publishers.
- Courant R., Robbins H., Stewart I. (1998), *Co to jest matematyka?* Warszawa, Prószyński i S-ka.

- Dąbrowski M. (2009), *Edukacyjna codzienność klasy trzeciej*. W: M. Dągiel, M. Żytka (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Nauczyciel kształcenia zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?* Warszawa, CKE.
- Devlin K. (2019), *Myślenie matematyczne. Twój nowy sposób pojmowania świata*. Gliwice, Helion.
- Dorer M., Seldin T., Howe R., Caskey J. (2018), *Holism in Montessori*. W: J.P. Miller, K. Nigh, M.J. Binder, B. Novak, S. Crowell (eds.), *International Handbook of Holistic Education*. New York, Taylor and Francis Publishers.
- Dumont H., Istance D., Benavides F. (2013), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa, Wolters Kluwer business.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin.
- Gedik S.D., Konyalıoğlu A.C., Tuncer E.B., Markoyunlu Z. (2017), *Mistake Handling Activities in Mathematics Education: Practice in Class*. „Journal of Education and Human Development”, 6(2).
- Heinze A. (2005), *Mistake-Handling Activities in German Mathematics Classroom*. W: H.L. Chick, J.L. Vincent (eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)*. Melbourne, Melbourne University.
- Jacobs D.T. (2013), *A Dialogue on Holistic Education: Jack Miller and Four Arrows*. „Encounter”, 2.
- Kalinowska A. (2014a), *Poznawczy i kulturowy wymiar dezintegracji wczesnoszkolnych pojęć matematycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kalinowska A. (2014b), *Wyniki badań trzecioklasistów jako diagnoza kontekstów nauczania matematyki w klasach najmłodszych*. „Ruch Pedagogiczny”, 2.
- Klus-Stańska D. (2000), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Klus-Stańska D. (2003), *Wiedza ucznia w nauczaniu*. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2014), *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWB SA.
- Klus-Stańska, Kalinowska A. (2004), *Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2014), *Sensy i bezsensy w edukacji wczesnoszkolnej*. Gdańsk, Harmonia Universalis.
- Krygowska Z. (1979), *Zarys dydaktyki matematyki*. Cz. 1. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Legutko M. (1996), *Matematyczny analfabetyzm funkcjonalny*. „Nauczyciele i Matematyka”, 17.
- Lockhart P. (2009), *Mathematician's Lament*. New York, Bellevue Literary Press.
- Maciejewska M. (2019), *Edukacja holistyczna*. W: H. Mizerek (red.), *Słownik pojęć*. <https://www.npseo.pl/action/dictionary/make/view/item/121/>, 8.03.2020.
- Mason J., Burton L., Stacey K. (2005), *Matematyczne myślenie*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Miller J.P. (2007), *The Holistic Curriculum*. 2nd ed. Toronto, University of Toronto Press.

- Miller J.P. (2018), *Holistic Education: A Brief History*. W: J.P. Miller, K. Nigh, M.J. Binder, B. Novak, S. Crowell (eds.), *International Handbook of Holistic Education*. New York, Taylor and Francis Publishers.
- Novak B. (2018), *The Foundations of Holistic Education*. W: J.P. Miller, K. Nigh, M.J. Binder, B. Novak, S. Crowell (eds.), *International Handbook of Holistic Education*. New York, Taylor and Francis Publishers.
- Nowicka M. (2013), *Szkolna matematyka jako skansen socjalizacji ucznia w klasach młodszych*. W: A. Kalinowska (red.), *Wczesnoszkolna edukacja matematyczna – ograniczenia i ich przelamywanie*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Paulos J.A. (2005), *Analfabetyzm matematyczny i jego skutki*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Schoenfeld A. (1992), *Learning to Think Mathematically*. W: D.A. Grouws (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York, Macmillan.
- Surzykiewicz J. (2003), *Holizm*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szymański M.S. (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szyszek-Bohusz A. (1989), *Pedagogika holistyczna*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Szyszek-Bohusz A. (2005), *Pedagogika holistyczna*. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Szyszek-Bohusz A. (2013), *Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji*. „The Polish Journal of the Arts and Culture”, 7.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Trzebiński J. (1981), *Twórczość a struktura pojęć*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zalewska E. (2003), *Teoretyczne konteksty nauczania zintegrowanego – rekonstrukcja przez powrót do źródeł*. W: D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański (red.), *Renesans (?) nauczania całościowego*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Żłobicki W. (2009), *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Jarosław Jendza

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.11>

ORCID: 0000-0001-7598-9085

Uniwersytet Gdański

jaroslaw.jendza@ug.edu.pl

Montessori as an alternative in post-totalitarian and ‘folwark’ educational culture – ethnographical research report

Summary

The article addresses the issue of alternative education in the context of cultural codes. On the basis of ethnographic research conducted in primary Montessori schools in Poland the author analyses the significance of local culture for the global range pedagogy, and in this way questions the thesis according to which Montessori is indifferent to cultural differences. The results of the research show, that all three cultural codes, including the totalitarian and folwark ones are present in many different situations investigated during the research. At the same time Polish Montessori schools are undoubtedly these places in which the modernization code is overwhelmingly present.

Keywords: Montessori, ethnography, culture, cultural codes, alternative education

Słowa kluczowe: Montessori, etnografia, kultura, kody kulturowe, edukacja alternatywna

Introduction

Montessori pedagogy undoubtedly has a global range. It is practiced on all inhabited continents, in tens of countries, regardless their cultural diversity¹. The number of educational institutions of this type is constantly increasing. From one side, Maria Montessori has become a well-known logo or a commodified brand, but at the same time there are also numerous initiatives promoting this approach in various forms of **public service** for unprivileged communities or initiating public debate on children's rights². This pedagogy is also an object of growing scientific interest (e.g. Marshall 2017; Denervaud et al. 2019)

¹ See for example: <https://montessori-europe.net/montessori-in-europe/montessori-europe-map/>; <https://www.montessoricensus.org/schools-map>; <https://montessori.org.au/schools-and-centres-directory>; <http://www.montessoriaroundtheworld.org/asia/>; <http://www.montessoriaroundtheworld.org/south-america/>; <http://www.montessoriaroundtheworld.org/africa/>, 2.04.2020.

² One of many initiatives like this is a network of Montessori practitioners *Educateurs sans Frontières* [Educators without Borders] supported by Association Montessori Internationale which main objective is to maintain and strengthen United Nations Development Goals, especially goal four that is connected with the right to equitable, inclusive and free education. More information can be found here: <https://montessori-esf.org/what-is-esf/educateurs-sans-frontieres>, 2.04.2020.

and a topic of numerous publications addressed for non-expert audience, mostly parents (e.g. Eissler 2009; Seldin 2017).

These processes must provoke a hypothesis that Montessori pedagogy is currently becoming or simply **is** the most widely spread educational alternative. Nonetheless, it is also not questionable that there are some dimensions of this approach that might be interpreted differently in various educational cultures. Jerome Bruner coined the term of **folk pedagogy** and while showing its significance and relation with theory he observes that: “[I]n theorizing about the practice of education in the classroom [...] you had better take into account the folk theories that those engaged in teaching and learning already have. For any innovations that you, as a »proper« pedagogical theorist, may wish to introduce will have to compete with, replace, or otherwise modify the folk theories that already guide both teachers and pupils” (Bruner 1996: 46).

Bruner shows that some local and well domesticated patterns of understanding and dealing with various aspects of everyday life not only **might**, but simply **do** modify pedagogical theories. In his texts he does not however specify or verify empirically what he means when using the term **modify**, but it is clear that some **translations** occur when pedagogical theory faces folk pedagogies.

Nevertheless, the assumption that Montessori pedagogy can be identically understood and practiced all over the world is shared among many members of the community of “Montessorians” and, I must admit, a lot is done to keep this pedagogical approach as culturally indifferent as possible.

The main scope of this article is to explore deeper the aforementioned hypothesis formulated by Bruner. In other words, my main aim is to examine if, and possibly how, a local educational order (Hester, Francis 2000: 1–20) corresponds with the practices in Montessori educational institutions, and this article outlines the case of Poland. My starting point claim is therefore that although Montessori schools and kindergartens (or *Case dei Bambini*) might look exactly the same at first glance, they are in a way framed (Bateson 1972; Goffman 1974) by local cultures and thus, they are to some extent diverse.

The article is divided into four sections. First, I am going to characterise the two theoretical paths that can set the context for further analysis. Here the ideas of **cultural codes** (and culture as such) as well as possible dimensions of **alternativeness** will play a key role. Then, I outline the methodological foundations of ethnography and the subsequent steps of my research project. Finally, some of the results will be presented. In the conclusion part, I am going to end the article with the discussion of the whole argument.

Cultural codes and the levels of educational alternativeness – theoretical frame

The concept of **cultural codes** with the reference to Polish education has been developed by Piotr Zamojski, who understands them as “[...] particular, distinct systems of beliefs, assumptions, cognitive schemes and behaviour scripts, as well as institutionalised social arrangements, procedures and norms, that evolved through *longue durée* processes to

become intersubjectively shared and naturalised ways of being, acting, perceiving and thinking about reality” (2017: 417).

If follow his argument that any practice and perception is mediated and framed by a local culture, we need to accept that most probably the, so called, alternative forms of education are not the exceptions to the rule. In other words, even if some social practice originates in “distant” culture, while being implemented in a given locality, it is changed according to its frames. Up to this point it is as vague as Bruner’s idea of cultural modification, but Zamojski goes further by the examination and reconstruction of the specificity of Polish educational imaginary and distinguishes three ideal cultural codes: the **folwark**, the **totalitarian** and the **modernisation** (Zamojski 2017: 419–428).

The first one (folwark) is connected with a few-hundred-year history of Poland and characterises possible relations between people who are either powerful landlords or slave-like pheasants. This hierarchy is built on the assumption that the inferior cannot think, is not reasonable, and therefore cannot be trusted, but rather is the object of contempt, and that the superior is egoistic, ruthless, unfair, and needs to be deceived in order the inferior to survive (Zamojski 2017: 419–420). Zamojski points out that “(...) the same person usually takes both possible positions (...) in different social constellations” (2017: 420). This “well-domesticated” (Bourdieu 1988: XII) frame of social interactions is not recognized, functions as something natural and precludes any other forms of mutual relations. From the perspective of Montessori theory this order or arrangement is something that has to be rejected. Maria Montessori pointed out many times that the humbleness of the adults and teachers as well as the unconditional respect and acceptance for the children’s needs are the main foundations of her approach (see for instance: Montessori 1912, 2008). There is a lot of data showing clearly that in Polish mainstream educational reality teachers play the role of the almighty landlords who have the right to do whatever they find necessary to educate students (see for instance: Klus-Stańska 2002; Klus-Stańska, Nowicka 2005; Gawlicz 2009). Nonetheless, in Montessori education performing such practices would mean acting against the most fundamental values of this theory would mean contradicting the very essence of this pedagogical approach.

How do the teachers and other actors involved in Montessori education deal with this axio-normative “clinch”? We will come back to this question once the results of the research are presented and now let us turn to the second cultural code depicted by Zamojski.

