Member since 2019
JM14482

Dyskusje / polemiki / recenzje

Renata Michalak*
Marta Kwella*

Dziecko w kulturze edukacji alternatywnej na przykładzie Planu Daltońskiego

Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie spójnej narracji prekursorów klasycznych koncepcji edukacji alternatywnej dotyczącej dziecka i jego pozycji w procesie kształcenia. Ich uwspólnione poglądy ujmują dziecko w kategoriach podmiotu aktywnego, sprawczego i zaangażowanego we własny rozwój i życie społeczne. W tekście ukazano poglądy wiodących prekursorów pedagogiki alternatywnej, które wzmacniają ujęcie dziecka-agensa. Szczególnie silnie wyakcentowano idee pedagogiczne Helen Parkhurst, twórczyni koncepcji edukacyjnej zwanej Planem Daltońskim. Koncepcję tę uczyniono praktyczną egzemplifikacją obrazu dziecka-ucznia, jaki wyłania się z rozważań autorek tekstu, które naświetliły jedynie wybrane wątki z niezwykle bogatej spuścizny twórców alternatywnych nurtów edukacji. Do realizacji założonego celu wykorzystano metodę analizy i interpretacji treści zawartych w materiałach źródłowych i rekonstruowanych (Silverman 2008). Poglądy klasyków koncepcji alternatywnych są nadal niezwykle aktualne i w zasadzie w niewielkim stopniu obecne w praktyce polskich szkół. Współcześnie wiele mówi się o konieczności aktywnej partycypacji ucznia w procesie własnego rozwoju, a postulat ten czyni się sztandarowym założeniem wprowadzanych reform oświatowych czy innowacyjnych programów kształcenia, ale tylko niewielu uczniów rzeczywiście tego doświadcza.

Słowa kluczowe: pedagogika alternatywna, Nowe Wychowanie, dziecko-agens, Plan Daltoński, Helen Parkhurst.

* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
Artykuł otrzymano: 17.01.2023; akceptacja: 29.05.2023.

https://doi.org/10.18778/2450-4491.17.10

A Child in the Light of the Alternative Pedagogy Presented on the Example of Dalton Plan

Abstract

The aim of this article is to present the unified approach of classic concepts of alternative education of a child and their role in education. The empowered views of the pioneers of modern education placed the child at the center as an active and engaged pupil. The text discusses views and approaches that strengthen this concept. It has been strongly emphasised in the vision of pedagogy formulated by Helen Parkhurst, the founder of Dalton Plan. Her idea of education has since become an exemplary and practical illustration of a child presented as a pupil, an approach that has shed new light on selected threads from the extremely rich heritage of authors representing alternative educational trends. In order to achieve the intended aim, the researchers employed a method of analysis and interpretation of content from both source and reconstructed materials (Silverman 2008). The views of classic authors representing alternative conceptions are still extremely relevant but in fact are largely absent from the practice of Polish schools. Today there is much talk about the need for students to actively participate in the process of their development, and this postulate is positioned as a crucial premise for introducing educational or innovative reforms in school curriculums, although not many students actually get to experience it.

Keywords: alternative pedagogy, New Education movement, child-agens, Dalton Plan, Helen Parkhurst.

Wprowadzenie

Poszukiwanie alternatywnych wersji edukacji, modeli funkcjonowania szkoły jest procesem ciągłym i niezależnym od czasów. Wynika głównie z rodzących się potrzeb społecznych, napędzanych dowodami empirycznymi dostarczanymi przez naukę, dorobkiem cywilizacyjnym, wzrastającą świadomością pedagogów i rodziców, zmieniającymi się zasobami uczniów. Przemiany dokonujące się we wszystkich tych obszarach mają zazwyczaj charakter demaskatorski, ukazując dotychczasowy (obowiązujący) model edukacji jako niewydolny, sprzeczny ze specyfiką rozwojową i mechanizmami uczenia się. Przy czym szkole nie potrzeba prostej negacji, jak zauważa D. Klus-Stańska (2008: 44), ale profesjonalnych alternatyw opartych na empirii i doświadczeniach innych krajów. Potrzeba zatem wizji zmiany oraz teorii jej aplikacji.

Tymczasem, co podkreśla B. Śliwerski (2008: 16):

> w każdym społeczeństwie trwa nieustanna dyskursywna walka różnych, naukowych i „oświatowych" wersji rzeczywistości edukacyjnej o ich uprawomocnienie. Odbywa się ono kosztem wersji alternatywnych i stanowi operację ich „wyłączania i włączania", czyli chroni jedne interpretacje, a inne marginalizuje i zmusza do milczenia. Stworzona w ten sposób metanarracja życia społecznego represjonuje swoje alternatywne wersje. Peda-

> gogika alternatywna wciąż jest zaliczana do rzeczywistości zdelegimityzowanej przez wykluczanie konstruujących ją dyskursywnych praktyk.

W polskiej szkole, mimo wielu prób zmiany jej oblicza i odwoływania się do alternatywnych jej modeli, uczeń jest niezwykle często sprowadzany do podmiotu biernego poznawczo i odbiorcy gotowych znaczeń. Środowisko uczenia się jest ubogie w autentyczne wyzwania, stymulujące go do zaangażowania, aktywnej i krytycznej partycypacji, samodzielności, kreatywności czy współdziałania. Praktyka pokazuje, że klasyczne koncepcje pedagogii alternatywnej są znane powierzchownie, a główne idee i założenia sprowadzane do zakupu atrakcyjnego materiału dydaktycznego, który stanowi ozdobę sal lekcyjnych, a nie autentyczne narzędzie rozwoju ucznia. Wbrew zatem deklaracji dotyczących prób aplikowania pełnych klasycznych koncepcji edukacji alternatywnej, czy chociażby wybranych jej elementów, zmiana rzeczywistości edukacyjnej jest pozorna, a uczeń poddawany procedurom charakterystycznym dla transmisyjnej metodyki nauczania[1]. W tym kontekście słowa Ellen Key pozostają wciąż żywe:

> ile razy czytałam rozprawy pedagogiczne, zawsze piękne wyrazy „samodzielność", „rozwój indywidualny", „dowolny wybór" itp. przypominały mi muzykę przygrywającą przy ludożerczych ucztach. Gdy bowiem przychodzi do praktycznego zastosowania, ograniczenia i zastrzeżenia, na które godzą się przedstawiciele każdego przedmiotu, okazują się śmiesznie drobne w zestawieniu z wielkimi zasadami, w imię których są czynione. W końcu zawsze dzieci padają ofiarą ideałów wychowawczych, pedagogicznych systemów i wymagań egzaminowych, od których nikt odstąpić się nie odważa (Key 2005: 71).

