

ISSN 1505-8808
Vol. 26, No. 1(95), 2024

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

In this volume:

José Luis Gómez Ramos, Silvia María Bravo Palomares

Hadiseh Azadi

Isidore Agbanero

Barbara Pietryga-Szkarłat

Patrycja Curyło-Sikora

Susan Mossman Riva

Jarosław Marzec



INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society
Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 26, No. 1(95), 2024

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society

Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

Vol. 26, No. 1(95), 2024

EDITOR-IN-CHIEF

Tomasz Zarębski, DSW University of Lower Silesia

EDITORIAL ASSISTANT

Anna Andrejów-Kubów, DSW University of Lower Silesia

EDITORIAL BOARD

Anna Bilon-Piórko, DSW University of Lower Silesia

Anna Karłyk-Ćwik, DSW University of Lower Silesia

Ewa Kurantowicz, DSW University of Lower Silesia

Maria Reut, DSW University of Lower Silesia

Marcin Starnawski, DSW University of Lower Silesia

Jolanta Zwiernik, DSW University of Lower Silesia

TECHNICAL EDITOR

Wojciech Sierżęga, University of Wrocław

LANGUAGE EDITING

Agnieszka Heidinger (Polish)

Jonathan Bec (English)

Matthew Bastock (English)

ADVISORY BOARD

Michel Alhadeff-Jones, University of Fribourg, Switzerland

Ingela Bergmo- Prvulovic, Jönköping University, Sweden

Maria Czerepaniak-Walczak, University of Szczecin, Poland

Rob Evans, independent researcher (formerly: University of Magdeburg)

Ted Fleming, Maynooth University, Ireland

Jason Goroncy, University of Divinity in Melbourne, Australia

Paula Guimarães, University of Lisbon, Portugal

Dorota Klus-Stańska, University of Gdańsk, Poland

Zbigniew Kwieciński, DSW University of Lower Silesia, Poland (Professor Emeritus)

Maria Mendel, University of Gdańsk, Poland

Paweł Rudnicki, DSW University of Lower Silesia, Poland

Fadi Skeiker, University of the Arts, PA, USA

Tomasz Szkudlarek, University of Gdańsk, Poland

Bogusław Śliwerski, University of Lodz, Poland

Danuta Urbaniak-Zajac, University of Lodz, Poland

Simon Warren, Roskilde University, Denmark

Linden West, Canterbury Christ Church University, UK

Rafał Włodarczyk, University of Wrocław, Poland

Georg K. Zarifis, Atistotle University of Thessaloniki, Greece

INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society / Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja

is supported by the Ministry of Education and Science, Poland: [Project number RCN/SN/0093/2021/1]

© Copyright by Authors, Wrocław 2024

© Copyright for this edition by DSW University of Lower Silesia, Wrocław 2024

Address of the editorial office

Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu

ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław

redakcja.tce@dsw.edu.pl

<http://www.dsw.edu.pl>

<https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce>

ISSN 1505-8808

Table of Contents

Studies and Research Reports

- 9 **José Luis Gómez Ramos, Silvia María Bravo Palomares**
Concept Maps and Obliteration in Bilinguals
- 33 **Hadiseh Azadi**
Culture Contact, Adult Learner's Critical Thinking, and Critical Thinking Use. A Sociocultural Perspective on Adult Education
- 55 **Isidore Agbanero**
A Moral Normative Approach to Issues of Social Vices in Nigerian Schools
- 71 **Barbara Pietryga-Szkarłat**
Preferred Health Models and Health Behaviors of Students
- 87 **Patrycja Curyło-Sikora**
Children With Sensory Processing Disorders in Pedagogical Theory and Practice

Essays, Polemics, Opinions, Interviews

- 109 **Susan Mossman Riva**
Rooted in the Mountainscape
- 129 **Jarosław Marzec**
In the Search for 'the Ecology of Identity' in Contemporary Social Thought

Studies and Research Reports

Concept Maps and Obliteration in Bilinguals

José Luis Gómez Ramos¹ 
Silvia María Bravo Palomares² 



Abstract

This study examines the effectiveness of concept maps in promoting long-term memory among Content and Language Integrated Learning (CLIL) students. It focuses on the accuracy of content transmission and the acquisition of meaningful learning in bilingual education by connecting new and carefully organized information to students' prior knowledge. Thus, the research assesses the use of concept maps as instructional tools in foreign language (L2) settings, addressing a lack of evidence regarding their effectiveness. It also considers how concept mapping affects long-term memory through factors such as perception, processing, cognition, and transfer. The study examines how bilingualism, bilingual education, and curricular content influence instructional design when using concept maps. The study involved 60 Spanish primary education students attending a semi-public bilingual school. The research results aim to contribute to the development of effective teaching strategies and instructional design in CLIL classrooms, ultimately enhancing students' long-term memory and learning outcomes.

Keywords

concept maps, long-term memory, CLIL, bilingual education, instructional design

¹ University of Castilla-La Mancha, Spain (Toledo Campus),
Department of Modern Languages, joseluis.gomez@uclm.es,
<https://orcid.org/0000-0003-3341-0033>

² University of Castilla-La Mancha, Spain (Ciudad Real Campus),
Department of Modern Languages, silviamaria.bravo@uclm.es,
<https://orcid.org/0000-0001-8774-7796>

Concept Maps and Obliteration in Bilinguals

In bilingual education, it is crucial for students' scholarly success and cognitive development to effectively acquire, retain, and understand subject-matter facts (Kostiainen et al., 2018). Especially in foreign language (L2) settings, instructional strategies that connect new information to students' existing knowledge are vital for strengthening long-term memory (Nawrot-Lis, 2019). The concept of meaningful learning plays a crucial role in this process by aiding in the retrieval of information. This type of learning involves active engagement through constructive, intentional, and cooperative tasks, and it is more effective than rote learning – which focuses solely on memorization without context or comprehension (Jonassen et al., 2003). Meaningful learning is characterized by integrating new information into students' cognitive structures in a way that enhances their ability to apply knowledge in diverse and unfamiliar situations (Jonassen & Strobel, 2006). Therefore, understanding and promoting meaningful learning is essential for fostering deeper learning and improving knowledge transfer.

Research in this area highlights that meaningful learning involves a complex process of acquisition, retention, and eventual forgetting, as described by Ausubel (1968). According to Ausubel, meaningful learning occurs when learners actively connect new information to their existing cognitive structures, leading to more effective retention and application. This is in contrast to rote learning, where information is memorized without any meaningful connection to prior knowledge (Mayer, 1999). Brown (2007) further expands on this understanding by describing forgetting in the context of meaningful learning as a purposeful process, where less important details gradually fade away as learners consolidate broader concepts. In the context of bilingual education, particularly within Content and Language Integrated Learning (CLIL) frameworks, this distinction emphasizes the importance of using instructional materials and strategies that encourage meaningful engagement with the content (Hönig, 2010; Llinares et al., 2012). The challenge of effectively integrating content and language further underscores the need for precise and contextually relevant teaching approaches (Avello, 2020).

Therefore, this study aims to explore the potential of concept mapping as a powerful instructional strategy within CLIL settings, focusing on Anglo-Hispanic primary students in a semi-public school. It investigates how concept mapping enhances long-term memory retention and comprehension of information across languages. By delving into the cognitive processes involved and how students interpret these

visual tools, the research seeks to provide valuable insights into the practical application and efficacy of concept mapping in daily teaching practices. Ultimately, this study aims to fill a gap in existing literature by offering a framework for integrating concept mapping into CLIL settings to foster deeper engagement and understanding, thereby contributing to improved educational outcomes for L2 learners (Avello, 2020; Ausubel et al., 1978; Hönig, 2010; Kostiainen et al., 2018; Llinares et al., 2012; Nawrot-Lis, 2019; Novak & Cañas, 2009).