Totalitarian code has shorter history and is connected with Stalin terror (up to 1956) and the Second World War influence. To make this claim Zamojski (2017: 422–423) follows Andrzej Leder (2014) and other researchers – underlines that it has resulted in one of the deepest changes in Polish mentality, the changes with which the society have been struggling up to now, regardless contemporary economic and political shifts. This code is characterised by the author in detail, but I would like to point to its one most characteristic feature, which is the tension between diversity or plurality versus unity (Zamojski 2017: 423). Totalitarian logic seeks for unity and sameness (Zamojski 2017: 424). Therefore teachers, students, teacher training centres, and other social actors should perform their

actions in a unified way. From that perspective, there should exist some central agency of power which defines what the desired unity (and therefore sameness) is and which imposes it on the margins. There is a unified model of an ideal school, there are shared and desired standards of all the procedures and actions taking place in educational institutions. Diversity, individual interpretations, unique realisations of educational processes are not welcome (cf. Klus-Stańska 2018: 63–93).

With the reference to Montessori, one might say that (for example) **taking care of the standards** and/or **assuring quality** are aimed at maintaining true or genuine Montessori education thus avoiding ironically called “monte-something” institutions and practices. Therefore, some consensus – despite cultural diversity – must be reached (Bednarczuk, Zdybel (eds.) 2014), otherwise we would not be able to say whether a given institution is a Montessori one. That is true, however, the specificity as well as the goal of the totalitarian code in education is, as I pointed out above, to define “the desired One – an *arché*, in the sense of both principle and origin” (Bednarczuk, Zdybel (eds.) 2014: 423).

In other words, it can be assumed that seeking for the archetypic Montessori education might, on the verbalised surface, mean taking care of high quality education, presumably motivated by the desire to offer children optimal conditions of the development, but, on the subconscious, nonverbalised level, it can be the totalitarian code that may play an important role.

Obviously, these two mentioned underpinning principles do not exclude other possibilities, but, if we follow Leder's analysis (Leder 2014), the meaning of the totalitarian code in **all** domains of life of Polish society cannot be ignored, *ergo* Montessori educational practices can be interpreted within this theoretical frame too.

The third cultural possibility analysed by Zamojski (2017) is called the modernization code. According to the author, it might be – in historical sense – associated with the workers' union known as Solidarność [Solidarity] which created a peculiar form of democratic procedures (Zamojski 2017: 426) and its structure is described as follows: “The central opposition structuring the modernisation code consists in a tension between reason and violence (...). Either we believe that all humans are rational beings, and therefore we can persuade each other in finding the best possible decision concerning all, or the strongest has to impose her/his particular rationality on all the others. Here, **there is no centre of power**. Nor are the masters and slaves. **There are only diverse and equal interlocutors** aiming at rationalisation of the social world (...). On the interactional level, the modernisation code means the seriousness of listening and speaking required in all social situations where interlocutors desire communal learning rather than violence” (Zamojski 2017: 426–427, emphasis added).

What seems to be significant in this cultural code, is probably the assumption that **diversity** and **equality** are the desired features of social life. We are all limited in our cognition, our perception of the world is partial and therefore we are, in a way, necessarily wrong. This means that we need to listen to the others, treat so called ‘unquestionable authorities’ with distance and develop critical thinking. Anything can and perhaps should

become a subject of the detailed study or/and critique. It is therefore not a coincidence that Zamojski gives an example of the New Education Movement as one of possible manifestations of the modernization code in education (Zamojski 2017: 427).

Montessori undoubtedly is one of the key figures in this reformation initiative originating in XIX century. Following that path, we could form a hypothesis that a growing number of Montessori school and kindergartens is the sufficient empirical evidence that the modernization code has been becoming more and more powerful. We could also add that Polish educational landscape – especially with the reference to early education sector – is becoming more and more diverse, and thus we are more and more modern(ised).

Nevertheless, Zamojski points out that also this discourse has been being colonised by another paradigm – namely: neoliberalism (Zamojski 2017: 428–429). In other words, the modernization “path” is at stake and there seems to be no alternative (Zamojski 2017: 429). If so, Montessori practices in Polish context are also endangered in three different ways. Two threats are related to the first two cultural codes characterised above (folk and totalitarian), and the third one is directly connected with the neoliberal shift (Mitchell 2006; Potulicka, Rutkowiak 2010).

The idea of cultural codes shows three ideal types in Weberian sense. It means that 1) all educational practices can be described within the logic and 2) each and every empirical type might be a mixture of the three codes. I claim that Montessori practices can be interpreted in that perspective especially in the country where the first two codes are so overwhelmingly present and persistent. I will come back to this claim later on, and now let me turn to what it means to investigate cultural dimension of education.

Research focused on culture is usually related to ethnography understood as “the study of groups and people as they go about their everyday lives” (Emerson et al. 2011: 1) which means that the central category in this kind of research is the notion of **culture** (Geertz 1973; Clifford, Marcus (eds.) 1986; Atkinson 1990; Hammersley 1992).

Cultures and thus cultural codes can be researched in various ways depending on the understanding of what constitutes a given culture. In his conception of the cultural codes Zamojski refers to the notion of **code** (Zamojski 2017: 417), but for the empirical researcher it is necessary to think of some operational categories that could direct the research process (Neuman 2006). The answers to this dilemma are varied and numerous but once a researcher wishes to examine “the work” of cultural codes they have to operationalise these categories in order to focus “the lenses” of the field observation. Regarding my own inquiry I intended to follow two ideas.

Fons Trompenaars and Charles Hampden-Turner (1997) having conducted their research in business organizations, developed a sophisticated model of cultures’ dimensions (Trompenaars, Hampden-Turner 1997: 21–23) showing that there is an outer, visible or **explicit** – as they call it, **layer**. Here we can find (inter alia) formally stated organizational documentation. With the reference to Montessori these are the explicitly formulated missions, visions and other written documents and/or openly uttered **declarations**. This is the layer in which **Montessori theory** might be located, provided it is not part of one’s **tacit**

or implicit knowledge (Polanyi 1966: 4). The middle layer is connected with the norms and values that function on both formal and informal level but they have different functions. "While the norms, consciously or subconsciously, give us a feeling of »this is how I normally **should** behave«, values give us a feeling of »this is how I **aspire** or **desire** to behave«. A value serves as a criterion to determine a choice from existing alternatives" (Polanyi 1966: 22). There is also an implicit layer where basic assumptions are found. As the authors say, it is primarily connected with the strive for survival (Polanyi 1966: 23), but they also formulate a piece of advice for the researches interested in this layer of cultural codes. As they say "The best way to test if something is a basic assumption is when the question provokes confusion or irritation. (...) When you question basic assumptions you are asking questions that have never been asked before. It might lead to deeper insights, but it might also provoke annoyance. Try in the USA or the Netherlands to raise the question of why people are equal, and you will see what we mean" (Polanyi 1966: 23). These basic assumptions are explicitly mentioned in Zamojski's theory of **cultural codes**, they are also present in Bruner's **folk pedagogy** (cf. Klus-Stańska 2018: 13–19). Trompenaars and Hampden-Turner suggest asking questions as the technique that may lead us to the discovery of this implicit layer but I am of the opinion that ethnographical observation of everyday practices can disclose it too. This claim becomes even more justified if we turn to the theory of the **triad of culture** by Edward T. Hall, which is a continuation and extension of the very well-known **iceberg metaphor of culture** (Hall 1990; cf. Kluckhohn, Strodtbeck 1961; Hall, Hall Reed 1989).

According to the **triad** conception, culture may be characterised by three different levels: technical, formal and informal or **out-of-awareness** and in a way resembles Freudian concept of personality consisting of the conscious, subconscious and unconscious. Some translation theoreticians point out that the technical level can be linked with textbooks and manuals (Katan 1999: 31).

Following that path of interpretation, we can say that the aforementioned documents that are "on the surface". In the context of Montessori education these can be for example publications or albums³ that each and every Montessori teacher creates.

Formal level of culture is located "just under the surface" and mediates between the technical and the out-of-awareness level. It is connected with traditions, patterns of behaviour, customs and generally "accepted way of doing things" (Katan 1999: 31) and can be learnable – at least to some extent.

An example opposite to Montessori theory would be, if some would think that it is a good habit in (pre)school to follow teachers instructions on how to work with a given didactic material. Students learn that, either they work with this material in a proper way, or they are not ready to use it yet. An example that would be in line with Montessori approach, would be connected with the rule "to respect the freedom of choice in terms

³ **Album** is a personal document containing, inter alia, a set of procedures describing how to present and work with a particular material. All the teachers who have completed a certified Montessori course (teacher training programme) must have prepared such albums for various branches of knowledge.

of cooperants” (Duffy, Duffy 2012). Children in Montessori kindergartens and schools quickly learn that the materials are for working (not playing) and they know that they cannot interfere in their peers’ work unless invited.

The last level is called “out of our awareness” and it refers to a kind of mind-map that tells us how to do something. One might paraphrase Freud in this regard, and say that it is exactly this level of culture that is the “master of the house” (Freud [1917] 2001: 143). This lever of culture is not intentionally learned, it is rather acquired in the process of primary and secondary socialisation and thus it is naturalised, invisible – this is the air we breathe (Zamojski 2017: 418).

The two aforementioned theoretical stances related to the possibilities and limitations of researching culture(s) provoke another question. If we can distinguish layers or levels of culture(s), we need to problematise the notion of alternativeness that is mentioned by Zamojski with the reference to the modernisation code. My point here is that Montessori, as an exemplification of alternative pedagogy, can be investigated on different levels and it may turn out that certain layers of this pedagogy are not **so alternative** or **modernised** as we sometimes tend to think.

On the other hand, the concept of cultural codes might be a useful “orientation” and explanatory tool to research this educational approach in relation to Polish specificity.

Obviously, the theoretical frame presented at this point of argument was generated *a posteriori*, after having analysed the empirical material, but before I briefly outline the methodological approach and procedure, let me offer a synthesis of what has been established so far.

My vision of the empirical exploration of Montessori education is culturally sensitive and fits in well with a matrix in which the horizontal order is defined by the cultural codes and by the vertical one that refers to the layers or levels of culture. In this way I make an initial attempt to explore “the translations of educational cultures” which may become one of the central questions in comparative research in the future.

Method

In research methodology there is usually a shared consensus in defining particular methods, strategies or approaches. Ethnography, however, is understood in many different ways since it has been numerously recontextualised and its history is connected with plenty of (sometimes opposite) social research paradigms (Hammersley, Atkinson 2007: 2). That is probably why it is, at times, described in a practical way by outlining what ethnographers actually **do** (Hammersley, Atkinson 2007: 3).

It can be said that most often the researcher takes part in everyday life of the group she/he is interested in (Prus 1996; Shaffir et al. (eds.) 1980). That means that at least some data gathered in this kind of research is not initiated by the researcher, as it is the case in surveys, or structured interviewing. Of course, it does not mean that interviewing is prohibited here, but usually it is the observation that plays the most significant role. In

this sense, ethnography, especially at the initial stage of the research process is an open-ended approach (Maxwell 2004). At the beginning of the process researchers usually do not know what aspect of the analysed group will turn out to be the scope of investigation, and the main research question is usually clarified throughout the examination rather than *a priori* predefined (Erickson 1977: 62–64; Wolcott 1999: 67–71; Roper, Shapira 2000).