Standaryzacja obecna w powszechnej edukacji, na co zwraca uwagę wielu naukowców na całym świecie, krzywdzi uczniów, nauczycieli, rodziców i całe społeczeństwo. Dotyczy ona wszystkich procesów zachodzących w szkole i samego rozumienia szkoły oraz jej konstrukcji. A przecież przez szkołę można rozumieć zarówno konwencjonalne placówki, jak i wszelkie formy społecznego uczenia się, a więc wspólnoty osób, których celem jest uczenie się, także poza instytucjami formalnie do tego powołanymi.

W opozycji do kultury standaryzacji stoi zatem kultura alternatywna, inna, odmienna, różna, niepopularna. W jej kontekście innego znaczenia nabierają procesy edukacyjne i ich uwarunkowania, a także podmioty edukacji, ich pozycja i wzajemne relacje. Z uwagi na temat niniejszego artykułu refleksji zostanie poddany sposób definiowania i ujmowania dziecka-ucznia w kontekście kultury alternatywnej opisanej językiem klasyków pedagogiki alternatywnej. Myślimy, że można śmiało zaryzykować stwierdzenie, że ich bogata i niezwykle wartościowa spuścizna wciąż pozostaje obca, a przynajmniej nie w pełni odczytana przez większość współczesnych teoretyków oraz praktyków wychowania i nauczania. Analizie poddano poglądy autorów wiodących koncepcji alternatywnych, posiadających już wiekową tradycję i szczególnie wyakcentowano te, które wzmacniają założenie o centralnej i aktywnej pozycji ucznia

[1] Problem ten ukazują raporty z badań, m.in.: Sowińska (2011); Fazlagić (2018); Federowicz, Sitek (2011); Federowicz, Wojciuk (2012); Chłoń-Domińczak (2013); Federowicz, Choińska-Mika, Walczak (2014); Dolata, Sitek (2015); Tyrawski et al. (2020).

w procesie kształcenia. Do tego celu posłużono się metodą analizy i interpretacji treści zawartych w materiałach źródłowych i rekonstruowanych (Silverman 2008).

Najogólniej należy zauważyć, że każda teoria i praktyka odmienna od postrzeganych jako jedyne, wyłączne i wykluczające inne należy do nurtów alternatywnych.

Niewątpliwie koncepcje pedagogiki alternatywnej, które rodziły się wraz z nurtem Nowego Wychowania, stały się źródłem odmiennego myślenia o dziecku i dzieciństwie oraz ich rozumienia i definiowania. Stanowiły niezwykle bogaty zasób argumentów w walce o prawa dzieci i możliwość wpływania na bieg zdarzeń społecznych. Wyznaczyły także podwaliny nowego nurtu badań nad dzieciństwem (*childhood studies*), który mocno zaznaczył swą obecność w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Twórcy nurtu zakwestionowali tradycję ujmowania dziecka w kategoriach osób biernych, bezwolnych, uległych i podległych. Przyznały dziecku status osoby aktywnej, sprawczej i zdolnej do partycypacji społecznej. Co więcej, koncepcje pedagogiki alternatywnej stanowią po dzień dzisiejszy wartościowe odniesienie do reform systemów edukacji, podejmowanych na całym świecie i opartych o paradygmat pajdocentryczny.

Oczywiście kategorie dziecka i dzieciństwa, podobnie jak każdy fenomen społeczny, stają się obiektem ciągłej interpretacji. Różne ich konstrukcje zależą od kontekstu historycznego i społeczno-kulturowego, w obrębie którego powstają. I choć granice czasowe pedagogiki alternatywnej nie są wyraźnie zaznaczone, a koncepcje, które stanowią jej treść, są zróżnicowane, to z całą pewnością można mówić w niej o określonym i spójnym obrazie widzenia dziecka i jego zasobów oraz uwarunkowań jego rozwoju. Idee i wartości twórców pedagogiki alternatywnej stały się drogowskazami dla tych wszystkich reformatorów edukacji, którzy chcą podążać dalej i wyznaczać nowe drogi. Poszukiwanie i odkrywanie nowatorskich i innowacyjnych dróg wymaga jednak refleksji dotyczącej celu edukacji i miejsca w niej ucznia.

Wizja dziecka aktywnego i zaangażowanego osią narracji przedstawicieli alternatywnych koncepcji edukacji

W poszukiwaniu wizji dziecka konstruowanej w obrębie pedagogiki alternatywnej można dostrzec ideę dziecka-agensa. Znajduje ona swe odzwierciedlenie w dynamicznie kształtującym się na przełomie dwóch ostatnich stuleci ruchu Nowego Wychowania. Jego twórcy i zwolennicy przyznali dziecku centralną pozycję w procesie edukacyjnym, co stanowiło paradygmatyczne przeniesienie z postrzegania dziecka jako istoty podległej, zależnej i pasywnej. Pedagogika alternatywna wyrażona w nowych nurtach edukacji stanowiła przeciwwagę dla pedagogiki nakazu, przymusu i zniewolenia. Dziecko stało się podmiotem, któremu przyznano prawa do nieskrępowanego i autonomicznego rozwoju, zgodnego z jego potrzebami i potencjałem. Idee te szczególnie dobitnie zostały wyrażone przez amerykańskiego filozofa, psychologa i reformatora edukacji, Johna Deweya (Śliwerski 2007: 38–39). Sercem myśli edu-

kacyjnej Deweya jest dziecko, a celem praktyki – dążenie do uznania jego wartości i zapewnienia mu wolności oraz równości w społeczeństwie. Twierdził, że dziecko jest obdarzone ciekawością poznawczą, zdolnością nawiązywania pozytywnych relacji społecznych, twórczością i kreatywnością. Dostrzegał i napiętnował rozbieżność, jaka istnieje pomiędzy doświadczeniami i zasobami dziecka a tym, czego oczekuje od niego edukacja formalna. Dobitnie podkreślał, że rozdźwięk ten ogranicza i hamuje rozwój jego potencjału. Dewey był zaniepokojony brakiem wspierania rozwoju indywidualności dziecka w szkole, w której wszystkie narzędzia pozbawione są odniesień do specyfiki jego naturalnego rytmu funkcjonowania (Dewey 1897; Pring 2007).