Meaningful and Rote Learning in School Settings

In bilingual education, it is important to ensure that students effectively acquire, retain, and understand subject-matter facts (Kostiainen et al., 2018). In the context of schools' foreign language (L2) settings, specific instructional approaches are particularly relevant for connecting new information to prior knowledge (Nawrot-Lis, 2019), which significantly contributes to students' long-term memory consolidation. When it comes to retaining previously learned knowledge, meaningful learning can be highly relevant for knowledge transfer among students. According to Jonassen et al. (2003), meaningful learning occurs when learners actively engage in constructive, intentional, and cooperative tasks.

Rather than placing the focus on how educators or curriculum designers interpret it, meaningful learning gains significance when learners demonstrate it themselves (Jonassen & Strobel, 2006). In this sense, when learners actively pursue cognitive goals, they engage in deeper thinking and learning as they strive to achieve their objectives. In education, there is also an emphasis on achieving meaningful learning through *authentic* tasks (Jonassen & Strobel, 2006) that are derived from real-life situations. Therefore, to avoid rote learning, it is important for students to acquire knowledge and skills from practical contexts in which they are presented with diverse scenarios to apply their ideas and facilitate the acquisition of meaningful learning (Jonassen, 1997).

Antagonistically to meaningful learning, rote learning aligns with the perspective that students integrate new information into their memory structures without necessarily understanding its true meaning (Mayer, 1999). As observed by Mayer (2002), when educators (consciously or unconsciously) promote rote learning, the emphasis is placed on recalling specific facts or information without considering their broader or transferable context and application. In contrast to meaningful learning, where knowledge is more likely to be transferred to new and unfamiliar

situations, rote approaches may force students to answer verbatim without understanding the true meaning of the learned content.

As stated by Ausubel (1968), meaningful learning is a conscious act that emerges when *potentially* meaningful signs, symbols, concepts, or propositions are related to the individual's cognitive structure in a non-arbitrary manner. This author divides such a learning process into three stages: *acquisition*, *retention*, and *obliteration* – where: the first relates to processing information from the external environment; the second to maintaining information in the knowledge structure; the third to forgetting residual information. Each of these processes occurs uniquely in each person and is influenced by learners' prior knowledge and their predisposition to learn meaningfully (Ausubel, 1968).

Forgetting, Accuracy, and Meaningful Learning Dynamics

Regarding oblivion, or what Ausubel (2000) refers to as *obliteration*, Brown (2007) argues that when meaningful learning occurs, forgetting is a purposeful process tied to the concept of subsumption. This process involves the gradual fading of specific items as they become less identifiable – and are eventually forgotten – because it is easier to remember a single broad concept than numerous specific details. As Brown (2007) notes, these specific items become “progressively less identifiable as entities in their own right until they are finally no longer available” (p. 94).

To address the challenge of forgetting, Ausubel's (2000, 1977, 1968, 1963, 1962) extensive research on meaningful learning emphasizes the importance of carefully applying teaching materials in the classroom. This involves a thorough examination of content accuracy and its impact on L2 skills. For instance, studies have investigated the accuracy of speaking and writing skills in an L2, focusing on syntax, lexical usage, and morphological correctness (Polio, 1997). In Content and Language Integrated Learning (CLIL), which integrates content with language learning, there is an ongoing debate among scholars and educators regarding the role of language in content assessment (Hönig, 2010; Llinares et al., 2012).

CLIL guidelines generally prioritize content over language while recognizing that language is also an essential part of the curriculum (Avello, 2020). Research indicates that CLIL assessment practices sometimes present challenges for teachers, who often struggle with assessment criteria and language corrections (Fuentes, 2013). Consequently, students' performance may be influenced by the cognitive cost of switching languages, with variations in response time and content accuracy

observed when students are both addressed and assessed in L2 (Avello, 2020). This highlights the need for effective teaching strategies, such as using relevant materials and other learning resources, to help students understand and process the information being learned. By activating prior knowledge and using effective teaching strategies, students can move away from rote learning and engage more deeply with curricular elements (Bruhn & Hasselbring, 2013).

Although concept mapping is central to cognitive psychology and constructivist epistemology (Novak & Cañas, 2009), and educators widely recognize the use of concept maps (Ausubel et al., 1978; Novak & Cañas, 2008), there is scarce evidence regarding its use in CLIL settings, where concepts are learned in a foreign language. Since “word meanings are psychologically represented by mapping words onto conceptual structures” (Murphy, 2002, p. 388), the cognitive processes involved in the procedure should be referred to in terms of how concepts are understood and *transferred* to real-life situations. Knowledge transfer refers to the conveying of meanings and structures from one language to another (Koch & Günther, 2021). The different languages used by bilingual speakers do not exist in complete isolation but rather interact with each other, leading to transfer phenomena “by which the speaker makes or attempts to make creative use of elements of the combined, full repertoire of linguistic structures” (Matras, 2012, p. 74).

Bilingualism, Bilingual Education, and the Experimental Subject Matter

Though different definitions have been formulated across the entire spectrum of bilingual abilities (Bloomfield, 1933), bilingualism is the ability to communicate fluently in two languages. According to Bloomfield (1933), it is “the native control of two languages” (p. 56). In more recent research, it is stated that individuals who know or recognize a few sentences or have some skills in another language could be considered bilinguals (Diebold, 1964; MacNamara, 1969). According to Haugen (1953), bilingualism is the stage where a speaker can express complete meaningful statements in another language. According to Mackey (1962) and Weinreich (1968), bilingualism is the alternate use of two or more spoken languages.

At the turn of the 21st century, researchers focused on the application of languages rather than the speaker’s skill levels. For example, Hamers and Blanc (2000) suggested that a person’s language use may not be stable but prone to switching and adequately chosen based on conditions like time, location, purpose, and social

context. According to Grosjean (2008, p. 14), “the bilingual uses the two languages – separately or together – for different purposes, in different domains of life, with different people”. Li (2008) and Myers-Scotton (2009) referred to bilinguals as those able to use two languages for casual communication or anyone who can engage in multilingual communication actively through speaking and writing, or passively through listening and reading.

Nowadays, bilingualism can be acquired through different means, including formal education (Alatis & Tan, 2001) or exposure to linguistic diversity (Yip & Matthews, 2022), and it is considered a valuable skill in today’s globalized world (Marian & Shook, 2012). Yet, bilingualism explores cognitive (Peal & Lambert, 1962), linguistic (Stein et al., 2012), and socio-cultural implications (Lambert, 1978). It also shows advantages in areas like cognitive flexibility (Adi-Japha et al., 2010), cultural competence (Antoniou, 2019), and metalinguistic awareness (Cummins, 1978).

Researchers approach bilingualism and psycholinguistic analysis differently. Brain imaging (Kovelman et al., 2008) and socio-linguistic investigations (Fishman, 1968) are some mechanisms used to study bilingualism. Through these approaches, researchers seek to gain an insight into language processing (Kroll & Bialystok, 2013), language acquisition (Bialystok, 2007), language attrition (Schmid, 2010), and socio-linguistic dynamics (Opitz, 2013). The goal is to enhance understanding of the cognitive and socio-cultural implications of language diversity and propose effective educational strategies for promoting bilingualism in diverse learning environments.

Evidence from empirical studies shows that bilingual education improves cognitive skills (Cummins, 1977), language proficiency (Freeman & Schroeder, 2022), and cross-cultural understanding (Tomyuk et al., 2019), contributing to academic success and equipping students for life in a multicultural society. It also promotes language proficiency in both the native (L1) and the foreign (L2) languages, providing valuable skills and professional results (Charoenphon, 2023). In this regard, bilingual education programs have become a priority worldwide.

In Spain, bilingual education is subject to specific regulations, with CLIL as the main point of reference. CLIL, which involves teaching in either L1, L2, or both, has been implemented in various educational settings (Coyle, 2007). In this country, bilingual programs are offered at all levels of education, with English being the L2 typically chosen. In order to achieve this, teachers receive specialized training and implement a range of teaching methods to support language development.

Although the outcomes of bilingual education programs in Spain have been varied, they continue to be a significant component of the educational system, promoting linguistic diversity and preparing students for a multilingual society.