Having said that I would not like to imply that in ethnography **anything goes**. There are attempts in literature to list a set of criteria specifying what constitutes a “well-done” ethnography research project (Atkinson, Hammersley 1994; Atkinson et al. 1999; Prus 2005: 20–23; Monoroux, Ajjawi 2020). I find some of these suggestions particularly important, and I followed them while conducting my research. The first two requirements are connected with being attentive to the activities of those whose lives a researcher is studying.

Sometimes while reading research reports I have a feeling that the authors do not really try to understand the Other but rather **domesticate the exotic** (Bourdieu 1988) by positioning the examined groups as the less aware, educated or civilised (Said 1978, 1994; Rosaldo 1993).

In this ethnographic inquiry, following Janusz Korczak’s idea of **humble observation**, I have been trying as much as possible to listen, comprehend and appreciate (Korczak 1924) rather than to illustrate my own point with some extracts of the empirical material gathered throughout the research process (Wolcott 1999).

In my ethnography I do not pretend that I am neutral. I have been supporting Montessori educators for years and I do think that, to a large extent, this idea of education has the potential to create much more optimal conditions for holistic development than any other form of traditional schooling (cf. Cossentino 2005). At the same time, I have been trying to keep “the critical eye” open because that is, in my opinion, the vocation of any educational researcher (Bittner 1988: 155). Ethnographer should, from one side, be familiar with this methodological approach but also need to be aware that s/he is **ignorant** (Fetterman 1998; cf. Rancière 1991).

My idea of the research is referred to as **focused ethnography** (Erickson 1977; Hammersley 1992; Andreassen et al. 2020: 297), which means that it is related to specific episodes and interactions (Roper, Shapira 2000; Andreassen et al. 2020: 300) and does not claim the right to describe full image of the cultures researched (Wall 2015).

The research was conducted in two Polish Montessori primary schools where I studied the children’s communities in the first three years of the **second plane of development** (Grazzini 2004: 35), so the kids at the age 6–9 (Montessori 1948, 1949, 1971: 4–10, 1973). Throughout the period between 2014 and 2020 I observed four different groups of children between 14 and 28 members each, mainly during the **free work cycle time** but occasionally also in different situations (in the garden, on excursions, during meals and school festivals). In total the observation includes 96 hours of free work periods and 11 hours in other situations. As I mentioned before, the main occasion for gathering data was non-participant observation, but I also collected empirical material with the use of participant observation, twelve non-formal conversations with teachers lasting from 3 to

15 minutes, one in-depth interview (90 minutes) and regular (weekly) study of the organizational documents in the form of the children's notebooks and daily planners.

The empirical material consists of four types of written record. The first one is **jottings** (Emerson et al. 2011: 29), which are “brief written records of events and impressions captured in key words and phrases” (Emerson et al. 2011: 29). The second one is **commentaries** including reflections taken down after the observation. They were usually first recorded in a form of voice-notes and later transcribed, edited, re-overthought and usually re-edited. The third, and the dominant form, the **fieldnotes**, were taken at the moment of non-participant observations. They are usually lengthy written day-entries including “clinical” observations of the events and interactions in the classrooms (Emerson et al. 2011: 75). The last type of the empirical material is a word-to-word **transcript** of the in-depth biographical interview with one of the teachers.

It is important to remember that in my ethnography making different type of notes was not simply a **way, method or technique** to gather the “raw” material. I claim that writing can be understood as a form of studying. In other words, through writing one can study a given subject matter (Eddy 2016). In this perspective note making (not ‘taking’!) is something that Jan Masschelein and Maarten Simons refer to as a **pedagogical form**. Following this idea, Joris Vlieghe and Piotr Zamojski show the peculiarity of note making taking place in, around and after academic lecturing (Vlieghe, Zamojski 2020). I believe that research-making-notes is, in this sense, not much different. The authors say that “(...) the student, **once the lecture is over**, can reconstruct – on the basis of her notes – the narrative structure of the whole lecture. This is, based on these notes, the student e.g., in the privacy of her own study room, can now teach to herself. She can re-enact the lecture, so to speak, and step by step recreate the story which the lecturer has brought” (Vlieghe, Zamojski 2020: 7).

The researcher observes and listens to the world of children in their (?) environment. She/he studies the field. Naturally, there is no teacher who had prepared her notes so there is no previous note making (Vlieghe, Zamojski 2020: 7) but surely there is a **narrative of the field** that is studied through listening-observing-note-making process. My claim is, therefore, that (re)writing is an archetypical form of academic study not only in the situation of lecturing but also while investigating a research matter (Emerson et al. 2011: 86).

Having made all the notes, I started coding the material. Since the purpose of whole research project is multi-cultural comparative analysis, **open coding** has been used. However, in this article I present only a small part of (two institutions in one country) and therefore **focused coding** seems to be more justified (Emerson et al. 2011: 172). The focus is on the ‘work’ of cultural codes and the layers in Montessori primary school environment.

The next usual part of most research reports is “the results”. In the case of the text presented, I have decided to present a few ‘snapshots’ of the research material first and then offer one of many possible ways of interpreting the material. The extracts shown below are not random. My aim, at this stage, is to offer the reader ‘the flavour’ of the complexity as well as the ‘flickering’ of cultural codes and culture layers.

Snapshots

Sue and Tom

Sue (9) and Tom (7) are sitting on in front of the white rug. 9:15. Kindergarten material on the floor. Why 3–6 material is here? How come? Sue is comfortable. The palm of her left hand is relaxing on the knee. Tom, intrigued, in half-sit-down, focused on the wooden shapes. Why kindergarten here? Rectangle, circle and triangle are out. Sue starts the lesson. Sue: *Please bring the rectangle.*

Tom stands up without a word and silently goes away.

Tom: *I have it.*

Sue: *Put it here.* Her index finger shows the right place, right above the rug. *Now please go for a circle.*

Tom stands up without a word, silently goes away and brings the circle after 10 seconds.

Sue: (taking the circle) *Can I see it?* Tom doesn't say a word and gives it obediently to Sue.

Sue: (pointing with her righthand index finger) *What is it Tom?*

Tom: *Rectangle.*

Sue: (nodding her head) *Rectangle. And this?*

Tom: *Triangle.* Sue nods her head.

Sue: *And this?*

Tom: *Circle.*

Sue: *Now take the circle to Mr Chris.* Tom goes and quickly comes back. Tom wants to stand but Sue takes him by the hand and asks him to sit next to her. The lesson is not finished. *Now take the triangle and put it on the window.* Tom goes and doesn't come back. The lesson is finished. Sue is puzzled. Looks around. Tom is nowhere to be seen. She takes the material and goes out of the classroom. Is she going to the kindergarten? Have I just seen 3–6 album alive?

Déjà vu

I am a promotor of BA thesis *Spontaneous peer tutoring in Montessori pre-schools*. The student sends a film. The same picture. Another girl teaching another boy. Position of the bodies. Language of instruction. Movement, behaviour, gestures. Only the setting slightly different. Have I seen the living album again?

Therapy

Andrew (9) wants to write a postcard like the other children. Andrew is not like other children. Andrew has got personal shadow therapist.

Andrew: *I want to work with Tina.*

Therapist: *You know what we have to do.* She takes him by the shoulder and points to the table in the corner. The corner is distant. In the corner you can focus, she says. Can you?

Therapist: (very slowly, stressing some sounds) *Noowweeereee going to fiiniish your writing. Taake out your planeeer.*

Andrew doesn't want so she pushes him onto the chair. Does she need so directive and behavioural treatment? Who is Andrew? What are his deficiencies. Deficiencies? Later we talk about it.

Therapist: *He is from a difficult family. His dad, well his dad officially doesn't work. But where does all their money come from? His mum works, we know that for sure. Once he put scissors in other kid's ear! We are afraid to take him for the excursion to the forest.*

In the meantime, Andrew slipped out of the chair and now is lying under the table, writing when nobody is watching. Suddenly he stands up and goes to the whiteboard. He is rewriting his "secret piece": *Dad – I wish you much.*

He stops after each word. The therapist is tired and indifferent. Andrew goes away, comes back and continues writing. After a minute:

Andrew: *Miss, I want to go out, to the garden.*

The therapist does not respond, so he goes to a leading teacher, Sara.

Andrew: *What can I wish to my dad?*

Sara: (looking at his piece of writing) *Don't forget about proper greeting forms and opening phrases like: "Dear".*

Rooster

Jim: *Miss Alex, how shall I make this paper rooster?*

Alex: *What characterises each and every rooster?*

Jim: (confused) *I don't understand.*

Alex: (impatiently) *What does each rooster have?*

Jim: *Red tail?*

Alex: *Each rooster has a tail that is coloooo... (rising intonation)*

Jim: *Colourful!*

Alex: *So, you have to paint a colourful tail.*

Free work

I enter the class at 10.31. The free work period is well in progress. Three students are wearing protective headphones in order to have peace and quiet. They seem to be at the leisurely stroll, wandering around aimlessly and happily. Raymond is working on the letter to his grandma. It reads: *Dear Grandma, I wish you a lot of love for your grandchildren. Yours, Raymond.* I am moved, almost crying. Jasmine reads out her letter to three other kids sitting at the dining table. She is surely proud of what she had done. Raymond has nothing to do so he interrupts the others. One of them says: *Not now please, I'm working.* Raymond goes to the window. 10.57. He is given a Halloween word-search and jumps into it eagerly. 11.00 – Pupils remind one of teachers about the end of the first (out of two) cycle of free work. The teacher turns on CD player. It is subtle but audible.

Circle/Ellipse time. All the children gather in a circle. *Anyone would like to tell us what you have been working on?* Seven hands up. *Ann, tell us.*

Ann: *I've been finishing my presentation on Australia.*

Teacher: *Would you like to tell us something about your presentation?*

Ann: *Not yet. I must finish it first.*

Teacher: *Are you happy with your work during the last three hours?*

Ann: *Yes and no.*

Teacher: *Why yes? Why no?*

Ann: *I drew a map of Australia. It is brown and nice, but I still have a lot to do.*

Teacher: *OK, so what's your plan?*

Ann: *I'll try to finish it by Wednesday.*

Teacher: *OK, thank you Ann, anybody else?*

The lesson was nice. Was it?

Monday, 9.20. Samantha – the most experienced teacher in this school is conducting a lesson for 5 girls. It is about the months of the year. She is sitting on the floor with the kids around looking at her carefully.

Samantha: (showing a calendar) *What is it?*

Pam: *Calendar.*

Samantha: *Yes, calendar. What is it for?*

Jo: *To know the day.*

Pam: *To remember one's birthday!* (almost shouts and bursts out laughing)

Samantha: *Look these cards have the names of the months. Would you put them in chronological order?*

All kids: *Yes!* Students are putting the months on the floor reading aloud at the same time. One after another, one after another. The teacher is silent, physically close but invisible until all the kids have finished reading.

Samantha: *Do you know that we have various calendars?* (without waiting for the answer) *For example, this is a wall calendar, and this is perpetual calendar, and here I have a seasonal calendar. Do you think you can design a round calendar on this paper plates?*

All kids: *Yes!* They jump up happily. The teacher distributes the plates. 9.34.

Pam: *Can we do it together?*

Samantha: *But what would you like to do?*

Pam: *I don't know, but you will tell us what to do.*

Sue to Pam: *Maybe you're going to do what you will think of...*

Two other kids come: *Can we join?*

Samantha: *Yes, of course.* (9.44)

Pam: *Can we do it in pairs?*

Samantha: *Yes.*

Liz: *Can we use the internet to inspire?*

Samantha: *Yes. But look, here I have one inspiration, also downloaded from the internet.* The teacher shows a printed version of round, paper calendar. Pupils go away and start working. I go around and observe them work. After 30 minutes 4 calendars are ready.