Poglądy Deweya stały się popularne także w europejskim kontekście społeczno-kulturowym, a odnaleźć je można w twórczości i koncepcjach edukacji Marii Montessori, Ellen Key, Celestyna Freineta, Helen Parkurst czy Janusza Korczaka. Wszystkich można uznać za prekursorów nowej edukacji, w której dziecko jest aktywnym i zaangażowanym podmiotem swego rozwoju. Można powiedzieć, że wszyscy ci innowatorzy edukacji zabiegali o to, by odpowiadała ona na indywidualne potrzeby dzieci. Tworzyli koncepcje wpisujące się w filozofię personalistyczną i które stały w opozycji do uniformizmu i standaryzacji kultury szkoły. Stwarzali dzieciom możliwość autonomicznego wyboru aktywności, jej formy, treści, czasu i miejsca. Kluczową wartością była dbałość o jakość relacji dzieci i dorosłych, która wyrażała się we wspierającym towarzyszeniu dziecku w rozwoju ich samodzielności, odpowiedzialności i samorządności.

Przyjęcie przesłanki o konieczności aktywnego udziału dziecka w procesie edukacyjnym niesie za sobą zmiany w funkcjonowaniu szkoły, nauczycieli, uczniów i wszystkich pozostałych aspektów kultury edukacyjnej. Kultura nauczania, oparta na aktywności nauczyciela, wymaga odmiennego środowiska edukacyjnego niż kultura uczenia się oparta na aktywności ucznia.

I tak koncepcja Marii Montessori stała się odpowiedzią na naturalne potrzeby edukacyjne dziecka wiedzionego głodem działania i wewnętrzną motywacją do rozwoju. Zainspirowana pracami francuskich lekarzy-pedagogów Jeana-Marca Gasparda Itarda i Eduarda Seguina (Miksza 2014) w pełni zaakceptowała stwierdzenie, że dzieci uczą się poprzez wszystkie formy aktywności i potrzebują do tego odpowiednich środków stymulujących ich zmysły. Zakładała, że każde dziecko posiada indywidualne zainteresowania i preferencje, które występują w sposób naturalny i niezależny od kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim przebiega jego rozwój. „Dziecko wzrasta i rozwija się dzięki tkwiącej w nim wrodzonej aktywności, sile rozwojowej, witalnej energii, którą Montessori nazwała «horme»" (Glier 2020: 134). Montessori ufała w naturalną skłonność dzieci do uczenia się i samodyscypliny, w związku z tym wprowadziła w placówkach, którymi zarządzała, zasadę swobody wyboru aktywności, miejsca i czasu pracy oraz zniosła kary i nagrody. Uznawała dziecko za istotę sprawczą, aktywną i zdolną do samodzielnego kształtowania swojej indywidualności, uzdolnień, zainteresowań i umiejętności (Guz 2006: 17; Steenberg 2005: 18–19). Kładła przy tym ogromny nacisk na środowisko uczenia się dziecka, podkreślając, by było ono zróżnicowane, urozmaicone i uporządkowane. Uważała, że otoczenie dziec-

ka należy tak zorganizować, by mogło ono rozwijać swe zasoby, odkrywać wiedzę i tworzyć (Steenberg 2005: 30).

Podobnie Ellen Key (Key 2005) dostrzegała w dziecku naturalną skłonność do rozwoju i przyznawała mu prawo do wolności i niezależności. Walczyła o uznanie w środowisku szkolnym praw dzieci do indywidualnego i swobodnego rozwoju. Wierzyła, że dzieci uczą się dzięki podejmowaniu wielostronnej, a przede wszystkim samodzielnej aktywności i osobistemu zaangażowaniu, w których upatrywała istotę nauczania i wychowania.

> Nie ten uczeń, który, siedząc, w milczeniu przygląda się eksperymentom i demonstracjom nauczyciela, uczy się obserwować; nie ten, którego ćwiczenia mozolnie są poprawiane, uczy się pisać, nie ten, który pedantycznie serie modeli slöjdu odrabia, nauczy się sporządzać sprzęty codziennego użytku. Samemu doświadczenia i poszukiwania robić, samemu wskazane błędy poprawiać, wymyślać przedmioty, które się wyrabia — w ogóle nie być objaśnianym i poprawianym w drobnych szczegółach z wyjątkiem tych wypadków, gdy one są tak błędne, że nadmiernie pracę opóźniają, lecz samodzielnie doszukiwać się właściwego sposobu pracy i sposobu wyrażania swych myśli — oto, co wykształceniem, co wychowaniem nazywam (Key, 2005: 73).

„Walczyła ona o szkołę jutra, jako szkołę radosnego życia dziecka" (Wołoszyn 2003: 170). Otwarcie sprzeciwiała się przedmiotowemu traktowaniu dziecka oraz ograniczeniom jego wolności i swobody działania. Nawoływała, by uwolnić je „od tresury i wyuczania, od metodycznego formalizmu, od ucisku gromady w tych latach, gdy cicha ukryta praca duszy ma to samo znaczenie co powolny rozwój ziarna w łonie ziemi" (Key 2005: 67). Ellen Key była „zwolenniczką skrajnie indywidualistycznego wychowania […], przedstawiła program walki o prawa dziecka, do swobodnego rozwoju zgodnie z naturą" (Okoń 2001: 163). Wiele jej poglądów, wyłożonych w książce Stulecie dziecka (Key 2005), zostało ucieleśnionych w praktyce edukacji domowej i outdoorowej.

Orędownikiem przyznawania i szanowania praw dzieci był także Janusz Korczak, który podkreślał, że dzieciństwo jest wartością autoteliczną. Dzieci zatem, podobnie jak dorośli, mają prawo do bycia traktowanymi poważnie, z czułością i szacunkiem. Podkreślał, że dziecko ma prawo do godności i respektu, do życia i śmierci, do samostanowienia i decydowania o sobie, do życia w swoim dziecięcym świecie, do osiągania sukcesów i ponoszenia porażek, do poszukiwania i odkrywania tajemnic świata (Korczak 1929). Tylko wolne dziecko, zdaniem Korczaka, może w pełni zrealizować własny plan rozwoju. Proces edukacyjny definiował jako związek oparty na wielostronnych oraz podmiotowych interakcjach dziecka i dorosłego. Co więcej, łączył go z wolnością wypowiadania się, działania i prawem do bycia wysłuchanym. Wierzył, że dzieci są zdolne do współzarządzania życiem społeczności, której są cząstką. W związku z tym obdarzał je prawem do współtworzenia zasad i norm regulujących funkcjonowanie wspólnot, które tworzył i którymi kierował. Postulował zatem aktywizm dziecięcy, ufając w dziecięcą sprawczość i kompetencje w działaniu (Michalak 2015: 17).