In the primary education curriculum, science plays a significant role in developing students' understanding of the natural world. In this context, students are exposed to these concepts in L2, which promotes bilingualism and enhances their scientific knowledge. Within this background, studies have looked into the impact of concept maps on long-term memory in science education (Nesbit & Adesope, 2006; Ruiz-Primo & Shavelson, 1996). These visual tools, which connect related ideas and concepts, have been shown to improve students' understanding and retention of information by structuring and linking key concepts. Therefore, concept maps not only promote meaningful learning, but also aid in organizing knowledge and improving critical thinking skills (Friedman, 2010). The integration of concept maps into science education has shown promising results in improving students' long-term memory.

Perception, Memory, Intelligence, and Learning Styles in Bilinguals

Learning “involves acquiring and modifying knowledge, skills, strategies, beliefs, attitudes, and behaviors” (Schunk, 2014, p. 2) – where factors like age can influence task achievement (Kail, 1988). In bilingual education, research has shown that bilinguals tend to outperform their monolingual counterparts in situations with distractions, showing better focus on visual items for identification and faster discrimination of simple shapes (Chabal et al., 2015; Friesen et al., 2015), which indicates higher levels of natural control over selective visual attention. Since autobiographical memory can vary from lucid to dull (Schrauf & Rubin, 2000), it raises questions about whether perceptive skills could be connected to conscious or unconscious aspects of autobiographical memory that contribute to delayed explicit memory recall. This line of inquiry suggests that students may resort to rote memorization when they lack clarity about a given task.

Perception and memory can be influenced by the rate at which materials are presented to learners (Matthews & Henderson, 1970; Norman, 1966) and how the subject matter is designed and taught. Thus, when using concept maps for instructional purposes, “science teachers should give careful thought to the *exact* [emphasis added] nature of the concept mapping tasks selected for use in their classrooms” (McClure et al., 1999, p. 490). From our standpoint, the cognitive abilities of students and

their depth of understanding are not exclusively determined by their intelligence. Students are also influenced by the teaching methods used by their instructors and their knowledge of instructional design.

Sternberg (2002) argues that many educational institutions still heavily rely on narrow measures of intelligence for academic purposes, which can significantly influence learners' outcomes. Even though the notion of intelligence can be analyzed from different perspectives, this research defines it as an individual's cognitive abilities and processes to adapt behaviorally to their surroundings. According to Jensen (1998, p. 46), these encompass "stimulus apprehension, perception, attention, discrimination, stimulus generalization, learning, learning-set acquisition, remembering, thinking (e.g., seeing relationships), and problem solving". This definition aligns with the measurement of the general factor (*g*). Thus, non-verbal IQ assessments could serve as reliable predictors for individuals who are less proficient in the English language (Kuschner, 2013).

Consequently, perception plays an important role in how bilinguals process and interpret information. In fact, bilinguals utilize their linguistic and cultural background during the learning process (Ozfidan & Toprak, 2019), which can influence how they perceive new information and ideas. The interplay between languages and the ability to switch between them can shape how bilinguals interpret and understand educational materials (Li & Dong, 2020). Building upon this premise, bilingual memory – which encompasses learning and perceptual-cognitive attributes – affects how information is encoded, stored, and retrieved. More specifically, working memory – a component of memory responsible for holding and manipulating information – has a significant impact on language processing and learning for bilinguals (Gathercole & Thomas, 2009).

Intelligence quotient and learning styles also contribute to the development of bilinguals (Gueye, 2015), but intelligence alone does not determine learners' understanding and learning outcomes. When bilinguals struggle to understand the task at hand, it becomes difficult for them to learn (Sternberg, 2018). This highlights the importance of tailoring instructional approaches to learners' cognitive abilities, preferences, and learning styles. Likewise, teachers' instructional approaches and awareness of diverse learning styles also influence the learning process. For example, teachers who are aware of different learning styles can adapt their teaching to accommodate learners, thus improving engagement and understanding (Dunn & Griggs, 2000). By considering both intelligence and learning styles, educators can

create inclusive and effective learning environments for students, therefore having a significant impact on students' learning outcomes (Altarriba & Soltano, 1996; Bialystok, 2001) and helping them improve their understanding, engagement, and overall school experience (Cummins, 2000; Gardner, 2006).

Instructional Design: Integration of CLIL, Concept Maps, and Assessment

Understanding Content and Language Integrated Learning

Pioneered by a diverse group of experts such as educational administrators, researchers, and practitioners (Marsh, 2002), the concept of CLIL emerged in Europe during the 1990s. Marsh (2002) described it as “a pragmatic European solution to a European need” (p. 11). According to Coyle et al. (2010), CLIL is an instructional approach that combines content learning with language acquisition. CLIL aims to help students learn both content and language simultaneously, resulting in improved engagement and language skills, as well as improved understanding across subjects like science, social studies, and mathematics (Coyle et al., 2010).

CLIL is an interdisciplinary approach that involves using varied teaching strategies (Coyle et al., 2010) to develop a deep understanding of subject-matter ideas and higher-order thinking skills (Coyle et al., 2010; Biggs & Tang, 2011). CLIL also helps students develop a broader range of vocabulary and language skills (Coyle et al., 2010). Through CLIL, cultural awareness and understanding in addition to exposing students to different cultures and ways of thinking is promoted, which also fosters a more global perspective and tolerance (Coyle et al., 2010). As for the relationship between CLIL and bilingual education, Coyle (2018) states that integrated learning is also known as “bilingual education”, as it includes a diverse range of second or additional language contexts in education.

Thus, CLIL – as a dual focus – involves the use of an additional language for learning content and language skills (Coyle et al., 2010; Marsh, 2002). According to Marsh (2008), the uses of CLIL are diverse and depend on the educational level, environment, and approach adopted. According to Coyle et al. (2010), there is no fixed formula or method to implement CLIL. As such, CLIL is a broad concept frequently regarded as slippery (Cenoz et al., 2014). For this reason, Coyle (2008) underlines the lack of consensus on CLIL pedagogies, stating that there is no single approach or theory governing CLIL. Due to its suitability for bilingual education, CLIL has become pivotal in driving bilingualism forward (Coyle, 2018).

To better understand the role of CLIL in Spain, it is necessary to make a distinction between bilingual education and foreign language education. Even though both are closely tied to the learning and use of language, the term *foreign* holds a nuanced connotation in distinguishing non-native languages from native ones (Yuan, 2005). Bilingual education involves instruction in two languages and their use as mediums for teaching across the school curriculum (Cohen, 1975).

In the context of Spain, there was a shift in foreign language education following the release of the European Commission's (1995) White Paper on Education, which established that secondary school students should begin learning subjects in an L2 (i.e., another language). Consequently, educational institutions in Spain have made concerted efforts to implement these guidelines by promoting multilingualism, cultural awareness, and bilingual programs based on CLIL (Palacios-Hidalgo et al., 2021).

Benefits of using Concept Maps in Instructional Design

Concept maps are tools designed to help learners visualize and organize information (Novak & Cañas, 2008). They are effective in helping learners understand the relationships between different concepts and ideas, allowing them to grasp how these concepts fit together as part of a larger system (Novak & Cañas, 2008) to help learners understand the broader context. By presenting the interconnectedness of information rather than isolated facts, concept maps allow learners to observe how parts fit together as a whole, which, in turn, facilitates deeper understanding and enhances long-term retention (Novak & Cañas, 2008). They can be used in a variety of instructional contexts and aid learners in understanding complex concepts across different subject matters (Novak & Cañas, 2008). By encouraging learners to create concept maps, instructors also foster active participation to create further and more dynamic learning environments (Cliburn, 1990).

Assessment and Instructional Design

Assessment is a crucial part of instructional design. It serves as a valuable tool for guiding instructional decisions, monitoring progress, and promoting meaningful learning. A key aspect of assessment in instruction relies on its ability to provide ongoing feedback to both learners and instructors. This feedback helps them identify strengths and weaknesses and guides them towards achieving the intended learning outcomes (Hattie & Timperley, 2007). Assessment also plays a pivotal role in promoting student engagement and motivation. When assessable tasks are created to reflect real-life situations, they increase pupils' engagement and relevance in the

learning process (Wiliam, 2011). By incorporating formative assessment tasks, such as self or peer assessments, learners take ownership of their learning and develop metacognitive skills (Black & Wiliam, 2009).