Pam, Liz and Jo: *Miss, miss look! We have done our calendars!!! Are they nice?*

Samantha: *Show me, please. Can you tell me something about your calendar?* Girls describe their work.

Pam: *The lesson was nice, thank you.*

Samantha: *I thank you.* 10.15.

All the calendars are "copies" of the inspirations from the internet presented by the teacher. Was the lesson nice? I come back home with this question in my head.

**Recruitment meeting or a Mad Tea-Party
(auto-ethnographical observation note)**

We are all stressed. Everybody is elegant. We are waiting nervously. Will anybody come? This is the day. We are recruiting families for the school. Tea and cookies are waiting too. I need to start the meeting and talk about Montessori pedagogy to our possible families and also maybe clients. My presentation is ready. Are you a distancing academic or are you marketing specialist? Can you be both? Who am I now? Here is one couple. We're not going to be alone. Aah.

OK, we can start?

P1: *Yes, probably nobody else is going to come.* There are 12 of us – 7 people of the staff and 5 parents. Not many.

P2: *OK, generally I agree with this vision of childhood and education, but how are you going to test their knowledge?*

S: *We don't test.*

P2: *Nonsense! So, how do you know if they learn?*

S: *There are other forms of getting to know what the kids know, more student-and-development friendly. (...)*

P1: *Fine, but how are you going to give them marks?*

S: *We don't give marks.*

P1: *Never? At all?*

S: *Nope, we use descriptions of progress in various areas.*

P1: *Ridiculous! In real world people are being assessed all the time.*

P4: *How about some homework, they need to revise, right?*

S: *In our school there is no homework. We work here and at home kids should relax, develop their interests, hobbies and meet friends.*

P4: *This is not going to work. Sorry.*

Do I have some pervert pleasure in being the Cheshire Cat? No, I don't.

Interpretation & Concluding remarks

One of the claims formulated earlier in this text was that the analysis of the dynamics of culture layers and cultural codes may shed some light on the complexity of contexts in which Montessori pedagogy, as an example of alternative approach, is intertwined.

First of all, it must be said that in **one** educational situation various codes (sometimes three of them) can be identified in different layers.

For example, if we took a closer look at the situation when Sue was giving a spontaneous lesson to Tom, the modernization code is present in all three layers. However, it is also clear that Sue followed a certain pattern of doing the lesson, the pattern that is highly unified and probably treated as the right one. The relation between the girl and the boy can also be described by all the codes. From one side, nobody had told them to take part in the lesson, they are free people making sovereign choices and managing the situation in their own way and the school organization makes it possible for such peer tutoring to happen. Nonetheless, once mutually accepting the three-step lesson, Tom immediately plays the

role of an obedient child and Sue becomes a very instructive, well-trained conservative teacher. She even uses gentle form of physical violence by making him sit next to her towards the end of the lesson when it is necessary to finish the lesson.

Similar relation is present between Andrew and his therapist. Her manner of speaking, subtle forms of physical pressure. She openly formulates rationalizations for such behaviours. These are Andrew's deficiencies as well mistakes of his parents that force her to treat him in this way. Of course, we know this **tune** too well. On the other hand, when he starts writing neither the teachers nor the therapist intervene. He has the right to do it as long as he does... what is included in the nonverbalized "catalogue of proper school activities".

Sometimes the situations are fairly clear. Rooster painting is one of them. Here, it is the teacher who says what has to be done and specifies in exactly what way. Rooster is being unified, one version is allowed. The modalities of the teacher's sentences, the grammatical and semantic aspect of her words are characteristic for folwark code so overwhelmingly present in Polish mainstream educational system. No alternativeness is to be found in this situation. Nevertheless, such situations are very rare.

Montessori schools in which the research was conducted are undoubtedly offer alternative education, education that is characterized mainly by the modernization code, especially on the first two levels. At the same time, this alternativeness is constantly "attacked", on the out-of-awareness level. Montessori teachers do create educational spaces that resist totalitarian and folwark reality (see: *Free work, The lesson was nice. Was it?, Recruitment meeting or a Mad Tea-Party*), but in Polish context this resistance is very difficult. That is why much more emphasis should be put on teachers' emancipatory competences rather than technical skills.

References

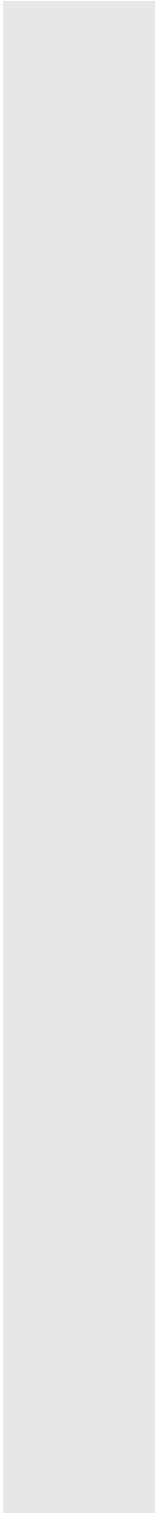
- Andreassen P., Christensen M.K., Møller J.E. (2020), *Focused ethnography as an approach in medical education research*. "Medical Education", 54.
- Atkinson P. (1990), *The Ethnographic Imagination: Textual Constructions of Reality*. New York, Routledge.
- Atkinson P., Coffey A., Delamont S. (1999), *Ethnography: Post, past, and present*. "Journal of Contemporary Ethnography", 28(5).
- Atkinson P., Hammersley M. (1994), *Ethnography and participant observation*. In: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. San Francisco, CA, Chandler.
- Bednarczuk B., Zdybel D. (eds.) (2014), *Learning in the Montessori Classroom – In Search of Quality in Education*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bittner E. (1988), *Realism in Field Research*. In: R.M. Emerson (ed.), *Contemporary Field Research: A Collection of Readings*. Prospect Heights, IL, Waveland.
- Bourdieu P. (1988), *Homo Academicus*. Stanford, CA, Stanford University Press.

- Bruner J.S. (1996), *The Culture of Education*. Cambridge, MA, London, Harvard University Press.
- Clifford J., Marcus G.E. (eds.) (1986), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, University of California Press.
- Cossentino J. (2005), *Ritualizing Expertise: A Non-Montessorian View of the Montessori Method*. "American Journal of Education", 111.
- Denervaud S., Knebel J-F., Haggmann P., Gentaz E. (2019), *Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education*. "PLoS ONE", 14(11), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225319>, 2.04.2020.
- Duffy M., Duffy N. (2012), *Love of Learning. Supporting Intrinsic Motivation in Montessori Students*. Santa Rosa, CA, Parent Child Press – A Division of Montessori Services.
- Eddy M.D. (2016), *The interactive notebook: How students learned to keep notes during the Scottish Enlightenment*. "Book History", 19(1).
- Emerson R.M., Fretz R.I., Shaw L.L. (2011), *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago & London, The University of Chicago Press.
- Eissler T. (2009), *Montessori Madness! A Parent to Parent Argument for Montessori Education*. Georgetown, TX, Sevenoff, LLC.
- Erickson F. (1977), *Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography*. "Anthropology & Education Quarterly", 8(2).
- Fetterman D.M. (1998), *Ethnography step by step*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Freud S. (2001), *A Difficulty in the Path of Psycho-analysis*. In: S. Freud, *The Standard Edition of the Complete Works of Sigmund Freud*. Vol. 17. London, Vintage.
- Gawlicz K. (2009), *Preschools Play with Power: Constructing the Child, the Teacher and the Pre-school in Two Polish Childcare Institutions*. Roskilde, Roskilde Universitet.
- Geertz C. (1973), *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books.
- Goffman E. (1974), *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London, Harper and Row.
- Grazzini C. (2004), *The Four Planes of Development*. "NAMTA Journal", 29(1).
- Hall E.T. (1990), *The Silent Language*. New York, Doubleday.
- Hall E.T., Hall Reed M. (1989), *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Maine, Intercultural Press.
- Hammersley M. (1992), *What's Wrong with Ethnography?* London, Routledge.
- Hammersley M., Atkinson P. (2007), *Ethnography. Principles in Practice*. 3rd ed. London–New York, Routledge.
- Hester S., Francis D. (2000), *Ethnomethodology and Local Educational Order*. In: Hester S., Francis D. (eds.), *Local Educational Order: Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action*. Amsterdam, PA, John Benjamins Publishing Company.
- Katan D. (1999), *Translating Cultures. An introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester, St. Jerome Publishing.
- Kluckhohn F., Strodtbeck F.L. (1961), *Variations in Value Orientations*. Evanston, IL, Row, Petersen.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa, WSiP.

- Korczak J. (1924), *Momenty wychowawcze*. Nasza Księgarnia, Warszawa–Łódź.
- Leder A. (2014), *Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Marshall Ch. (2017), *Montessori education: a review of the evidence base*. "Science of Learning", 2(1).
- Masschelein J., Simons M. (2013), *In Defence of the School: A Public Issue*. Leuven, Education, Culture & Society Publishing.
- Maxwell J.A. (2004), *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Mitchell K. (2006), *Neoliberal Governmentality in the European Union: Education, Training, and Technologies of Citizenship*. "Environment and Planning D: Society and Space", 24(3).
- Monoroux L., Ajjawi R. (2020), *Ethnography, methodology: Striving for clarity*. "Medical Education", 54(4).
- Montessori M. (1912), *The Montessori Method*. New York, Frederick A. Strokes Company.
- Montessori M. (1948), *To Educate the Human Potential*. Aydar, Madras, Kalakshetra Publications.
- Montessori M. (1949), *The Absorbent Mind*. Adyar, Madras, The Theosophical Publishing House.
- Montessori M. (1971), *The Four Planes of Education*. In: M.M. Montessori (ed.), *Lectures given in Edinburgh, 1938, and London, 1939*. "AMI Communications", 4.
- Montessori M. (1973), *From Childhood to Adolescence*. New York, Schocken.
- Montessori M. (2008), *The Child, Society and The World: Unpublished Speeches and Writings*. Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing Company.
- Neuman W.L. (2006), *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches*. New York, Pearson.
- Polanyi M. (1966), *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press, Chicago.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Impuls.
- Prus R. (1996), *Symbolic Interactionism and Ethnographic Research: Intersubjectivity and the Study of Human Life Experience*. Albany, NY, University of New York Press.
- Prus R. (2005), *Studying Human Knowing and Acting: The Interactionist Quest for Authenticity*. In: D. Pawluch, W. Shaffir, Ch. Miall (eds.), *Doing Ethnography. Studying Everyday Life*. Toronto, Canadian Scholars' Press.
- Rancière J. (1991), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford University Press, Stanford.
- Roper J.M., Shapira J. (2000), *Ethnography in Nursing Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Rosaldo R. (1993), *Culture & Truth. The Remaking of Social Analysis*. Boston, Beacon Press.
- Said E.W. (1978), *Orientalism*. New York, Pantheon Books.
- Said E.W. (1994), *Culture and Imperialism*. New York, Vintage Books.
- Seldin T. (2017), *How to Raise an Amazing Child the Montessori Way*. 2nd ed. London, DK.
- Shaffir W.B., Stebbins R.A., Turowetz A. (eds.) (1980), *Fieldwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*. New York, St. Martin's Press.
- Trompenaars F., Hampden-Turner Ch. (1997), *Riding The Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*. London, Nicholas Brealey Publishing.
- Vlieghe J., Zamojski P. (2020), *Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making*. "Educational Philosophy and Theory", <https://doi.org/10.1080/0031857.2020.1743271>.