Idea dziecka zaangażowanego i aktywnego ujawnia się także w myśli i działaniu pedagogicznym Celestyna Freineta, przedstawiciela nurtu Nowego Wychowania. Proponuje on, by wszystkie oddziaływania edukacyjne zakotwiczać w perspektywie dziecka, wychodzić od jego potrzeb, naturalnych zasobów i możliwości. W *Gawędach Mateusza* (1993) zawarł następujące przesłanie: „Jeśli nie staniecie się na nowo podobni do dzieci, nigdy nie wejdziecie do zaczarowanego królestwa pedagogiki". Filarem freinetowskiej pedagogii jest tworzenie dzieciom warunków do swobodnej i niczym nieograniczonej ekspresji w różnych dziedzinach życia i twórczości. Odpowiednio skonstruowane środowisko edukacyjne wydobywa z dziecka jego naturalną energię, zapał i motywację do działania. Freinet dostrzegał w dziecku wrodzony potencjał do działania, angażowania się i wielostronnej aktywności. Uważał, że dziecko całym sobą odkrywa świat i mechnizmy nim rządzące, angażując przy tym swój intelekt, emocje i instynkty. Działalność dziecka ma charakter eksperymentatorski, a doświadczenia poszukujące stanowią fundament trwałych zmian w jego strukturach mentalnych:

> Pozwólcie dziecku doświadczać po omacku, wydłużać swe korzenie, eksperymentować i drążyć, dowiadywać się i porównywać (...) pozwólcie mu wyruszać w podróże odkrywcze – czasem trudne – ale pozwalające znaleźć taki pokarm, jaki będzie dla niego pożyteczny (Filipiak, Smolińska-Rębas 2000: 50).

W narracji pedagogiki alternatywnej opartej o ideę dziecka-agensa nie sposób pominąć stanowiska Rudolfa Steinera, twórcy pedagogiki „ku wolności wewnętrznej". Podłożem epistemologicznym i antropologicznym pedagogiki waldorfskiej jest opracowana przez Steinera, na podstawie badań empirycznych, nauka o człowieku, nazwana przez autora antropozofią (Schieren 2012). Steiner, wychodząc od naturalnego rytmu rozwoju dziecka, tworzy pedagogię zgodną z procesami dziecięcego rozwoju, która ma wspierać zdrowy i harmonijny rozwój dziecka, umożliwić realizację jego indywidualnego potencjału i nabyć kompetencji niezbędnych do aktywnej partycypacji społecznej (Rawson, Richter 2011). Edukacja ma wspierać własną aktywność dziecka, by mogło ono w pełni urzeczywistnić swoje zasoby, zdolności i możliwości. Dziecko jest obdarzone potencjałem, który znacznie wykracza poza tworzenie i podtrzymywanie rytmów życiowych i procesów organicznych. Posiada gotowość do podejmowania zróżnicowanych form aktywności, które inicjują i stymulują holistyczny i zintegrowany rozwój. Ponadto są źródłem radości, twórczego rozwoju i poczucia autonomii (Schieren 2012). Biorąc pod uwagę nowsze nurty pedagogiki alternatywnej, jak chociażby *unschooling* i szkoły demokratyczne, można także zauważyć zawarty w nich obraz dziecka jako istoty aktywnej, zaangażowanej i sprawczej w relacji z dorosłym. Dostrzec można ogromne zaufanie do dziecka, które zdolne jest do samokontroli, samozarządzania i współdecydowania o własnym losie. Ikoną ruchu na rzecz rozwoju szkoły demokratycznej w XXI wieku jest niewątpliwie koncepcja szkoły Summerhill Alexandra Sutherlanda Neila, szkoły opartej na idei wychowania w wolności i samorządności uczniów (Neill 1991). Głęboka wiara Neilla w dziecko, jako istotę dobrą i obdarzoną wrodzoną mądrością i poczuciem realizmu,

znalazła swe odzwierciedlenie w założeniach pedagogicznych współczesnych szkół demokratycznych. Tożsamość szkół demokratycznych można wyrazić słowami Petera Greya: „Natura stworzyła dzieci do zabawy i wyposażyła je w ciekawość świata. Potrzebują wolności, żeby się rozwijać i bawić, to podstawowy biologiczny instynkt" (Grey 2015: 15). Propagatorzy nurtu uważają, że dzieci mogą osiągnąć pełnię swojego rozwoju i zdobyć kompetencje życiowe tylko wtedy, gdy traktuje się je poważnie i gdy mają możliwość aktywnego uczestnictwa w społeczności demokratycznej.

Działaniem ekstremalnym, zmierzającym do detronizacji tradycyjnie rozumianej szkoły, jest zapewne ruch *unschoolingu*, który narodził się wraz z falą trendów wolnościowych pod koniec lat 60-tych XX wieku. Zapoczątkował go najwybitniejszy badacz systemów oświatowych Ivan Illich. Ruch ten zainspirował w wielu krajach świata nurt edukacji alternatywnej. John Holt rozpowszechnił ideę odszkolnienia (*unschooling*) społeczeństwa w Stanach Zjednoczonych, a na gruncie polskim ogromne zasługi w tym zakresie odniósł Bogusław Śliwerski. Idee te obecne są niemal w całej, ogromnie bogatej twórczości Śliwerskiego. Szczególnie warte tu podkreślenia są książki wydane w latach 90-tych XX wieku, jak: *Edukacja w wolności* (1991); *Wyspy oporu edukacyjnego* (1993); *Klinika szkolnej demokracji* (1996) czy *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki* (1992), a także, wydana w 2021 roku publikacja pod tytułem: *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Trend ten obecnie występuje pod postacią edukacji pozaszkolnej (domowej), opartej na wolności i współodpowiedzialności dziecka, na jego nieskrępowanym dostępie do rzeczywistości i doświadczeń oraz założeniu, że dziecko najlepiej uczy się, gdy jest wiedzione własnymi zainteresowaniami (Kłosińska 2019). Edukacja pozaszkolna jest urzeczywistnieniem przekonania o naturalnej zdolności dziecka do brania odpowiedzialności za siebie i swój rozwój oraz o jego wrodzonym pędzie do wiedzy, który jest charakterystyczną cechą dziecka i ucieleśnia się, gdy może ono w sposób wolny od przymusu działać i doświadczać. Tradycyjne wzory zniewalania dzieci ustępują tu przyzwoleniu na wolność bycia sobą.