Through continuous assessment, instructors can identify students' individual needs and adjust their teaching methods accordingly, providing targeted support or extension activities (Hattie, 2012). By analyzing assessment results, instructional designers can identify gaps in learning and make necessary adjustments to teaching methods and materials (Shepard, 2000). Assessment serves as a catalyst for integrating different teaching approaches. For example, when using concept mapping based on Universal Design for Learning (UDL) principles, it is important to have ongoing feedback that aligns with the instruction (Ausubel, 1968).

Regarding assessment, concept maps can be used as resources for providing students with feedback, helping them organize their knowledge, and clarifying misunderstandings or distortions in their comprehension of the content (Novak & Cañas, 2008). As highlighted by Croasdell et al. (2003), many educational institutions now conduct end-of-course evaluations and end-of-program assessments to gauge students' learning. In the evaluation process, concept maps can be an alternative to traditional examinations (Croasdell et al., 2003) and serve as assessment tools to collect evidence on knowledge structure in a particular domain, the format of students' answers, and the scoring for evaluating the concept maps made by pupils (Ruiz-Primo & Shavelson, 1996). According to Beaudry and Wilson (2009), concept maps should be used as formative assessment tools for most learning goals and not be graded or scored.

Practical Strategies for Integration

Practical strategies for incorporating CLIL, concept maps, and assessment in teaching can greatly enhance the learning experience for students. One effective approach is to combine CLIL and concept maps, where students create concept maps in the L2 to demonstrate their understanding of the content (Dalton-Puffer, 2013). Other strategies may involve using concept maps as assessment tools by having students create them and assess them based on expected learning outcomes (Novak & Cañas, 2008). As mentioned, integrating formative assessment techniques like peer and self-assessment can prompt student reflection and improve metacognitive skills (Wiliam, 2011) to enhance content learning and language skills.

Methods, Participants

Participants in the study were not randomly chosen but were naturally given, resulting in an experimental design with naturally occurring groups. The experimental and control groups were matched on key conditions except for the intervention, ensuring control over nuisance variables to minimize the potential effects or variations among subjects receiving treatment. While the findings may be limited by factors such as randomness, sample size, and the specific characteristics of the schools involved, the chosen sample of (pseudo) bilingual schoolchildren still effectively represents the larger population of interest. In other words, testing only one school may limit the generalizability of the results, but the sample still provides valuable insights into the performance of bilinguals with similar traits.

The sample size and characteristics showed no significant differences. The study involved 60 primary education students in Spain, aged 9-11 ($M_{\text{age}} = 9.78$; $SD = 0.49$), from a semi-public Spanish bilingual school with an English program based on CLIL. In terms of age, the groups were homogeneous ($t_{56} = 1.32$; $p = 0.191$). Out of the total ($N = 60$), the control group comprised 21 males and 9 females, while the experimental group included 19 males and 11 females. A special needs student was included in the study to reflect real-life classroom environments, in accordance with Ausubel's (2000) belief that classrooms should maintain their inherent nature. Although there were more male students in the sample, there were no significant differences between the groups ($p = 0.081$).

Despite differences in levels of involvement, no participants dropped out of the program, so each of them remained in their assigned treatment group. As Keppel and Wickens (2004) point out, maintaining equal sample sizes guarantees "that each treatment condition contributes equally to the analysis of a study, [and] reduces any problems associated with violations of the assumptions underlying the analysis of variance" (p. 54). According to these authors, quasi-experimental research involving participants with different past treatments and uncontrollable factors like age or gender may lead to unequal sample sizes. However, in our study, no student was excluded from it or the analysis to alter the results.

Ethical praxes

When considering the ethical aspects of research involving human subjects (World Medical Association [WMA], 2013), various steps were taken prior to commencing the instructional procedures. Initially, a meeting was held with the school's Man-

agement Team, who acted as the Research Ethics Committee/Institutional Review Board, to obtain approval (American Psychological Association [APA], 2020) for implementing the *innovative* Instructional Program for the Retention of Knowledge Acquired in a Foreign Language (PIRSC-L2), as well as ensuring data protection (General Data Protection Regulation [GDPR], 2016). After receiving approval for PIRSC-L2, individual consent was obtained from the legal guardians/parents of the students through documented agreements. All parties were informed that the research aimed to generate new observational knowledge while ensuring respect for participants' rights and interests. During the intervention, data collection took place in school settings, and only the researcher gathered information on students' academic achievements.

Given that children are considered as vulnerable, the intervention was carefully designed to meet their specific needs. This took into account factors such as their developmental stages, learning rhythms, and styles. Furthermore, to ensure positive experiences, participation in the activities was voluntary, with no pressure or coercion. Additionally, the activities were seamlessly integrated into regular instruction. To protect the participants' identities, their names were replaced with random codes. This information was not publicly available or sent to repositories. Feedback on their child's progress was only provided to parents who requested it after the experiment. Similarly, student grade reports were sent to schools, but neither schools nor families had access to the research data files.

Materials and Procedure

The instruments for instruction and data collection are categorized as *conventional* (i.e., traditional educational resources that adhere to established norms), *unconventional* (i.e., alternative approaches to teaching and learning that deviate from mainstream practices), and *standardized* (i.e., referring to the use of uniform assessment criteria to evaluate student performance). In this specific study: [x] *conventional* materials refer to the exams with which students are familiar with; [y] *unconventional* materials encompass both intangible and tangible elements related to PIRSC-L2 that were introduced to trained participants for the first time; [z] *standardized* materials involve nuisance variables assessed through standard instruments before and after treatment in both groups to evaluate participants' cognitive abilities. The references ([x], [y], and [z]) given to these categories should not be linked with x or y axes/variables in scatter plots. It is important to note that: it took one month to select the

school/sample; 15-20 days for intervention approval; three months for intervention design; and one school year was dedicated to implementing PIRSC-L2.

The *conventional* materials used in the yearly experiment were the same as those traditionally used by the school's teaching staff for end-of-year exams. These tests, which were provided by the subject's book publisher, included a variety of activities to assess students' knowledge of each work unit (WU) on the curricular contents (usually 8 to 12 [in this research eight units total]). After covering each unit (~ means approximately one month per WU), students took an official test, whose average scores appeared as their final marks in their reports. As the exams were official and it was agreed with the Institutional Review Board that regular classroom procedures would not be altered, both groups of participants were *informed* with sufficient time (a week) before taking each test following completion of a unit of work. Hence, students took the last exam (8th WU, *Energy and Technology*), which consisted of an *uninformed* and unofficial test covering all work units. This test was administered at the beginning of the last week of the school year and was designed to be similar to the official tests to assess the long-term memory [x] of participants. Since the goal of the research was to measure what the participants remembered instead of their language skills, they were allowed to give definitions in both languages – and they did.

The *unconventional* materials used during the yearly experiment are known as PIRSC-L2 (designed *ad hoc* for concept mapping) and include charts, Venn diagrams, learning portfolios, concept maps, propositions, and definition-translation templates, among others. As these materials were new to students and were used for the first time, they posed some challenges at the beginning. For example, in identifying and classifying noun categories, the researcher had to modify the instructions and introduce Venn diagrams to help students understand the task better. These *ad hoc* materials encompassed both physical and non-physical elements fulfilling different roles in teaching, learning, and formative assessment. Moreover, such instruments were not only designed for concept mapping but also served as instructional aids to assist participants in understanding the basic principles of concept mapping and effectively participating in the activities. In addition, digital blackboards, traditional blackboards, and other tools were used for teaching purposes. In contrast, learning portfolios and CmapTools were used to enhance the learning experience. Similarly, peer assessment techniques were employed for formative assessment purposes. The data gathered from this evaluation was used to assess the effectiveness of the PIRSC-L2 program [y] during any stage of the process.