-
- Wall S. (2005), *Focused Ethnography: A Methodological Adaptation for Social Research in Emerging Contexts*. "Forum: Qualitative Social Research", 16(1).
- Wolcott H.F. (1999), *Ethnography: A way of seeing*. Walnut Creek, CA, AltaMira Press.
- Woods P. (2005/1986), *Inside Schools. Ethnography in educational research*. London–New York, Routledge.
- Zamojski P. (2017), *Cultural codes and education in Poland – a plea for a new educational imaginary*. "Policy Futures in Education", 16(4).

**NARRACJE
I
PRAKTYKI**



Joanna Ludwika Pękala

ORCID: 0000-0003-4554-1962

Uniwersytet Warszawski

jpekala@uw.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.12>

Kamila Wichrowska

ORCID: 0000-0003-3559-9706

Uniwersytet Warszawski

kamila.wichrowska@uw.edu.pl

The BRIDGING project – citizenship, partnership and holistic development

Summary

The aim of the text is to introduce BRIDGING, an international project that involves professionals working in educational institutions (kindergarten, school or crèche), academic and cultural institution from Poland, Portugal, Finland and Belgium¹. The project aims to improve the quality of practices in early childhood education through participation of children, teachers, cultural and academic staff in artistic projects in public spaces. Crucial part of BRIDGING is to promote various ways of communication of children and adults using the concept of citizenship in the context of holistic approach. Additionally our intention is to introduce the preliminary results of the first Polish part of the BRIDGING project research. The study was conducted to investigate how the project is perceived by kindergarten teachers. Although only the first results are presented here, it is already quite evident what the specific areas of teachers' sense of vocational self-efficacy are. The results show that our respondents value the experiences brought to them by the project. In their opinion BRIDGING gave them an opportunity to acquire knowledge about their city, neighbourhood and the partners' countries. They also stated that the project has improved their skills of using ICT tools and various art techniques.

Keywords: BRIDGING project, citizenship, holistic approach, self-efficacy

Słowa kluczowe: projekt BRIDGING, obywatelstwo, podejście holistyczne, poczucie własnej skuteczności

Introduction

BRIDGING is an international project, taking place within the years 2018–2020, funded by the European Union. The main goal of the project is to improve the quality of practices in early childhood education and care through children's, teachers', caregivers' academics' and

¹ One institution of each per country; the only exception is Portugal, that is being represented by two educational institutions: a kindergarten and a primary school.

cultural institutions staff's participation in diverse public spaces. It allows them to enhance their local as well as European sense of citizenship through the process of collaboration and communication. That kind of cooperation leads to the development of fresh insights and new ideas (De Rond 2014) as well as promoting cultural sensitivity, self-efficacy, inclusion and expression through different means of communication, such as art, music, architecture, environment, ICT tools.

According to Britannica, citizenship is a “relationship between an individual and a state to which the individual owes allegiance and in turn is entitled to its protection. Citizenship implies the status of freedom with accompanying responsibilities” (britannica.com). The concept of citizenship should be perceived as a dynamic process, related to cultural learning, through which children are engaged in practices impacting on their everyday lives. It helps in developing a strong partnerships to understand and build on children's experiences and work on their well-being. BRIDGING follows an approach that supports children, teachers and families in building a community (Darling-Hammond et al. 2019). European society is becoming more and more diverse. Teachers and caregivers need new skills and approaches to fulfil the requirements of an inclusive classroom. Therefore, the BRIDGING project aims at close collaboration of several institutions within each country and between partner countries, involving: school settings (school, pre-school or crèche), academic institutions and cultural settings. There are several partners from four European countries – Belgium, Finland, Portugal (leader) and Poland – taking part in the project. Close collaboration between different international partners enriches many fields of work and cooperation, e.g. education, arts, architecture, ICT and science. It enables effective operationalization of the educational process, leading to the improvement of the process of professional development and high quality practices (Bove et al. 2018). BRIDGING promotes cooperation and communication between children, their teachers and caregivers and various spaces around the city, e.g. the school, playground, local environment, characteristic buildings, etc. The project gives its participants many opportunities to become more involved and more confident as citizens of their own local communities, their country as well as Europe.

The BRIDGING project is in line with holistic education. Ron Miller describes holistic education as a concept based on the assumption that every student and every person finds identity, meaning and purpose in life via connections to the community, to the natural world, and to the so-called spiritual values, i.e. compassion (Miller 1997). BRIDGING provides and expands a teaching-learning community by connecting experts and children from different countries, cultures and backgrounds.

Holistic education aims at:

- educating the whole child (body and mind);
- educating the student as a whole;
- seeing the student as part of a whole (i.e. of the society, humanity, the environment) (Majethiya, Patel 2015).

Students, educators and other professionals in the BRIDGING project create a small community, that is a whole, well-functioning organism.

Within the projects several activities are being undertaken based on an action-research design methodology. Project partners take part in several project phases, such as: “Initial Exploration of the City”, “Sharing children’s ideas about the other” and “Our European City: Expo”. Children and teachers (caregivers) in collaboration with cultural and academic institutions are exploring their closest neighbourhood, discussing the meaning of being a citizen of their own city, country and Europe, preparing works of art and visual representations inspired by exploration of the topic. They have an opportunity to share their ideas with other partner countries through: ICT tools (the Facebook page of the project, eTwinning), videos, pictures, sending parcels with gifts, etc. The adults also take part in four training meetings, one in each partner country. Each training meeting lasts five days and includes discussion (in bigger and smaller groups) on what has been done so far, sharing pictures and videos of the children’s working process, working on a shared idea of the next steps of the project, exploration of the visited city, etc. The idea for this kind of collaboration was established on the concept that teachers’ learning should only be constructed in close links between their educational practices and theory. In that way BRIDGING creates many opportunities for educators for exchanging experiences and reflection that comes from the process of work with children (Teaching Council of Ireland 2016). Therefore, the project focuses on experiences within a pedagogical framework and a particular context (country specific and European). The final result of the project actions is an exhibition of children’s works in Portugal, May 2020. At the end of the project there will be prepared a graphic edition of chosen actions of children and adults, which will depict the process of working, artistic expression and final works of art prepared by the children in cooperation with adults.

Preliminary results

Studies presented in this article were conducted in 2019 in the four countries taking part in the BRIDGING project after first phase of the project. What we present here is the Polish part of the research. The object of the analyses is to investigate how the project is perceived by its main actors: kindergarten teachers. These are not only their preferences according to the project that are examined. We also wanted to learn about the level of their self-efficacy since we perceive both areas are strongly connected. To get an insight into the opinions of teachers and caregivers actively involved in the BRIDGING project, the researchers from the Faculty of Education, University of Warsaw in collaboration with other three BRIDGING academic partners prepared a satisfaction questionnaire. In Poland the form was filled in by a group of 16 kindergarten teachers.

At first, the respondents were asked to what extent their professional experience involves working with different groups of children. As already mentioned, the project concerns the subject of identity and inclusion, that is why the following question was included

in the questionnaire. There were three different groups of children presented, the results are shown in Figure 1².

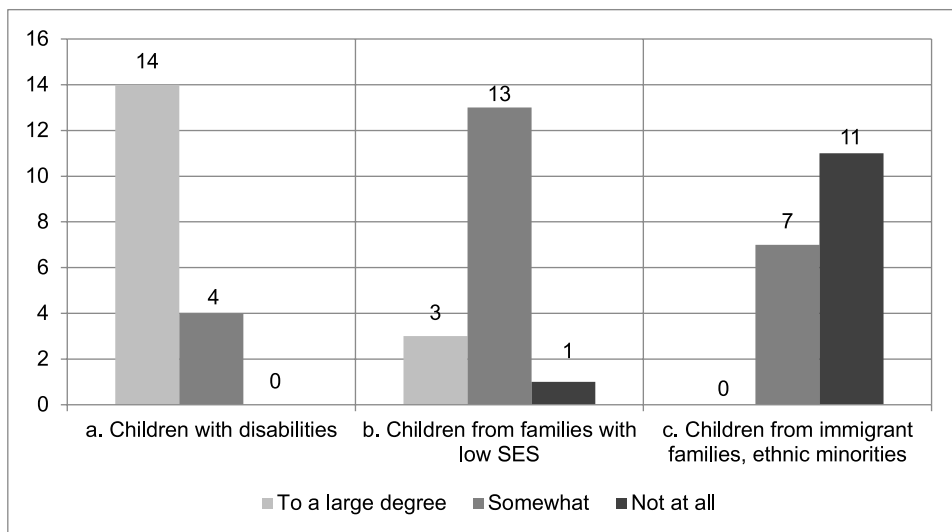


Figure 1. To what extent does your professional experience (considering your entire career in ECEC sector) involve working with different groups of children?

Source: own research.

It might seem obvious that teachers declared they have experience in working with disabled children, as the institution chosen to take part in the research is an integrated type of kindergarten. According to Komorowska, there is also a strong correlation between raising a disabled child and a low socioeconomic status of the family (Komorowska 2017). That might be the reason why teachers chose these two groups of children as the best recognizable by them. Another specific feature of Polish educational establishments is quite a low percentage of children from immigrant families according to other European partner countries, therefore this answer was chosen by the teachers least often.

The results shown in Figure 2 confirms previous suppositions. Teachers working in the integrated kindergarten have a strong sense of self-efficacy in supporting families with disabled children and experiencing financial deficiencies. However, the crucial part of holistic education is also special care for pupils from immigrant families and respondents seem to feel not very confident in that area.

The next step of our analysis directly concerned the respondents' opinions on the BRIDGING project and its influence on their work. Most of them declared that it is the first time they have had an opportunity to take part in that type of professional engagement

² All figures presented in the following article are graphic representation of respondents answers.

(10 out of 14 respondents). Teachers were asked also about the amount of time they devote to the project actions per week and Figure 3 shows the distribution of results for that question.

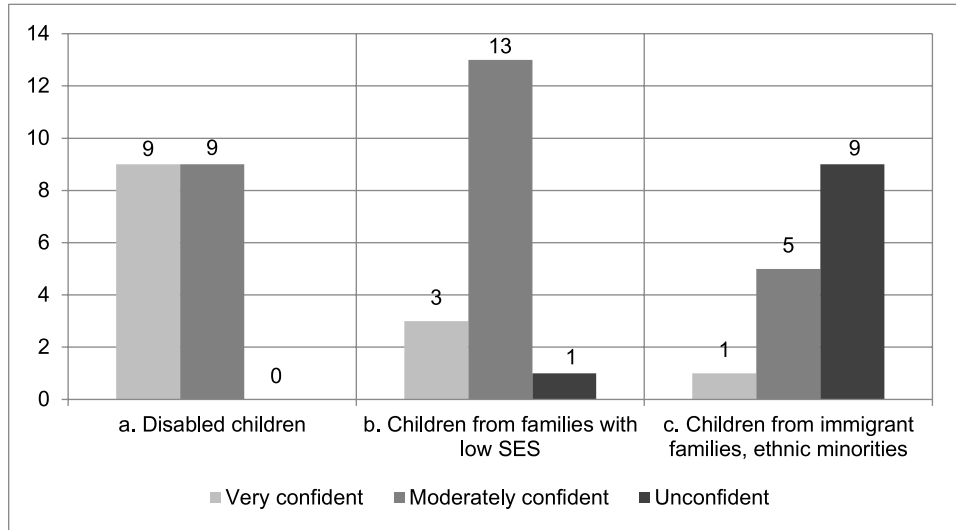


Figure 2. How confident do you feel working with different groups of children?