Idea dziecka aktywnego i zaangażowanego w osobisty rozwój szczególnie dobitnie ujawnia się w koncepcji pedagogicznej Helen Parkhurst, twórczyni Planu Daltońskiego. Jej pedagogia przesycona jest wiarą w autonomię, niezależność i indywidualną sprawczość dzieci. O swojej koncepcji edukacji mówiła: „koniecznie pamiętać należy, że mój plan lub też mój sposób pracy oznacza nie tylko zmianę planu nauczania lub metody, lecz zmianę całego życia" (Parkhurst, za: Röhner, Wenke 2011: 26). To właśnie tej przedstawicielce Nowego Wychowania zostanie poświęcona dalsza część rozważań.

Plan Daltoński realizacją idei dziecka aktywnego i zaangażowanego we własny rozwój

Pomysł Helen Parkhurst na edukację, z którego ostatecznie zrodził się Plan Daltoński, wynikał z kwestionowania doświadczenia szkoły, jaką sama przeżyła na przełomie wieków. W wieku 83 lat Parkhurst wspominała szkołę głównie jako „ucisk i nieznośną nudę" (Ploeg 2013: 7). Gdy była dzieckiem, los skierował ją do Instytutu dla Nauczycieli w Pepin County, gdzie miała okazję przez wiele lat obserwować proces przygotowania do zawodu nauczyciela. Martwił ją fakt, że „większość nauczycieli tak naprawdę nie rozumiało dzieci i widziało w nich jedynie zło, nie dostrzegało, że w każdym człowieku jest trochę dobra i trochę zła" (Lager 1983: 64). Uczestnicząc w sesjach dla przyszłych nauczycieli, obiecała sobie, że zostanie nauczycielką, która „nie zapomni, co to znaczy być dzieckiem" (Lager 1983: 64) i udowodni wszystkim, że „dzieci nie są złe, tylko źle zrozumiane" (Lager 1983: 63). Kwalifikacje nauczycielskie uzyskała w wieku 17 lat i rok później rozpoczęła swoją pierwszą pracę w wiejskiej szkole w Waterville. Jej klasa liczyła 45 dzieci w wieku 6–16 lat. Starszych podopiecznych zaangażowała w organizację otoczenia, przekazała odpowiedzialność za przygotowanie sali lekcyjnej i mianowała swoimi asystentami. Jednocześnie każdy z nich wybrał sobie przedmiot, z którego był ekspertem, i w razie potrzeby pomagał w pracy z młodszymi dziećmi. Jej praca polegała głównie na planowaniu pracy najmłodszych i monitorowaniu, czy każdy wykonał wybrane przez siebie zadanie. Sposób nauczania, jaki zaproponowała Helen Parkhurst w tej wiejskiej szkole, był całkowicie odmienny od tego, który był powszechnie praktykowany. Model tzw. starej szkoły skupiony był wokół takich zasad, jak:

> uważaj i bądź posłuszny, przepisz, odwzorowuj, nie ruszaj się w klasie, nie rozmawiaj, nie śmiej się bez pozwolenia, staraj się być najlepszy, próbuj pokonać innych, nie pomagaj kolegom z klasy, nie pozwól, by pomagali ci koledzy, nie występuj przeciwko porządkowi szkolnemu (Śliwerski 2011: 15).

Warto zauważyć, że nie odbiega on znacząco od modelu współczesnej polskiej szkoły, w której podporządkowanie, uległość i rywalizacja nadal są pożądane i nagradzane.

Młoda nauczycielka zadbała o to, aby ona i uczniowie dobrze się bawili. Planowała i organizowała przedstawienia teatralne, rozwijała muzykę i sztukę. Zasady panujące w jej klasie to te charakterystyczne dla tzw. nowej szkoły, czyli:

> wykaż zainteresowanie w twojej własnej pracy, bądź samodzielny, czuj się swobodnie, badaj i podejmuj próby, dyskutuj, bądź radosny z własnej pracy, postaraj się przykładnie pracować, postaraj się być pomocnym całej klasie, pomagaj w szczególności osobom słabszym, przyjmuj pomoc od zdolniejszych, czyń w szkole tyle, ile tylko potrafisz (Śliwerski 2011: 15).

Osobiste traumatyczne doświadczenia szkolne, a następnie wejście w świat nowatorstwa pedagogicznego ukształtowały w Helen Parkhurst postawę i pogląd, który znalazł się u podstaw Planu Daltońskiego. Jest nim:

> zaufanie w istotę ludzką jako osobę zdolną do stawania się. Z etycznego punktu widzenia, możliwości podejmowania decyzji przez młodych ludzi mogą prowadzić do ukształtowania się silnej tożsamości intrapsychicznej. Rozwój silnego sumienia może również sprzyjać poczuciu altruizmu i zaangażowaniu na rzecz wspólnoty. Jeśli celem edukacji jest umożliwienie rozwoju w pełni funkcjonujących, racjonalnych, uporządkowanych i twórczych osób, to należy zapewnić uczniom szerokie możliwości podejmowania decyzji. Plan Daltoński zapewnia środowisko szkolne, które stwarza możliwość praktycznej realizacji powyższego ideologicznego stanowiska (Lager 1983: 173).

Celem Helen Parkhurst było dostrzeżenie potrzeb dziecka poprzez wnikliwą obserwację jego funkcjonowania. Postulowała, aby „zajrzeć niejako pod maszynę, wyciągnąć młodego mechanika lub odkryć, że w rzeczywistości jest on wyposażony w swój własny umysł, który nie tylko pragnie ćwiczyć, ale który mógłby, gdyby dać mu możliwość, rozwiązać problem jego edukacji o wiele lepiej niż my moglibyśmy go rozwiązać za niego" (Parkhurst 1926: 3).