The *standardized* materials were used at the beginning (pre-tests) and end (post-tests) of the annual experiment to measure different facets of the participants, such as their attributes in the L2 language, learning styles, and IQ. In this respect, the Flyers Cambridge exam was conducted to assess both receptive and productive language skills, since it is widely recognized for evaluating language proficiency in young students. In addition, data on learning styles was collected using the Group Embedded Figures Test (GEFT), which is an evaluation that identifies people's cognitive styles and their preferences toward either global or analytical processing. Furthermore, IQ scores were calculated using the g factor, a widely used approach for measuring overall intelligence. The data gathered from both the pre- and post-tests yielded significant insights into these extraneous variables [z], allowing for their consideration and control in the research analysis.

Research Design

The research was quasi-experimental, with participants being chosen in a non-random way. They all received the same instructions, except for the treatment they received (see Figure 1). The study also involved an inferential hypothesis about how using concept mapping in everyday teaching may affect the long-term memory of bilingual individuals. To do this, the researchers compared two groups (the *treatment* and *control* group), using statistical analysis to look for differences between them. The focus was on the group that received the treatment (T_1). To evaluate the impact of concept mapping on long-term memory, a unifactorial analysis was conducted using null hypothesis testing. Also, it is worth noting that this study does not involve analyzing any secondary data.

Figure 1. Structure and Research Design

(T_1) M_{NR} O_1	X	O_2
(T_0) M_{NR} O_3		O_4

Note: From Cohen et al. (2018)

A one-way analysis of covariance was performed to assess the impact of using concept mapping on the long-term memory of acquired knowledge. The between-subject factor considered participants who received training on concept mapping versus those in the control group who did not. The study checked if the groups were similar at the beginning and if certain factors affected how well they

remembered the information. Thus, students' previous grades, IQ, learning styles, and L2 skills were included as factors. Before the intervention, a comparison of the two groups was conducted using t-tests on various variables. The results indicate that both groups were similar in terms of reading and writing abilities, as well as IQ. Additionally, the Group Embedded Figures Test (GEFT) showed similarities in both groups, which could be attributed to non-random assignment leading to quasi-experimental conditions.

Results

When examining the results of the hypothesis testing, several conclusions can be drawn from informed and uninformed test outcomes. The study showed differences in test results between trained and untrained participants ($F_{1,54} = 6.834$; $p = 0.012$; $\eta^2 = 0.112$). Differences favored participants in the control group when they were informed about exam dates. When students were unaware of exam dates, significant differences between groups disappeared, putting participants in the control group at a disadvantage. In this case, there is a significant decrease in scores between being aware or unaware of upcoming tests (a variation of 1.13 marks between values); whereas, under similar circumstances, the scores between the tests remain almost unchanged in the experimental group (with a difference of 0.48 marks). This changes the statistical differences between the groups from *significant* to *not significant*.

Discussion

Regarding the significance of reading and writing skills in CLIL, it has been proven that they are crucial for both understanding and creating content (Loranc, 2009). Other researchers argue that language proficiency alone is not sufficient for students to succeed academically (Elder & von Randow, 2008; Kerstjens & Nery, 2000). Our study demonstrates the importance of considering multiple factors when interpreting performance differences resulting from different teaching strategies. It also reveals that students' bilingual memory, both short-term and long-term, may influence their performance. In this regard, it has been demonstrated that providing exam dates did not significantly benefit trained participants and may have even resulted in decreased attention during day-to-day assessments.

To address this issue, it is recommended that assessments during the learning process and at the end of it be closely linked to the teaching methods employed. This will help to keep students consistently engaged and discourage them from re-

lying solely on memorization-based learning methods. Furthermore, the study emphasized the importance of aligning exam design with the instructional approach. Therefore, it is advisable to create exams that engage short-term memory and foster meaningful learning, rather than relying solely on rote memorization. Additionally, throughout the study, the control group consistently outperformed the experimental group, indicating that individuals have varying memorization abilities. These findings underscore the need to thoroughly understand instructional design and take into account students' diverse learning styles and abilities.

This research addresses a gap in the application of concept mapping in CLIL, showing how it can enhance long-term memory. This has several implications for educational practice, research, and policy. Specifically, the integration of concept mapping can transform teaching strategies, promoting deeper understanding and meaningful learning rather than rote learning. In terms of research, this study suggests that future investigations into cognitive processes and instructional strategies in bilingual education are necessary. It also encourages further exploration of how concept mapping can be optimized for different students and age groups, contributing to a broader understanding of its benefits and limitations. Researchers can build on these findings to develop more refined methodologies and interventions that enhance learning in diverse educational settings.

Conclusions

The study presents *three* main findings regarding CLIL, instructional design, and long-term memory. The *first* finding suggests that having higher English skills can aid in understanding L2 content effectively, but it may not necessarily enhance long-term memory. Based on this premise, research indicates that concept mapping, along with its structured and comprehensive pedagogy, is strongly linked to long-term memory – even when students' English skills are not advanced. Therefore, concept maps are considered the most effective tools for shaping cognitive structures, aiding students in conceptualizing and comprehending L2 content in greater depth. In this context, the accurate transmission of subject matter plays a crucial role in *conceptualization* and *recall*, or *obliteration* patterns in bilingual memory.

The *second* finding is related to the importance of instructional design and its clarity in bilingual classrooms. Traditional L1 approaches should be cautiously integrated into L2 classrooms as L2 learning poses a challenge for many students at the beginning of their learning journey. Hence, well-designed teaching tailored

to students' characteristics and learning styles leads to increased engagement and participation without negative effects. While the instructional design was generally accurate, some elements needed adjusting to enhance students' comprehension – especially regarding word category recognition patterns, which are crucial for creating concept maps.

The *third* finding suggests that when students are notified of an upcoming exam, their tendency is to concentrate on memorizing the learning material rather than comprehending it. Consequently, in order to assist students in preparing more effectively, it is advisable to utilize more targeted assessments that allow them to focus on reviewing the content specifically for the exam. Keeping this in mind, one limitation of this study is the mismatch between the instructional design and the exam design. Therefore, in order to draw more comprehensive conclusions, further research should be conducted on instruction and test design for CLIL settings in order to understand how formative and summative assessments align with instructional approaches.

References

- Adi-Japha, E., Berberich-Artzi, J., & Libnawi, A. (2010). Cognitive flexibility in drawings of bilingual children. *Child Development*, 81(5), 1356-1366. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01477.x>
- Alatis, J. E., & Tan, A. H. (2001). *Georgetown university round table on languages and linguistics (GURT) 1999: language in our time: bilingual education and official English, Ebonics and standard English, immigration and the UNZ initiative*. Georgetown University Press.
- Altarriba, J., & Soltano, E. G. (1996). Repetition blindness and bilingual memory: Token individuation for translation equivalents. *Memory & Cognition*, 24(6), 700-711. <https://doi.org/10.3758/BF03201095>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association 2020: the official guide to APA style* (7th ed.). American Psychological Association.
- Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics*, 5(5), 395-415. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820>
- Ausubel, D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention. *The Journal of General Psychology*, 66(2), 213-224. <https://doi.org/10.1080/00221309.1962.9711837>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (1977). The facilitation of meaningful verbal learning in the classroom. *Educational Psychologist*, 12(2), 162-178. <https://doi.org/10.1080/00461527709529171>
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