Source: own research.

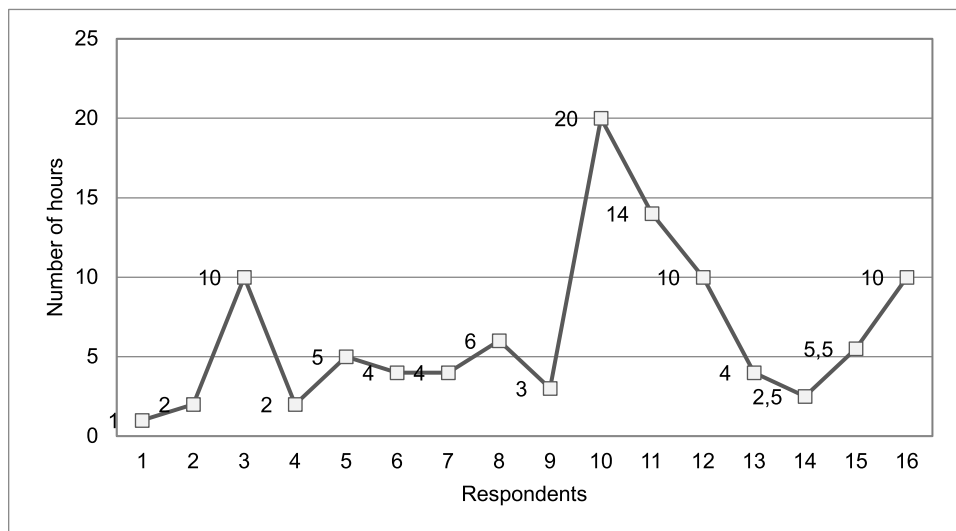


Figure 3. How many hours on average have you spent on the project actions per week?

Source: own research.

On average, teachers spend 5.6 hours on the project activities weekly. In accordance with the number of kindergarten teachers' working hours (25 h per week), it allows us to presume that they perceive the BRIDGING project as vital for their professional development.

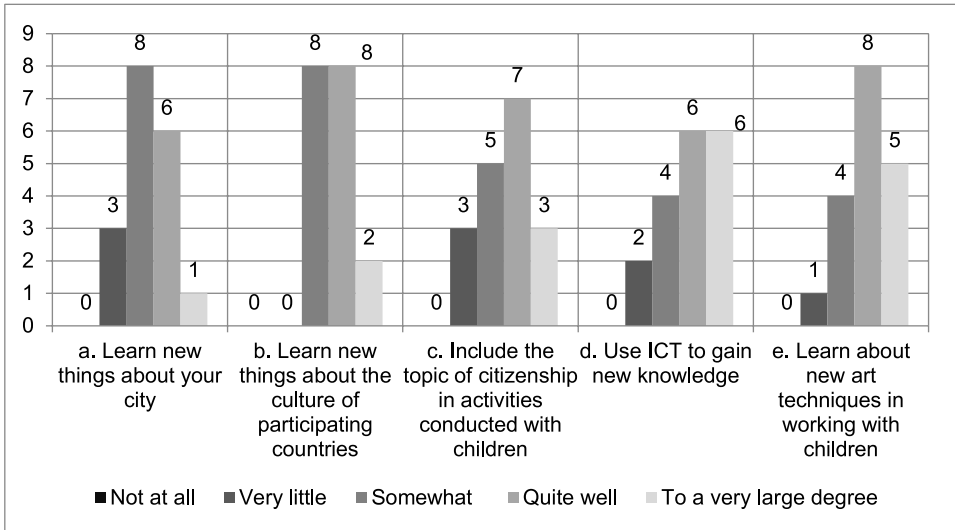


Figure 4. To what extent has involvement in the project encouraged you to undertake the following activities?

Source: own research.

It is noteworthy that a minor number of interviewees have chosen marginal answers for most questions (Fig. 4). We could treat it only as a consequence of the central tendency effect, if not taking the fourth question results into consideration. Teachers claim that they have used ICT to gain new knowledge according to the project. That outcome cannot be overestimated at a time when digital skills are treated as key abilities in the teaching profession (Ansari, Malik 2013).

Moreover, we can state that respondents have learnt a lot in the area of citizenship (questions 1–3, Fig. 4), which was the most crucial issue in the BRIDGING project. They have had many opportunities to gather such knowledge and experience during training meetings in the partner countries and also working with children on the project.

In the opinion of the teachers examined, youngsters who were involved in the project activities with them have had a chance to develop their skills (Fig. 5).

However, teachers perceive their own benefits in a way other than children's achievements. A basic analysis of the respondents' answers for that question (Fig. 5) showed that they chose two marginal answers ("quite well", "to a very large degree") more often than in the case of describing their own results of the project. In general, it can be said that interviewees value the children's results higher than their personal ones.

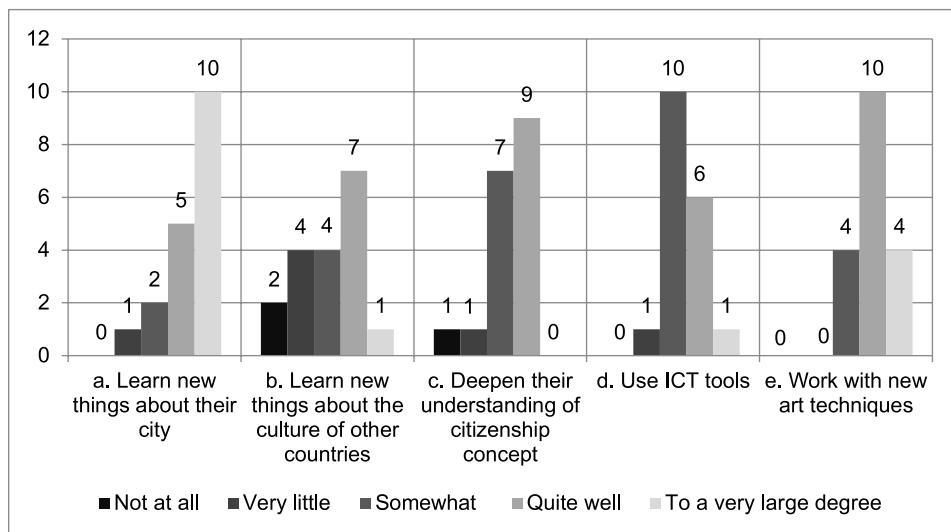


Figure 5. In your opinion, to what extent did children have an opportunity to learn the following things?

Source: own research.

Regarding the respondents’ opinions, children have learnt more about the city and citizenship concept than they have. We can assume that the difference is a result of the teachers’ perception of their professional role – the child and its development is perceived as the most important in their vocational engagement. Besides, in the adults’ views, they already have extensive knowledge on the subject. As far as their own city is concerned, teachers’ answers seem justified. According to the research, civic awareness and Poles’ knowledge about the European Union is still not vast enough (Maciejewska-Mieszchowska 2017).

In the final stage of research the respondents had an opportunity to reveal what they consider to be the most valuable aspect of the project for their own personal growth. It was an open question and, in general, the teachers’ responses focused on the following topics:

- travel, possibilities of exchanging experiences with other teachers from different countries;
- the experiences of work directly with children on themes connected with the city and the country;
- cooperation with other teachers from own setting;
- exploration of the neighbourhood, city;
- an impulse to search for new ideas;
- using modern technologies for gathering new knowledge and learning the new art techniques.

Teachers perceive the BRIDGING project as an opportunity to acquire knowledge about their city, neighbourhood and partners’ countries. In their opinion the project has

improved their skills of using ICT tools and working with various art techniques. Additionally, the respondents had a chance to develop their social skills such as cooperation with children, co-workers and also with colleague teachers from other countries.

Conclusions

Polish teachers perceive the BRIDGING project as a valuable experience for themselves and also for the kindergarten children. They have declared an increase in their personal knowledge in the area of citizenship. However, that growth concerned experiences connected with their own city, country and information about the partners' habitats. It would be expected that the European project would also enrich their skills of working with children from immigrant families. We consider that result as a crucial indicator for further work with Polish teachers. The undertaken analyzes will be continued. We are going to repeat the survey with the educators in Poland at the end of the project. Our intention is also to compare Polish results with the results of the Bridging partners.

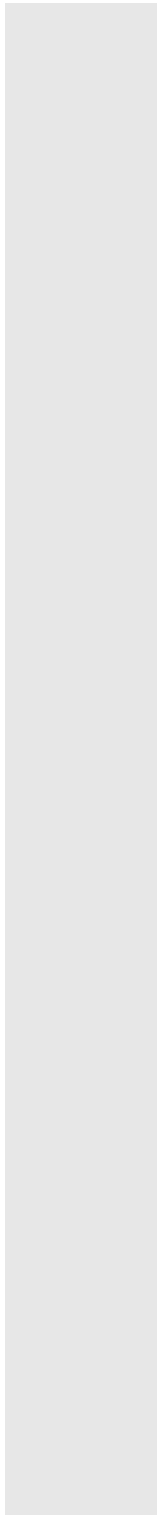
The BRIDGING project finishes in August 2020. By the end of it the researchers expect that the goal of the project, which is improving the quality of the practices for the participants, will have been met. Teachers taking part in BRIDGING project see it as an opportunity to gain more knowledge and experience in working with other professionals from their own country partners and foreign countries institutions. The results of BRIDGING will be disseminated on the project's Facebook profile: facebook.com/bridgingplus/ and in a graphic edition that will be published at the end of the project. The researchers hope that BRIDGING will be an inspiration for other teachers and caregivers and that the improvement of the quality of educational practices in terms of citizenship and holistic approach perceived as being a part of the whole community will continue to spread.

References

- Ansari U., Malik S.K. (2013), *Image of an effective teacher in 21st century classroom*. "Journal of Educational and Instructional Studies in the World", 3(4).
- Bove C., Jensen B., Wysłowska O., Iannone R.L., Mantovani S., Karwowska-Struczyk M. (2018), *How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector? Insights from a cross-analysis of cases in Denmark, Italy and Poland*. "European Journal of Education", DOI: 10.1111/ejed.12262.
- Citizenship, <https://www.britannica.com/topic/citizenship>, 10.03.2020.
- Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C., Barron B., Osher D. (2019), *Implications for educational practice of the science of learning and development*. "Applied Developmental Science", DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791.
- De Rond M. (2014), *The structure of serendipity*. "Culture and Organisation", 20(5).
- Eurostat (2019), *Statystyki dotyczące migracji i populacji migrantów*, https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/pl, 10.03.2020.