Dla Helen Parkhurst dziecko i jego potrzeby były centralnym ośrodkiem planowania i podejmowania działań edukacyjnych. W jej pedagogice mocno widoczne było upodmiotowienie dziecka, a jej podejście nastawione było „na dziecko" i „ku dziecku". Ujmowała dzieci jako aktywne osoby wraz z przysługującymi im atrybutami, takimi jak: godność i niepowtarzalność każdego oraz wynikające z nich podmiotowe traktowanie. Postrzegała najmłodszych jako wartość samą w sobie, którym należy się szacunek i uznawanie ich praw. Takie nastawienie stało w opozycji do ówczesnej wizji dziecka – naśladowcy i odtwórcy, kroczącego krok po kroku śladami nauczyciela. Helen Parkhurst wnioskowała o odwrócenie ról i przesunięcie akcentu z nauczania na pracę własną ucznia. Rolą nauczyciela miało być instruowanie lub nauczanie poprzez stawianie pytań i poszukiwanie na nie odpowiedzi, a nie „wrzucanie informacji do umysłów, jak się wrzuca węgiel do pieca" (Parkhurst 1926: 6). Badanie potrzeb uczniów, odkrywanie ich i właściwie na nie reagowanie to misja nauczyciela daltońskiego. Była zdania, że dzieci lubią się uczyć, chcą być aktywne i zaangażowane. Należy im jedynie stworzyć odpowiednie do tego warunki. Taka perspektywa dziecka znalazła odzwierciedlenie w Planie Daltońskim, który na początku był przede wszystkim pomysłem na reorganizację pracy szkoły. Twórczyni nie chciała przeprowadzać rewolucji, a jedynie ułatwić i uatrakcyjnić szkolną edukację. Postulowała, by program nauczania podzielić na mniejsze obszary i w ramach każdego z nich tworzyć powiązane ze sobą zadania. Ważne było, aby uczeń przed podjęciem pracy wiedział, jakie są warunki oraz cel zadania. Sam miał zaplanować swoją pracę zarówno pod kątem miejsca pracy, jak również ilości czasu, jaki poświęci zadaniu. Elastyczne planowanie oraz samodzielne zarządzanie czasem to jedne z głównych założeń Planu Daltońskiego. „Dzieci mają skłonność do marnowania czasu innych, ale nigdy swojego, od samego początku sprawiamy, że czas należy do nich" (Parkhurst 1926: 6). Ta wolność była jedną z najważniejszych zasad Planu Daltońskiego;

> wolność pracowania bez przerwy nad przedmiotem, w którym się pogrąży, bo gdy pracuje z zainteresowaniem, to jest daleko bystrzejszy, czujniejszy

> i zdolniejszy do pokonania wszelkich trudności, jakie napotkać może w ciągu swej pracy" (Parkhurst 1928: 17).

Helen Parkhurst stała na stanowisku, że praca ucznia nieprzerywana dzwonkami stwarza najlepsze warunki do uczenia się i postulowała o zniesienie jednostek lekcyjnych rozumianych w tradycyjny sposób. „O ile uczniowi nie pozwoli się przyswajać sobie wiedzy z szybkością, jaka jemu jest właściwa, to nie nauczy się nigdy niczego gruntownie. Wolność polega na braniu właściwego sobie tempa. Praca w tempie narzuconym jest niewolą" (Parkhurst 1928: 17). Uważała, że pozbycie się tradycyjnych sal lekcyjnych na rzecz laboratoriów (każdy przedmiot kształcenia w osobnym laboratorium) wypełnionych mapami, globusami, obrazami, książkami, wszystkim tym, co jest niezbędne do uczenia się, przygotuje grunt do samodzielnej nauki i w efekcie da o wiele lepsze rezultaty. Zdaniem Helen Parkhurst zanurzenie ucznia w odpowiednio przygotowanym otoczeniu pozwoli mu łatwiej, głębiej i dokładniej zbadać poznawany przez niego obszar, a to wpłynie pozytywnie na jego zaangażowanie i motywację do nauki. Według Helen Parkhurst dziecko powinno być badaczem otaczającej je rzeczywistości, a uczenie powinno odbywać się przez działanie i doświadczanie.

> Związek między uczeniem się a doświadczeniem jest oczywisty: doświadczenie prowadzi do uczenia się. Jeśli chcemy promować uczenie się w szkole, a zwłaszcza uczenie się życia, pracy i życia społecznego, musimy zadbać o to, by w szkole było wystarczająco dużo doświadczeń. Jak zatem możemy zapewnić wystarczającą ilość doświadczeń? Cóż, nie poprzez utrzymywanie uczniów w bierności, nie poprzez rozdzielanie ich, nie poprzez trzymanie ich w jednym miejscu, nie poprzez utrzymywanie ich w ciszy, nie poprzez proszenie ich o uczenie się lekcji na pamięć, nie poprzez zmuszanie ich do recytowania tego, czego się nauczyli; oczywiście, że nie. […] Jak mamy poprawić edukację? Odpowiedź brzmi: poprzez zaprzestanie uniemożliwiania uczniom pracy. Innymi słowy: nie odmawiając im doświadczenia (Ploeg 2013: 28).

Organizacja procesu edukacyjnego tak, aby uczniowie jak najczęściej doświadczali, eksperymentowali i zdobywali wiedzę w działaniu, było fundamentem jej koncepcji i wiary w kompetencje dziecka jako zaangażowanego podmiotu we własny rozwój. Helen Parkhurst dostrzegała bardzo dużą wartość współpracy, czy, jak wolała to nazywać, „wzajemnym oddziaływaniem na siebie" (Parkhurst 1928: 17). Podkreślała, że szkołę powinna tworzyć wspólnota uczniów i nauczycieli, którzy są w ciągłej interakcji, bo dzięki temu „uczeń mimowolnie działa jak członek zorganizowanej społeczności" (Parkhurst 1928: 18). Dla reformatorki współpraca oznaczała, że to uczniowie, a nie nauczyciel, są aktywni w procesie kształcenia i mogą liczyć na siebie nawzajem oraz nauczyciela, zawsze gotowego do wspólnej pracy. Uczniowie mogli konsultować się, naradzać, szukać rady i wsparcia u nauczyciela. To sprawiało, że czuli się odpowiedzialni za swoją pracę i środowisko uczenia się. Taki model pracy był budulcem relacji, a edukacja oparta na wielostronnej wymianie dawała gwarancję, że uczniowie odpowiedzialnie i dojrzale zarządzali własną nauką.

Sama Helen Parkhurst o Planie Daltońskim mówiła tak:

> Plan Daltoński należy przede wszystkim traktować jako sposób na życie w szkole. Jest to sposób, w którym każda młoda dusza może znaleźć okazję do wykorzystania i wyrażenia tego, co w niej najlepsze. Tylko w ten sposób osobowość może osiągnąć swój najwyższy rozwój, a uczenie się może stać się celowe (Parkhurst 1928: 8).

Jej koncepcja zreformowała szkołę, poprzez postawienie dziecka w centrum, uczynienie je aktywnym i zaangażowanym podmiotem, obdarzonym zaufaniem i wolnością. Pedagogika Planu Daltońskiego jest niezwykle aktualna i wciąż stanowi odniesienie do optymalizowania warunków, jakie szkoła tworzy do rozwoju swoim uczniom.