- Avello, D. (2020). *Content assessment: The blind spot of bilingual programs*. TESOL.
- Beaudry, J., & Wilson, P. (2009). Concept mapping and formative assessment: Elements supporting literacy and learning. In P. Lupion Torres (Ed.), *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping* (pp. 449–473). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59904-992-2.ch022>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 393–397. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070208>
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Longman.
- Bruhn, A. L., & Hasselbring, T. S. (2013). Increasing student access to content area textbooks. *Intervention in School and Clinic*, 49(1), 30–38. <https://doi.org/10.1177%2F1053451213480030>
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Chabal, S., Schroeder, S. R., & Marian, V. (2015). Audio-visual object search is changed by bilingual experience. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 77(8), 2684–2693. <https://doi.org/10.3758/s13414-015-0973-7>
- Charoenphon, T. (2023). Examining the effectiveness of bilingual education programs for minority students. *Contemporary Issues in Behavioral and Social Sciences*, 7(1), 54–64. <https://researchberg.com/index.php/CIBSS/article/view/118>
- Cliburn, J. W. (1990). Concept maps to promote meaningful learning. *Journal of College Science Teaching*, 19(4), 212–217. <https://eric.ed.gov/?id=EJ409289>
- Cohen, A. (1975). *A sociolinguistic approach to bilingual education*. Newbury House.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D. (2008). CLIL: A pedagogical approach from the European perspective. In N. H. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 1200–1214). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory Into Practice (TIP)*, 57(3), 166–176. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Croasdell, D., Freeman, L., & Urbaczewski, A. (2003). Concept Maps for Teaching and Assessment. *Communications of AIS*, 12, 396–405. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.01224>

- Cummins, J. (1977). Cognitive factors associated with the attainment of intermediate levels of bilingual skills. *The Modern Language Journal*, 61(1), 3–12. <https://doi.org/10.2307/325360>
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131–149. <https://doi.org/10.1177/002202217892001>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1, 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Diebold, R. (1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes (Ed.), *Language in Culture and Society* (pp. 495–511). Harper & Row.
- Dunn, R., & Griggs, S. A. (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Bergin & Garvey.
- Elder, C., & von Randow, J. (2008). Exploring the utility of a web-based English language screening tool. *Language Assessment Quarterly*, 5(3), 173–194. <https://doi.org/10.1080/1543430080229334>
- European Commission. (1995). *White paper on education and training - Teaching and learning - Towards the learning society*. Commission of the European Communities
- Fishman, J. A. (1968). Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. *Linguistics*, 6(39), 21–49. <https://doi.org/10.1515/ling.1968.6.39.21>
- Freeman, M. R., & Schroeder, S. R. (2022). Assessing language skills in bilingual children: Current trends in research and practice. *Journal of Child Science*, 12(1), 33–46. <https://doi.org/10.1055/s-0042-1743575>
- Friedman, A. (2010). The use of concept maps in knowledge organization: An analysis of conference papers. *Knowledge Organization*, 37, 43–50. <https://doi.org/10.5771/0943-7444-2010-1-43>
- Friesen, D. C., Latman, V., Calvo, A., & Bialystok, E. (2015). Attention during visual search: The benefit of bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 693–702. <https://doi.org/10.1177/1367006914534331>
- Fuentes, M. A. (2013). Which score is adequate: Approximation to the assessment rationale used in a Science through English CLIL written test. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(4), 54–73.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. Perseus Books.
- Gathercole, V. C. M., & Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213–237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- General Data Protection Regulation. (2016). *Regulation (EU) 2016/679 of the European Parliament and of the Council of 27 April 2016*. European Union Law. <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- Gueye, M. (2015). Some reflections on the relationships between bilingualism, intelligence quotient (IQ) and error making in teaching of English as a foreign language in Mali. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 85. <https://doi.org/10.17507/jltr.0601.10>

- Hamers, J., & Blanc. M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press.
- Hönig, I. (2010). Assessment in CLIL: Theoretical and empirical research. In S. Swaffield (Ed.), *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application* (pp. 20-25). Routledge.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Praeger.
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology: Research and Development*, 45(1), 65–95.
- Jonassen, D. H., & Strobel, J. (2006). Modeling for meaningful learning. In D. Hung & M. S. Khine (Eds.), *Engaged learning with emerging technologies* (pp. 1–27). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-3669-8_1
- Jonassen, D. H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R. M. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective* (2nd ed.). Merrill/Prentice-Hall.
- Kail, R. (1988). Developmental functions for speeds of cognitive processes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 45(3), 339–364. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0022-0965\(88\)90036-7](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0022-0965(88)90036-7)
- Keppel, G., & Wickens, T. D. (2004). *Design and analysis: A researcher's handbook* (4th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Kerstjens, M., & Nery, C. (2000). Predictive validity in the IELTS test: A study of relationships between IELTS scores and students' subsequent academic performance. *English Language Testing System Research Reports*, 3, 85–108.
- Koch, N., & Günther, K. (2021). Transfer phenomena in bilingual language acquisition: The case of caused-motion constructions. *Languages*, 6(1), 25. <https://doi.org/10.3390/languages6010025>
- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J., & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>
- Kovelman, I., Baker, S. A., & Petitto, L. A. (2008). Bilingual and monolingual brains compared: a functional magnetic resonance imaging investigation of syntactic processing and a possible “Neural Signature” of bilingualism. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 20(1), 153–169. <https://doi.org/10.1162/jocn.2008.20011>
- Kroll, J. F., & Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 497–514. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.799170>
- Kuschner, E. S. (2013). Nonverbal intelligence. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 2037–2041). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1698-3_354
- Lambert, W. E. (1978). Cognitive and socio-cultural consequences of bilingualism. *The Canadian Modern Language Review*, 34(3), 537–547. <https://doi.org/10.3138/cmlr.34.3.537>

- Li, P., & Dong, Y. (2020). Chapter Two - Language experiences and cognitive control: A dynamic perspective. In K. D. Federmeier & H. W. Huang (Eds.), *Psychology of learning and motivation* (pp. 27–52). Academic Press.
- Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3–17). Blackwell.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Loranc, B. (2009). Integrating reading and writing into the context of CLIL classroom: Some practical solutions. *International CLIL Research Journal*, 1, 47–53.
- Mackey, F. W. (1962). The description of bilingualism. In J. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 554–584). Mouton.
- MacNamara, W. (1969). How can one measure the extent of one person's bilingual proficiency? In L. G. Kelly (Ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (pp. 80–98). University of Toronto Press.
- Marian, V., & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science*, 13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE European dimension: Actions, trends and foresight*. University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. In J. Cenoz & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 233–46). Springer.
- Matras, Y. (2012). *Language contact*. Cambridge University Press.
- Matthews, M. L., & Henderson, L. (1970). Fast presentation rates and the recall of item and order information. *Nature*, 226(5243), 374–376. <https://doi.org/10.1038/226374a0>
- Mayer, R. E. (1999). *The promise of educational psychology*. Prentice-Hall.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226–232.
- McClure, J. R., Sonak, B., & Suen, H. K. (1999). Concept map assessment of classroom learning: Reliability, validity, and logistical practicality. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(4), 475–492. <https://cutt.ly/a2fBBdF>
- Murphy, G. L. (2002). *The big book of concepts*. The MIT Press.
- Myers-Scotton, C. (2009). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Blackwell Publishing.
- Nawrot-Lis, B. (2019). The effectiveness of CLIL: Overview of the field. In B. Nawrot-Lis (Ed.), *The challenges of content acquisition in a CLIL course: A CLIL-based chemistry course at the lower secondary school level* (pp. 21–39). J. B. Metzler.
- Nesbit, J., & Adesope, O. (2006). Learning with concept and knowledge maps: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 76, 413–448. <https://doi.org/10.3102/00346543076003413>
- Norman, D. A. (1966). Acquisition and retention in short-term memory. *Journal of Experimental Psychology*, 72(3), 369–381. <https://doi.org/10.1037/h0023647>
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct and use them*. Florida Institute for Human and Machine Cognition.

- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2009). The development and evolution of the concept mapping tool leading to a new model for mathematics education. In K. Afamasaga-Fuata'i (Ed.), *Concept Mapping in Mathematics: Research into Practice* (pp. 3–16). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-89194-1_1
- Opitz, C. (2013). A dynamic perspective on late bilinguals' linguistic development in an L2 environment. *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 701–715. <https://doi.org/10.1177/1367006912454621>
- Ozfidan, B., & Toprak, M. (2019). Cultural awareness on a bilingual education: A mixed method study. *Multicultural Learning and Teaching*, 15(1), 20170019. <https://doi.org/10.1515/mlt-2017-0019>
- Palacios-Hidalgo, F. J., Huertas Abril, C., & Gómez Parra, M. E. (2021). Foreign and bilingual language education in the UK and Spain: A study of similarities and differences. *Journal of Language and Education*, 7(2), 261–273. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11938>
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- Polio, C. G. (1997). Measures of linguistic accuracy in Second Language writing research. *Language Learning*, 47(1), 101–143.
- Ruiz-Primo, M. A., & Shavelson, R. J. (1996). Problems and issues in the use of concept maps in science assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(6), 569–600. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2736\(199608\)33:6%3c569::aid-tea1%3e3.0.co;2-m](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2736(199608)33:6%3c569::aid-tea1%3e3.0.co;2-m)
- Schmid, M. S. (2010). Languages at play: The relevance of L1 attrition to the study of bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(1), 1–7. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990368>
- Schrauf, R. W., & Rubin, D. C. (2000). Internal languages of retrieval: The bilingual encoding of memories for the personal past. *Memory & Cognition*, 28(4), 616–623. <https://doi.org/10.3758/BF03201251>
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: An educational perspective*. Pearson.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational researcher*, 29(7), 4–14.
- Stein, M., Federspiel, A., Koenig, T., Wirth, M., Strik, W., Wiest, R., Brandeis, D., & Dierks, T. (2012). Structural plasticity in the language system related to increased second language proficiency. *Cortex*, 48(4), 458–465. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2010.10.007>
- Sternberg, R. J. (2002). Beyond g: The theory of successful intelligence. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *The general factor of intelligence: How general is it?* (pp. 447–479). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sternberg, R. J. (2018). Successful intelligence in theory, research, and practice. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of human intelligence* (pp. 308–321). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316817049.020>
- Tomyuk, O., Dyachkova, M., Shutaleva, A., Novgorodtseva, A., & Dudchik, A. (2019). Bilingual practices as a means of intercultural communication under globalization. *SHS Web of Conferences*, 69, 00106. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900106>
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact: Findings and problems*. Mouton.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>

- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki – Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Yip, V., & Matthews, S. (2022). Language diversity and bilingual first language acquisition: A commentary on Kidd and Garcia. *First Language*, 42(6), 832–836. <https://doi.org/10.1177/01427237221097581>
- Yuan, F. (2005). The similarities and differences between the goals of bilingual education in China and the United States. *US-China Foreign Language*, 3(11), 48–52.

Culture Contact, Adult Learners' Critical Thinking, and Critical Thinking Use | A Sociocultural Perspective on Adult Education

Hadiseh Azadi¹ 



Abstract

From a sociocultural perspective of cognitive development as a dynamic social activity, this qualitative study explores the experiences of students in higher education regarding culture contact. The goal is to understand how these experiences shape their cognitive abilities, with a specific focus on the development and use of critical thinking as a higher cognitive ability, as well as how they apply critical thinking skills in a different sociocultural context. Critical thinking is presented as an ability for adult international students to navigate cultural disorientations within diverse sociocultural contexts, aiming to ultimately improve their educational outcomes (Halpern, 2013). The findings reveal that students' interactions with diverse cultures in a different sociocultural setting shape their minds, behavior, and critical thinking abilities, leading them to adopt new and different strategies to overcome diversity.

Keywords

culture contact, critical thinking, critical thinking use, sociocultural perspective

Introduction

Adult education is a unique and complex process that can be affected by an extraordinary number of variables (Moore, 2010). Some of these variables are cultural aspects,

¹ A Ph.D. student in Education in Contemporary Society, Department of Human Sciences for Education „Riccardo Massa”, University of Milano-Bicocca, Italy, h.azadi@campus.unimib.it, <https://orcid.org/0009-0000-6322-6830>

past learning experiences, life experiences, personal problems, and the ability to think critically. To identify satisfying conditions for adult learners to progress mentally and socially, I explore (in this paper) how the cultural contact experiences of students in higher education shape their cognitive abilities, focusing on critical thinking and the way they employ critical thinking skills in a different sociocultural context.

It is widely accepted by educators, researchers, and policymakers that the main goal of adult education is the development of critical thinking skills (Brookfield, 1987; Candy, 1991; Kokkos, 2011; Lindeman, 1926; Mezirow, 1981; Raikou, Karalis, & Ravanis, 2017). Top research on the role of transnational and national education policies reveals that critical thinking (CT) is viewed as an educational policy, representing procedural knowledge linked to generic context-independent competencies. These competencies can be applied to a wide range of work and life contexts, with certain skills such as being “open-minded” and the ability to identify, clarify, and analyze a particular problem (Tahirsylaj & Wahlström, 2019).

Despite the attempts to create educational policies aimed at enhancing CT as a valuable life skill, there is still a lack of shared guidelines for promoting this skill (Manalo et al., 2013). Therefore, research is needed to address the experiences and needs of adult learners and inform them about current policies. It is crucial to understand the interaction of various factors that may impact the development and evolution of CT. Culture and culture-related factors are among the debated conditions that may influence students’ abilities and the utilization of critical thinking (Manalo et al., 2013).

From a sociocultural perspective, some authors have discussed cultural diversity in a multicultural educational context and its possible outcomes. For instance, Miller (1993) argues that adult development cannot be understood separately from the sociohistorical context in which it occurs. This developmental stance asserts that culture influences what people think about, what skills they obtain, and when they can apply these skills (Miller, 1993). Miller (1993) writes that different cultures include different kinds of tools (for example, verbal or non-verbal), skills (reading, mathematics, or spatial memory), social interactions (formal and informal interactions inside and outside the educational setting), and values (p. 390). He claims that this ultimately influences who people become. Moreover, sociocultural elements – such as race, class, gender, ethnicity, and sexual orientation – shape adult development and cognition (Chavez & Guido-DiBrito, 1999; Cross, 1995; Kroger, 1997; Merriam & Caffarella, 1999).

Considering the ideas discussed, this study takes a sociocultural perspective in order to understand the relationship between human mental functioning and cultural setting. It aims to illuminate how the cultural contact experiences of students in higher education shape their cognitive abilities, with a focus on critical thinking and how they utilize critical thinking skills in diverse sociocultural contexts.

Defining a sociocultural perspective

Lev Vygotsky (1987), a Russian theorist of cultural psychology, provides a more comprehensive description of social influences and human action that involve higher mental functions mediated by cultural tools and signs. A sociocultural perspective focuses on sociocultural activities as the fundamental processes through which human cognition is shaped. In other words, a sociocultural perspective seeks “to explain the relationship between human mental functioning, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical situations in which this functioning occurs, on the other” (Wertsch, 1995, p. 3).

To describe the main tenets of sociocultural theory (SCT), I will refer to James Wertsch’s ideas from Vygotsky’s writings. James Wertsch studies language, thought, and culture. Some of his notable works are *Vygotsky and the Social Formation of Mind* (1985) and *Voices of the Mind* (1991). In his book, *Voices of Mind* (1991), he mentions the three basic themes that run through Vygotsky’s writing:

1. a reliance on genetic or developmental analysis, which includes studying historical phenomena as evolving processes and encompasses human development across all stages – from birth to death (Vygotsky, 1987, p. 64-65).
2. the claim that higher mental functioning in the individual derives from social life; it is gaining new strategies and knowledge of the world and culture through participation in group activities. This tenet has been illustrated by examining the interactions between individuals from various backgrounds (Scott & Palincsar, 2013).
3. the claim that human action, on both the social and individual levels, is mediated by tools, signs, and signs-semiotics such as “language, various systems of counting, works of art, writing, and so on” (Vygotsky, 1981b, p. 137). These means are, in fact, tools to facilitate the co-construction of knowledge and the means that are internalized to aid future independent problem-solving activity (Scott & Palincsar, 2013).

I have conducted this study, focusing more specifically on the second and third themes of Vygotsky's writings. These themes align most closely with the theoretical framework of my research on mediated cognitive development, particularly critical thinking influenced by culture and society.