- Komorowska O. (2017), *Sytuacja dochodowa rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Maciejewska-Mieszchowska K. (2017), *Stosunek Polaków do Unii Europejskiej a ich udział w wyborach do Parlamentu Europejskiego*. “Studia Wyborcze”, 24.
- Majethiya H., Patel J. (2015), *What holistic education claims about present scenario in education?* “Recent Thoughts”, 6.
- Miller R. (1997), *What Are Schools For? Holistic Education in American Culture*. Brandon, VT, Holistic Education Press.
- Teaching Council of Ireland (2016), *Cosán: Framework for teachers' learning*. Dublin, TCI. <https://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Cosan-Framework-for-Teachers-Learning.pdf>, 10.03.2020.

RECENZJE



Patrycja Hyodo-Malewska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.49.13>

ORCID: 0000-0001-7628-5434

Akademia Ignatianum w Krakowie

patrycjahyodo@interia.pl

Recenzja książki Marzeny Błasiak-Tytuły *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2019, ss. 292, ISBN 978-83-8084-289-2

W czasach globalizacji międzynarodowe ruchy migracyjne stają się powszechniejsze, skutkując licznymi kontaktami językowymi – języka ojczystego z językami społecznościowymi. Dla badaczy (przede wszystkim lingwistów, glottodydaktyków i logopedów) szczególnie interesującym zjawiskiem jest dwujęzyczność i specyficzny rozwój mowy dziecka. Temat bilingwizmu jest szeroko rozwinięty i nieustannie pogłębiany zwłaszcza przez zachodnich badaczy. W Polsce wzrasta zainteresowanie tym zjawiskiem i dzięki wybitnym badaczom, m.in. Władysławowi Mioduncie, Jagodzie Cieszyńskiej, Robertowi Dębskiemu i Ewie Lipińskiej, literatura jest wzbogacana nowymi opracowaniami dotyczącymi kontaktów języka polskiego z innymi językami i spotkań kultury polskiej z kulturami świata. W nurcie tych badań umiejscowić należy nową ważną książkę Marzeny Błasiak-Tytuły.

Autorka – neurologopeda, lektor języka polskiego jako obcego oraz językoznawca – posiada szerokie kompetencje do podejmowania tematu zjawiska bilingwizmu/multilingwizmu. W swojej dotychczasowej działalności naukowej systematycznie publikowała prace poświęcone dwujęzyczności polsko-angielskiej. Zwieńczeniem jej badań i teoretycznych rozważań w zakresie tej problematyki jest monografia wydana w formie e-booka *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia*. We wstępie autorka podkreśliła inspirację działalnością badawczą swojej kierownik Katedry Logopedii i Zaburzeń Rozwoju – prof. Jagody Cieszyńskiej, która od lat podejmuje tematy związane z wielojęzycznością, wielokulturowością i tożsamością osób multilingwalnych.

Książka *Mowa dzieci dwujęzycznych. Norma i zaburzenia* składa się z sześciu rozdziałów, w których podejmowane są następujące tematy: dwujęzyczność, rozwój mowy dziecka dwujęzycznego, zaburzenia rozwoju i dwujęzyczność, diagnoza logopedyczna dziecka dwujęzycznego, rozwój neurotypowy oraz rozwój zaburzony. W pierwszym rozdziale autorka w bardzo przejrzysty sposób przedstawiła zagadnienia terminologiczne, m.in.: dwujęzyczne dziecko, dwujęzyczność dziecięca, dwujęzyczność symultaniczna, sekwencyjna, klasyczna i pierwszego pokolenia, podając w nawiasach konkretne przykłady, które uprzystępniają czytelnikowi odbiór danej definicji, np. „*Dziecko wielojęzyczne* z kolei to dziecko małżeństwa mieszanego/partnerów posługujących się różnymi językami, oboje rodzice są migrantami pochodzącymi z różnych krajów (np. rodzina mieszkająca w Wielkiej Brytanii, ojciec jest Polakiem, matka – Węgierką)” (s. 22). Autorka krytycznie

odniosła się do panującego stereotypu przedstawiającego dwujęzyczność jako jednoznaczny dar, dający ogólną przewagę dzieciom multilingwalnym nad jednojęzycznymi, przywołując liczne badania naukowe dotyczące np. braku wpływu dwujęzyczności na umiejętność rozwiązywania zadań matematycznych (Białystok 2001) czy dwujęzyczności jako przyczyny opóźnień rozwojowych (Petitto, Kovelman 2003). Autorka zestawiała negatywne, pozytywne, np. szybszy rozwój świadomości metalingwistycznej (Ben-Zeev 1977), umiejętność kategoryzowania ze względu na zmieniającą się regułę (Białystok, Martin 2004), jak i neutralne konsekwencje dwujęzyczności, a także podkreśliła potrzebę indywidualnego podejścia do dziecka oraz ważną rolę terapeutów, których praca stymulacyjna wpływa na funkcjonowanie mózgu i rozwój jednostki.

W drugim rozdziale Błasiak-Tytuła wskazała, że: „Język jest systemem, którego poznanie, opanowanie umożliwia dzieciom dostęp do społecznego świata komunikacji międzyludzkiej, określa ich tożsamość kulturową oraz pozwala identyfikować się z określoną grupą etniczną” (s. 32). W celu usystematyzowania niezbędnych informacji na temat złożonego procesu przyswajania języka autorka przedstawiła chronologicznie uporządkowane „kamienie milowe”, podział systemów językowych wraz z oczekiwanymi normami oraz wyjaśnienia zjawisk zachodzących w rozwoju mowy. Wszystkie te procesy rozwojowe zostały oparte na ściśle określonej sekwencji ewolucji, czyli naśladowaniu – rozumieniu – samodzielnym mówieniu (Tomasello 2002), niezależnie od tego, czy dziecko nabywało jeden lub więcej języków: „Akwizycja dwóch systemów językowych jest procesem, który w obu językach przebiega u dzieci według takich samych faz rozwojowych i w tym samym czasie. Biorąc pod uwagę etapy rozwoju mowy, dziecko wychowujące się w sytuacji dwujęzyczności (wielojęzyczności) rozwija mowę w taki sam sposób, jak dziecko jednojęzyczne” (s. 35). Autorka nawiązała w tym rozdziale do kolejnego mitu związanego z nauką drugiego języka, jakim jest zjawisko tzw. **chlonięcia** języka jak gąbka. Odniosła się w swoim uzasadnieniu do wielu badań dotyczących dwujęzyczności sekwencyjnych, które wykazują zarówno pewne pozytywne aspekty przyspieszające nabywanie drugiego języka, jak i trudności oraz wpływy jednego języka na drugi (zwane interferencjami). Szczegółowy opis każdego z systemów językowych (fonetyczno-fonologicznego, leksykalno-składniowego, morfosyntaktycznego) dostarcza czytelnikowi skondensowanej wiedzy językoznawczej, która dzięki przypisom wyjaśniającym, prostym definicjom i przykładom jest przystępna oraz zrozumiała. Niewątpliwym atutem są zamieszczone tabele, przedstawiające m.in. wszystkie głoski normatywnie artykułowane w danym wieku dziecka, a także wyjaśnienie zjawiska *code-mixing*, które wciąż budzi wiele wątpliwości badaczy.

W trzecim rozdziale poruszone zostały kwestie związane z zaburzeniami komunikacyjnymi, o których można mówić w przypadku, gdy „deficyty występują w obu przyswajanych językach” (s. 75). Błasiak-Tytuła wyczerpująco przedstawiła zagadnienie alalii (trudności i kwestie związane z diagnozą różnicową, m.in. alalią a autyzmem, alalią a dysleksją) oraz autyzmu, podając przykłady z osobistej praktyki zawodowej. Przydatnym elementem tej części jest zbiór objawów wraz z konkretnymi miesiącami, w których

obserwacja danych deficytów językowych może umożliwić szybką interwencję terapeutyczną. Autorka poświęciła pierwszy podrozdział okresowi przedwerbalnemu, tzw. ciszy, negując często przytaczaną teorię dotyczącą tego zjawiska jako normatywnego w rozwoju mowy dziecka dwujęzycznego. Przywołując krótkie studium przypadku czteroletniej dziewczynki reprezentującej typ dwujęzyczności pierwszego pokolenia, która stała się ofiarą przekonania o prawidłowości utrzymującego się okresu ciszy i nie została odpowiednio zdiagnozowana mimo zaburzenia, jakie u niej występowało (mutyzm), Błasiak-Tytuła zwraca szczególną uwagę na ostrożność i rzetelność diagnostyczną specjalistów.

Czwarty rozdział jest szczególnie ważny dla logopedów praktyków, gdyż autorka opracowała wzór postępowania diagnostycznego w przypadku dzieci dwujęzycznych, który uwzględnia badanie kompetencji obu języków. Wspomniany model został dokładnie opisany, dzięki czemu jest możliwy do odtworzenia przez specjalistów, którzy odwołując się do tego opracowania (wzbogaconego przykładami i fotografiami), mogą zminimalizować prawdopodobieństwo złej interpretacji umiejętności bilingwalnych pacjentów i ich błędnej diagnozy. Autorka wyszczególniła wiedzę na temat uwarunkowań lingwistycznych, społecznych i biologicznych jako niezbędną do przeprowadzenia wspomnianego modelu procesu diagnostycznego dziecka dwujęzycznego, który w skrócie składa się z trzech etapów: diagnozy rozwoju komunikacji – diagnozy rozwoju języków – diagnozy użycia języków. W podrozdziale dotyczącym narzędzi diagnostycznych i zadań eksperymentalnych autorka szczegółowo opisała następujące elementy procedury badawczej: badanie ręczności (dominacji stronnej), próby niewerbalne, próby werbalne, dialog, nazywanie (w tym kategoryzacje) oraz opowiadanie.

Piąty rozdział książki odnosi się do rozwoju neurotypowego, w którego obszarze autorka przeprowadziła wnikliwe badania. Niektóre zaskakujące wnioski (takie jak słabsze wyniki wybranych umiejętności językowych i komunikacyjnych w obu językach u dzieci reprezentujących typ dwujęzyczności klasycznej/symultanicznej w porównaniu z dziećmi o dwujęzyczności sekwencyjnej lub częstsze zjawisko mieszania kodów wśród dzieci klasycznie dwujęzycznych), które nie potwierdzają dotychczasowych doniesień i schematów w zakresie zagadnienia dwujęzyczności, skłaniają do przemyśleń i zachęcają do podjęcia kolejnych działań eksploracyjnych przez zainteresowanych badaczy oraz terapeutów.

Ostatni rozdział został poświęcony dzieciom z alalią i autyzmem w praktycznym ujęciu terapeutycznym. Autorka przedstawiła wiele przykładów swoich działań/ćwiczeń za pomocą kolorowych fotografii, np. kartki z dziennika wydarzeń (fotografie i podpisy w języku polskim i angielskim), czytanie metodą symultaniczno-sekwencyjną (obrazki przedmiotów i czynności oraz rozsypanka sylabowa), odwzorowanie rysunków ludzkiej twarzy, ćwiczenia umiejętności odpowiedzi na pytania na podstawie obrazków, układanie i podpisywanie historyjek obrazkowych, zeszyty terapeutyczne prowadzone zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Niewątpliwym atutem tej części książki są studia przypadków dzieci dwujęzycznych, uwzględniające w opisie ich biografie językowe, proces terapeutyczny, zmiany kompetencji językowych w czasie oraz efekty uzyskane po dłuższym trwaniu pomocy.