Choć w rzeczywistości polskiej edukacji Plan Daltoński jako pełna koncepcja jest w szkole jedynie incydentalnie obecny, to w przedszkolach w ostatnich kilku latach można odnotować prawdziwy jego rozkwit. Obecnie w Polskim Stowarzyszeniu Dalton zrzeszonych jest ponad 120 certyfikowanych przedszkoli i 15 certyfikowanych szkół (lub będących w procesie certyfikacji). Niewątpliwie obserwowana dynamika rozwoju ruchu daltońskiego jest wynikiem jego popularyzacji, głównie w formie corocznych konferencji organizowanych przez Polskie Stowarzyszenie Dalton we współpracy z wiodącymi ośrodkami akademickimi i International Dalton, a także wyjazdów studyjnych. Warto wskazać, że Stowarzyszenie od 2018 roku wydaje kwartalnik „Inspiracje Daltońskie. Teoria i Praktyka", na łamach którego autorzy zamieszczają refleksje teoretyczne, znacząco wybiegające poza samą istotę Planu Daltońskiego, osadzając ją w szerokim i nowoczesnym dyskursie pedagogicznym, a także wartościowe rozwiązania praktyczne. Prawdziwe i pogłębione zmiany rzeczywistości edukacyjnej są jednak możliwe dzięki odpowiedniemu kształceniu nauczycieli i przygotowaniu ich do pełnienia roli tutorów. Tymczasem w akademickim kształceniu nauczycieli, co pokazują chociażby programy studiów, alternatywne koncepcje edukacji prezentowane są jedynie w rysie historycznym, przy okazji realizacji innych przedmiotów czy jako ciekawostka metodyczna. Nie stymuluje się studentów do myślenia i działania w alternatywach, nie tworzy się im warunków do refleksji pedagogicznej pozwalającej na transfer wartościowych idei i założeń do praktyki.

Obserwacja zaś rzeczywistości edukacyjnej, jak i wyniki badań (zob. Dąbrowski, Żytko 2007; Dudzikowa, Wawrzyniak-Beszterda 2010; Wiśniewska-Kin, Rybska 2020; Klus-Stańska 2000, 2007; Klus-Stańska, Kruk 2009; Mendel 2018; Michalak 2013; Michalak, Parczewska 2019; Sowińska 2011) pokazują, że idee pedagogiczne Helen Parkhurst wciąż są żywe i w swojej pierwotnej postaci stanowią dla polskiej edukacji prawdziwe wyzwanie. Co więcej, mogą być autentycznym i nadal niezwykle aktualnym odniesieniem do reform tak potrzebnych polskiej szkole. Nie tracą nic ze swojej atrakcyjności i autentyczności, a powracanie do nich i ich upowszechnianie wydaje się potrzebne i celowe.

Zakończenie

Przedstawiciele pedagogiki alternatywnej niewątpliwie modyfikują, a nierzadko radykalnie zmieniają nie tylko myślenie o edukacji, ale również rzeczywistość edukacyjną. Jest w niej miejsce dla każdego dziecka i nauczyciela, których łączy szczególny rodzaj zależności opartej na głębokim zaufaniu i szacunku. Dziecko odczytywane jest tu w kategoriach podmiotu sprawczego, zdolnego do działania we wszystkich obszarach, w jakich przebiega i dokonuje się życie społeczności, obdarzonego wolnością wyboru i decyzji, prawami obywatelskimi. Jednocześnie respektuje się jego indywidualność i ograniczenia, ceniąc dziecko za bycie dzieckiem i tworząc mu szanse oraz możliwości na przeżywanie swego dzieciństwa i pozostawanie autentycznym. Pedagogia Planu Daltońskiego stanowi niezwykle wartościową egzemplifikację idei, u podstaw której leży wiara w zdolność dziecka do zarządzania własnym rozwojem. Dziecko jest naturalnie wyposażone w owe zdolności, które ucieleśnia w podejmowaniu zróżnicowanych form aktywności wiedzionych ciekawością poznawczą i gotowością przekraczania swoich ograniczeń. Zasoby, jakie posiada każde dziecko, czynią je otwartym na nowe wyzwania i odpowiedzialną partycypację w sprawach, które wykraczają poza wąsko rozumiane sprawy dziecka. Jest zdolne do zajmowania i wyrażania swoich poglądów, przekonań i potrzeb we wszystkich aspektach i przejawach życia społecznego. Dając dziecku prawo do aktywnego udziału w świecie, jaki staje się jego bezpośrednim udziałem, tworzymy przestrzeń szans i możliwości dla jego wszechstronnego i zrównoważonego rozwoju. Czynić to powinniśmy z rozwagą i cierpliwością, a więc małymi krokami dotyczącymi spraw bliskich, dalekich, małych, wielkich i globalnych, najpierw obdarzając je zaufaniem i wolnością w sposobie zarządzania własnym procesem uczenia się i współdecydowania o wszystkich aspektach funkcjonowania szkoły. Przestępstwem i pogwałceniem natury dziecka jest odebranie mu wiary we własne możliwości wpływania na rzeczywistość, głównie poprzez pozbawienie je możliwości działania.

W artykule ukazano wspólne obszary namysłu twórców i propagatorów alternatywnych koncepcji edukacyjnych. Naświetlenie tych obszarów, szczególnie w odniesieniu do miejsca dziecka w edukacji jako aktywnego i zaangażowanego podmiotu uczącego się, pełnoprawnego, wolnego, twórczego, odpowiedzialnego i sprawczego, dogłębniej omówionego na przykładzie Planu Daltońskiego, wzmacnia poczucie, że jeszcze wiele pozostaje do zrobienia. Rzeczywistość edukacyjna polskiego ucznia wciąż daleka jest od tych założeń, mimo głośno wyrażanych deklaracji jej głównych konstruktorów. Oczywistą prawdą jest, że zmiana wymaga czasu, ale w tym wymiarze trwa ona ponad sto lat. Czas zatem, by idee Helen Parkhurst wreszcie ziściły się w praktyce życia szkolnego i przyniosły tak długo oczekiwaną transformację.

Bibliografia

Chłoń-Domińczak A. (red.) (2013) *Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Dąbrowski M., Żytko M. (2007) *Umiejętności językowe i matematyczne uczniów kończących klasę trzecią. Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas szkoły podstawowej. Raport z badań*, cz. I, Warszawa, Centralna Komisja Edukacyjna.

Dewey J. (1897) *The Psychology of Effort*, "The Philosophical Review", nr 6(1), 43–56, https://doi.org/10.2307/2175586.

Dolata R., Sitek M. (red.) (2015) *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Fazlagić J. (2018) *Szkoła dla Innowatora: kształtowanie kompetencji proinnowacyjnych*, Kalisz, ODN.

Federowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D. (red.) (2014) *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Federowicz M., Sitek M. (red.) (2011) *Raport o stanie edukacji 2010. Społeczeństwo w drodze do wiedzy*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Federowicz M., Wojciuk A. (red.) (2012) *Raport o stanie edukacji 2011. Kontynuacja przemian*, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.

Filipiak E., Smolińska-Rębas H. (2000) *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Glier J. P. (2020) *Pedagogika Montessori w ujęciu holistycznym*, „Studia z Teorii Wychowania", nr 4(33), s. 131–149.

Grey P. (2015) *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwe, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?*, Podkowa Leśna, Wydawnictwo MiND.

Guz S. (2006) *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Lublin, Wydawnictwo Naukowe UMCS.

Key E. (2005) *Stulecie dziecka*, tłum. I. Moszczeńska, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Klus-Stańska D. (2000) *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Klus-Stańska D. (2007) *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji* w: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 15–28.

Klus-Stańska D., Kruk J. (2009) *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko* w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskusje, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska (red.), Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 457–504.

Klus-Stańska D. (2008) *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje mózg*, „Problemy Wczesnej Edukacji", nr 2(8), 35–44.

Kłosińska M. (2019) *Unschooling i szkoły demokratyczne* w: *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, M. Żylińska (red.), Stary Toruń, Edukatorium, s. 251–288.

Korczak J. (1929) *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa–Kraków, Wydawnictwo J. Mortkowicza, Towarzystwo Wydawnicze w Warszawie.

Lager D. (1983) *Helen Parkhurst and the Dalton Plan: the Life and Work of an American educator*, University of Connecticut.

Mendel M. (2018) *Pedagogika miejsca wspólnego. Miasto i szkoła*, Gdańsk, Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Michalak R. (2013) *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Michalak M. (2015) *Korczakowskie prawo do społecznej partycypacji dziecka. Dziecięce obywatelstwo* w: *Konwencja o Prawach Dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze)*, S. L. Stadniczeńko (red.), Warszawa, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, s. 15–20.

Michalak R., Parczewska T. (2019) *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.

Miksza M. (2014) *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Neill A. S. (1991) *Summerhill*, tłum. B. Białecka, Katowice, Almaprint.

Okoń W. (2001) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Parkhurst H. (1926) *An Explanation of the Dalton Laboratory Plan by its Originator Helen Parkhurst*, London, Dalton Association.

Parkhurst H. (1928) *Wykształcenie według Planu Daltońskiego*, tłum. Z. Umińska, H. E. Kennedy, Lwów–Warszawa, Zjednoczone Zakłady Kartograficzne i Wydawnicze „Książnica-Atlas".

Ploeg P. (2013) *Dalton Plan: Origins and Theory of Dalton Education*, Deventer, Saxion Dalton University Press.

Pring, R. (2007) *John Dewey: Continuum Library of Educational Thought*, London, Continuum International Publishing Group.

Rawson M., Richter T. (red.) (2011) *Waldorfski program nauczania. Cele i zadania edukacyjne oraz treści nauczania. Wersja angielska*, tłum. M. Świerczek, E. Łyczewska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Röhner R., Wenke H. (2011) *Pedagogika Planu Daltońskiego*, tłum. E. Zygmunt, Łódź, Wydawnictwo SOR-MAN.

Schieren, J. (2012) *The Concept of Learning in Waldorf Education*, „Research of Steiner Education", nr 3(1), s. 63–74.

Silverman D. (2008) *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sowińska H. (red.) (2011) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

Steenberg U. (2005) *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, tłum. M. Jałowiec, Kielce, Wydawnictwo Jedność HERDER.

Śliwerski B. (1993) *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Śliwerski B. (1996) *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Śliwerski B. (2007) *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Śliwerski B. (2008) *Polityka oświatowa jako czynnik erozji tkwiącego w twórcach alternatywnej edukacji pedagogicznego kapitału*, „Problemy Wczesnej Edukacji", nr 2(8), s. 7–18.

Śliwerski B., Paluch M. (2021) *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Śliwerski B., Szkudlarek T. (1992) *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Śliwerski B., Śliwerska W. (1991) *Edukacja w wolności*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Wiśniewska-Kin M., Rybska E. (2020) *Świat w optyce dziecka. Reprezentacje obiektów przyrodniczych z dziecięcej perspektywy*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, https://doi.org/10.26881/pwe.2021.52.03.

Wołoszyn S. (2003) *Oświata i wychowanie w XX wieku* w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Źródła internetowe

Tyrawski M. et al. (2020) *Raport o stanie polskiej oświaty*, https://www.mlodalewica.pl/wp-content/uploads/2022/08/Raport_download.pdf (dostęp: 23.08.2023).

O Autorkach

Renata Michalak pracuje na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytety im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Główne zainteresowania naukowe to: optymalizacja procesu kształcenia, dydaktyka konstruktywistyczna, alternatywne koncepcje kształcenia, strategie kształcenia aktywizującego, kompetencje poznawcze uczniów, zintegrowana edukacja, adaptacja szkolna, edukacja przyrodoznawcza, zrównoważony rozwój, *outdoor education* oraz kognitywistyka. Autorka lub współautorka ponad 120 publikacji naukowych. Wygłosiła ponad 90 referatów na konferencjach naukowych i metodycznych o charakterze międzynarodowym i krajowym. Współautorka i realizatorka międzynarodowych projektów.

Marta Kwella – asystent w Katedrze Pedagogiki Wieku Dziecięcego Uniwersytetu Łódzkiego. Główne obszary zainteresowań to: pedagogika Planu Daltońskiego, alternatywne koncepcje kształcenia, idea Porozumienia bez Przemocy. Konsultantka Polskiego Stowarzyszenia Dalton.

Renata Michalak works at the Faculty of Educational Studies at the Adam Mickiewicz University in Poznan. Her main research interests include: optimization of the educational process, constructivist didactics, alternative concepts of education, strategies for activating education, cognitive competence of students, integrated education, school adaptation, natural science education, sustainable development, outdoor education and cognitive science. She has authored or co-authored more than 120 scientific publications. She has presented more than 90 papers at international and national scientific and methodological conferences. Co-author and implementer of international projects.

Marta Kwella is an assistant in the Department of Early Childhood Pedagogy at the University of Lodz. Her main areas of interest are the pedagogy of the Dalton Plan, alternative concepts of education, Nonviolent Communication. Consultant for the Polish Dalton Association.

Cytowanie

Michalak R., Kwella M. (2023) *Dziecko w kulturze edukacji alternatywnej na przykładzie Planu Daltońskiego*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne", nr 2(17), s. 127–142.

© by the author, licensee University of Lodz – Lodz University Press, Lodz, Poland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution license CC BY 4.0