W swojej publikacji Marzena Błasiak-Tytuła w usystematyzowany sposób przedstawiła najważniejsze wnioski zaobserwowane podczas jej wieloletnich badań prowadzonych w Wielkiej Brytanii, m.in.: brak jednoznacznej przewagi strategii przyswajania języków (symultanicznej/sekwencyjnej), możliwość osiągnięcia dwujęzyczności zrównoważonej mimo rodziców Polaków mówiących do dzieci za granicą tylko po polsku oraz podobny sposób kształtowania się języków u dzieci dwujęzycznych jak u ich jednojęzycznych rówieśników. Zakończenie książki w postaci dziesięciu najważniejszych wniosków pozytywnie wpływa na ogólny odbiór obszernej monografii, systematyzując całą wiedzę. Przemyślane, logiczne uporządkowanie książki – od części teoretycznej do empirycznej – pozwala czytelnikowi na stopniowe rozumienie zjawisk osadzonych w konkretnej społeczności. Książka jest przeznaczona dla osób posiadających podstawową wiedzę z językoznawstwa (szczególnie z zakresu systemu fonetyczno-fonologicznego, leksykalno-semantycznego i morfosyntaktycznego). Stanowi niezbędne kompendium wiedzy dla logopedów pracujących z dziećmi dwujęzycznymi, w szczególności o typie bilingwizmu polsko-angielskiego, jak również studentów logopedii zainteresowanych działalnością zawodową w wielojęzycznym i wielokulturowym środowisku lub ją planujących. W literaturze polskojęzycznej brakuje monografii dotyczących różnych kontaktów językowych – publikacja ta może stanowić pewną inspirację lub wzór do tworzenia nowych opracowań dotyczących dwujęzyczności polsko-obcych.

Literatura

- Ben-Zeev S. (1977), *The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development*, „Child Development”, 48.
- Bialystok E. (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bialystok E., Martin M. (2004), *Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task*. „Developmental Science”, 7.
- Petitto L.A., Kovelman I. (2003), *The bilingual paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve bilingual issues and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition*. „Learning Languages”, 8(3).
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

Autorzy/Authors

Maciej Błaszak – prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Patrycja Hyodo-Malewska – mgr, Akademia Ignatianum w Krakowie, Poland

Jarosław Jendza – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

Alina Kalinowska-Iżykowska – dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Małgorzata Kowalik-Ołubińska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

Agnieszka Nowak-Łojewska – prof. UG dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

Leah O’Toole – dr, Maynooth University, Ireland

Joanna Ludwika Pękala – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Aleksander A. Polonnikow – prof. BSU PhD, Belarusian State University, Minsk, Belarus

Alla Rastrygina – dr, Central Ukrainian Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, Ukraine

Eliza Rybska – prof. UAM dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poland

Bogusław Śliwerski – prof. dr hab., Uniwersytet Łódzki, Poland

Lucyna Telka – prof. UŁ dr hab., Uniwersytet Łódzki, Poland

Kamila Wichrowska – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

Małgorzata Żytko – prof. UW dr hab., Uniwersytet Warszawski, Poland

Informacje dla Autorów

Przesyłanie tekstów

Sprawdzanie tekstu przed wysłaniem

Autorzy są proszeni o sprawdzenie, czy tekst spełnia poniższe kryteria:

- nie był dotąd nigdzie opublikowany ani nie jest przedmiotem postępowania w innym czasopiśmie,
- spełnia wymogi opisane w wytycznych dla Autorów,
- jest zapisany w formacie Microsoft Word.

Teksty, które nie spełniają wymagań redakcyjnych, mogą zostać odrzucone.

Wytyczne dla Autorów

Autorzy, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji”, powinni **prześłać go na adres redakcji: czasopismopwe@gmail.com**. Zarówno w e-mailu z załączonym artykułem, jak i w samym artykule należy podać następujące dane o Autorze:

- imię i nazwisko Autora/Autorów oraz dla każdego z nich:
- stopień i tytuł naukowy,
- numer ORCID,
- afiliację (uczelnia, instytut, katedra),
- adres poczty elektronicznej, telefon kontaktowy.

Do zgłoszonego artykułu należy dołączyć:

- oświadczenie Autora/Autorów, którego treść jest zgodna z zasadami etycznymi przestrzeganymi w PWE (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>). Oświadczenie podpisane przez wszystkich Autorów artykułu (skan dokumentu) należy przesłać na adres e-mailowy redakcji: **czasopismopwe@gmail.com**,
- w osobnych plikach tabele, rysunki i zdjęcia zamieszczone w artykule.

Przed wysłaniem tekstu do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zachęcamy Autorów do zapoznania się z artykułami dotyczącymi podobnych zagadnień, które zostały już opublikowane w naszym czasopiśmie.

Teksty nadsyłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, szczegółowo opisanej na stronie <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/pwe/recenzja>.

Wymogi redakcyjne

Przyjmujemy artykuły wyłącznie w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia i ryciny należy zamieścić w tekście oraz przysłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość całego tekstu (z abstraktami i bibliografią) nie może przekroczyć 40 tys. znaków (ze spacjami). W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:

- tekst – font Times New Roman 12; interlinia 1,5; marginesy standardowe,
- na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (maks. 200 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (maks. 5) w językach polskim i angielskim,
- przypisy bibliograficzne powinny być zawarte w tekście artykułu (styl amerykański), składać się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32),
- gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b),
- przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy pierwsze nazwisko i dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006),
- przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, powinny być ograniczone do absolutnego minimum. Umieszcza się je na dole strony i kolejno numeruje,
- fotografie znajdujące się w tekście powinny zawierać numerację oraz źródło. Dodatkowo autor artykułu załącza zgodę na ich publikację w czasopiśmie. W wersji papierowej PWE zamieszczamy zdjęcia czarno-białe,
- wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, ułożone w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.
 - dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
 Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*. W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
 - w przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?*, „Theory and Psychology”, 8(1).
 - opis artykułu ze strony WWW obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

Polityka prywatności

Zgodnie z Rozporządzeniem Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony danych osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej) (dalej: RODO) oraz w związku z ustawą z dnia 10 maja 2018 r. o ochronie danych osobowych (Dz. U. 2018 poz. 1000), informujemy, że:

1. Administratorem Pani/Pana danych osobowych jest Uniwersytet Gdański z siedzibą w Gdańsku przy ul. Jana Bażyńskiego 8 (80-309 Gdańsk).
2. Administrator danych osobowych powołał administratora bezpieczeństwa informacji (w przyszłości inspektora ochrony danych), z którym można się skontaktować pod numerem telefonu 58 523 24 59 lub adresem e-mail: **poin@ug.edu.pl**.
3. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane wyłącznie **w celu realizacji procesu wydawniczego i rozpowszechnienia publikacji**.
4. Podstawą prawną do przetwarzania Pani/Pana danych osobowych jest art. 11 ust. 1 pkt 9 ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym.
5. Podanie przez Panią/Pana danych osobowych jest niezbędne do realizacji celu określonego w punkcie 3 na podstawie przepisu prawa określonego w punkcie 4.
6. Pani/Pana dane osobowe będą przetwarzane w imieniu administratora danych przez upoważnionych pracowników wyłącznie w celu, o którym mowa w ust. 3.
7. Pani/Pana dane osobowe będą przechowywane bezterminowo.
8. Pani/Pana dane osobowe będą udostępniane podmiotom zewnętrznym z wyjątkiem wypadków przewidzianych przepisami prawa.
9. Na zasadach określonych przepisami RODO przysługuje Pani/Panu:
 - prawo dostępu do treści swoich danych,
 - prawo do ich sprostowania, gdy są niezgodne ze stanem rzeczywistym,
 - prawo do ich usunięcia, ograniczenia przetwarzania, a także przenoszenia danych – w przypadkach przewidzianych prawem,
 - prawo do wniesienia sprzeciwu wobec przetwarzania danych,
 - prawo do wniesienia skargi do organu nadzorczego – Prezesa Urzędu Ochrony Danych Osobowych, gdy uzna Pani/Pan, że przetwarzanie Pani/Pana danych osobowych narusza przepisy o ochronie danych osobowych.

Information for Authors

Submissions

Submission Preparation Checklist

As part of the submission process, authors are required to check off their submission's compliance with all of the following items, and submissions may be returned to authors that do not adhere to these guidelines.

- The text has not been published or submitted to any other journal.
- The text saved in Microsoft Word.
- If available, the URL for references should be provided.

Author Guidelines

All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their article to the editors at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.

The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://www.bg.ug.edu.pl/images/stories/czasopisma/PWE/oswiadczenie-pwe.pdf>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher Education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent at this e-mail address **czasopismopwe@gmail.com**.

Editorial requirements

Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 1 publishing sheet – 40,000 characters (including spaces). The following editorial requirements should be followed for each text submitted:

- Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
- The introduction to the text should include an abstract (max. 200 words with title) in English, as well as keywords (up to 5).

- The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA/Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
- When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
- When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
- Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.
- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
 - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.
Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.
Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
 - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:
Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).
Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
 - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.

Privacy Statement

In accordance with Regulation of the European Parliament and of the Council (EU) 2016/679 of 27 April 2016 on the protection of individuals with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data and repealing Directive 95/46/EC (general regulation on protection data) (Official Journal of the European Union), hereinafter referred to as RODO, please be advised that:

1. The administrator of your personal data is the University of Gdańsk with headquarters in (80-309) Gdańsk, ul. Jana Bażyńskiego 8.

2. The personal data administrator has appointed an information security administrator (future data protection officer) with whom you can contact us at (+48) 58 523 24 59 or e-mail address: **poin@ug.edu.pl**.
3. Your personal data will be processed only for **accomplishing the publishing process and distributing publications**.
4. The legal basis for the processing of your personal data is art. 11 sec. 1 item 9 of the Law on Higher Education.
5. Providing your personal data by you is a statutory requirement necessary to fulfil the purposes set forth in point 3 on the basis of the act specified in point 4.
6. Your personal data will be processed on behalf of the data controller by authorized employees only for the purposes referred to in paragraph 3.
7. Your personal data will be stored for an indefinite period.
8. Your personal data will not be disclosed to third parties, except as provided for by law.
9. Under the rules laid down in the provisions of the RODO, you shall have:
 - the right to access the content of your data,
 - the right to rectify them when they are inconsistent with the actual state,
 - the right to remove them, limit processing and transfer data – in cases provided for by law,
 - the right to object to the processing of data,
 - the right to lodge a complaint to the supervisory body – the President of the Office for Personal Data Protection, if you decide that the processing of your personal data violates the provisions on the protection of personal data.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji”/ „Issues in Early Education”
jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH)
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library (CEEOL)
(http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx);
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS)
(<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>);
- BazHum – czasopisma humanistyczne i społeczne
(<http://bazhum.pl/bib/list/>).

Adres Redakcji/ Editor's address

„Problemy Wczesnej Edukacji”

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

e-mail: czasopismopwe@gmail.com

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

Prenumerata

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego e-mailowo, pisząc na adres: sklep@gnu.ug.edu.pl.

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”

Opłata za pojedynczy numer wynosi 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka numeru zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

Subscription information

The subscription of “**Problemy Wczesnej Edukacji**”/ “**Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdańsk University Press by e-mail (sklep@gnu.ug.edu.pl).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

Subscription price

Single issue: 12 EUR/ 16 USD, payable after the e-mail form the Gdańsk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
phone +48 58 523 11 37, e-mail: sklep@gnu.ug.edu.pl