One of the strengths of SCT is the fact that Vygotsky was interested not only in what more knowledgeable others (e.g., educators) brought to the interactions, but also in what the individual themselves and a broader cultural and historical setting (e.g., new sociocultural settings) brought to the interactions and how they shape the minds of individuals (Scrimsher and Tudge, 2003). Despite the positive influences of Vygotsky's theory on contemporary studies in education, anthropology, and psychology, there are also some weaknesses in this approach, such as what Wertsch & Tulviste (1992) refers to as Vygotsky's "Eurocentrism". He points out that although Vygotsky highlighted the relevance of historical differences in mental functioning, it appears that modern European cultural tools and forms are considered superior to those of other cultures.

I chose SCT for my research – firstly, for its relevance to issues in education (Moll, 1990) and, secondly, for alignment with my research on culturally mediated cognitive development and action. Moreover, applying SCT in a multicultural context with international students makes an ideal setting for the practical implications of this theory, and considering the significance of the domination of European and Western cultures in some societies and its outcomes like the colonization of culture among non-Western individuals (Kennedy, 2013), allows me to try to diminish issues such as Eurocentrism (as argued by Wertsch & Tulviste, 1992) by actively involving non-European international students. Additionally, the use of the sociocultural framework in this research can redefine the terms of culture, culture contact, and sociocultural interactions in a diverse setting.

Culture and culture contact from a sociocultural perspective

Culture and culture contact are two fundamental concepts in the presented study. Culture can be broadly defined as a "social system shared among its human constituents" (Sprott & Msengi, 2020). However, for the purposes of this study, I will focus on Vygotsky's conceptualization of culture in his sociocultural theory. Vygotsky emphasizes the role of culture in mediating human mental functioning. According to him, cultural tools such as language, works of art, writing, and mechanical drawings play a crucial role in shaping the flow and structure of mental functions

(Vygotsky, 1981b, p. 137). He argues that culture not only influences behavior, but also affects the functioning of the mind and contributes to the development of new narratives in the human behavioral system (Vygotsky, 1983, p. 29-30). However, according to Wertsch (1991), such actions cannot be mechanistically determined by these tools or the sociocultural setting. Instead, mediated actions and individuals are both involved in the process (Wertsch, 1991), and this allows for innovation among individuals due to their cultural diversity and heterogeneity. According to Scribner and Cole (1981), the heterogeneity of contexts addresses the possible differences among individuals and the way they employ cognitive skills – such as critical thinking skills – in various contexts.

Due to increased awareness among new scholars regarding cultural diversity, these ideas have had a significant impact on contemporary research. For example, when examining critical thinking as a social mental process, it is important to recognize that it is not universally applicable across all cultures and societies. Critical thinking poses greater challenges for certain cultural groups. For instance, some Asian student groups (e.g., Chinese and Japanese) have been described as more group-oriented, hierarchical, and less inclined toward critical thinking when compared to students from Western cultures. Western students, on the other hand, are generally seen as more individualistic, non-hierarchical, and critical thinkers (Manalo et al., 2013).

From the developed concept of culture in this research, culture contact refers to the interactions between individuals and groups from different cultural backgrounds within a single cultural setting, whereby the adaptation, exchange and transformation of meaning, knowledge, beliefs, behaviors, and habits may occur. The utilized conceptions of culture and culture contact allow me to explore and understand the experiences of students who have contact with people from diverse cultural backgrounds.

Critical thinking: from the cognitive/individualistic paradigm to a cultural interpretation

Within my attempt to understand the evolution of CT, I underwent a transition from its traditional individualistic perspective to a more culturally informed one. Through this process of integration, I explored and engaged in discussions regarding different theoretical frameworks in research in order to arrive at a comprehensive understanding of CT and its social and cultural dimensions that facilitate critical thinking in adults.

CT is the other main focus of my research. There is a concern about using critical thinking as a “buzzword” (i.e., a term that has different meanings and connotations, depending on the context). In fact, several authors from different disciplines and time periods have pointed out the lack of a consistent definition of CT as the main challenge in researching this field (Kahlke & Eva, 2018; Lipman, 1985; Pagán Castaño et al. 2023; Vaske, 1998). Moore (2013) argued that given the social significance of critical thinking, the growing interest in CT research, and the lack of consensus in the literature regarding its definition, it is necessary to gain a better understanding of this concept and how it has evolved over time. In the 1990s, many educators and researchers tended to define CT as a skill or set of skills that encompasses the subject’s ability for analysis, inference, evaluation, explanation, interpretation, and self-regulation. For example, Dressel and Mayhew (1954) and D’Angelo (1971) defined critical thinking solely as a problem-solving skill.

A broader definition of CT was elaborated in a two-year Delphi study, sponsored by the American Philosophical Association, involving 46 cross-disciplinary experts. This study revealed that CT also involves affective “dispositions” (Kwon et al., 2007). Kwon et al. (2007) suggested that critical thinking dispositions relate to consistent willingness and motivation to use such CT skills. This could be a first step toward a more complex and critical interpretation, but most of these authors remain within the same rationalist and objectivist paradigm. For example, Siegel (2015) describes a “critical spirit” as an essential component of CT which includes the ability to reason and evaluate the reasons but also “certain attitudes, dispositions, habits of mind, and character traits”. In fact, he argues that a person is a critical thinker if capable of thinking critically in all circumstances, neglecting the context that makes it possible (or hinders) to act critically. Based on the views that these CT authors have provided, both the skill-based view and skill plus dispositions view are individualistic, and I consider it a limited approach for my research because – from the sociocultural perspective – we should extend the concept of criticality beyond logicity. A SCT integrates the CT definition into the context, present situation, and social relations that sustain or hinder CT and, in the long run, would allow learners to think and act as critical thinkers.

Viewing critical thinking as a social and cultural concept, I refer to the cultural aspect of CT referring to Fox (1994), who argued that critical thinking has some important cultural components. In his conceptualization, critical thinking is a voice, a stance, a specific kind of relationship with texts and family members, friends, teachers, the media, and even the history of one’s country.

Along similar lines, scholars in adult education from the 1980s to the present, such as Shor & Freire (1987), Brookfield (1987), Atkinson (1997, 1998), Mezirow et al. (2009), and Freire (2018), assert that critical thinking (CT) goes beyond higher-order thinking. They view CT as a quest for understanding the social, historical, and political roots of conventional knowledge, with the aim of transforming learning and society. From a sociocultural perspective in education, criticality is dynamic (Freire, 2018). CT can be more of a social practice rather than a well-defined and teachable pedagogical set of behaviors (Atkinson, 1998), and the effective transfer of CT skills can be influenced by the social contexts, both previous and current.

Methodological approach and context

The objective assessment of CT has been criticized by some scholars. For example, Brookfield argues that if critical thinking is defined as a social process, then its assessment should also be a social process involving experiences and perceptions. He suggests assessing CT in a specific context. This entails studying the dimension of action, including both what students do and what they say (Brookfield, 1997). I found this approach to be a solution for the assessment process of CT in my research since it aligns with my research objectives, considering the particular context in which the participants of my research are actively involved in the research process. Therefore, I applied an ethnographic approach as this method considers what people do in a specific context and builds a deep understanding of the interrelations between cognitive, cultural, and communicational aspects of the social life of higher education learners (Leavy, 2020). Using the ethnography methodology, I focused on individuals' life histories and their lived experiences to understand their views toward the world and the way they analyze the world's phenomena.

The main aim of the research and research questions

The main aim of this paper is to explore how the culture contact experiences of students in higher education in order to understand how these experiences shape their cognitive abilities, specifically with a focus on critical thinking and how they employ critical thinking skills in a different sociocultural context.

My research questions are:

- a) How do international students in higher education experience contact with other cultures?
- b) How do the experiences of sociocultural contacts and contexts shape the students' cognitive abilities, critical thinking, and its use?

Participants

The participants of this study were experienced insiders, and their narratives can provide unique insights into the research question. I intended to listen to their stories, interviewing and observing them in a natural setting. Therefore, using snowball sampling, I selected a small group of four students who possessed the characteristics I was interested in (Cohen, Manion & Morrison, 2002). All of my participants were international students enrolled in a science course at the University of Milano-Bicocca in Milan, Italy. I chose this specific group to examine their experiences in a dynamic multicultural environment where English was the language of instruction and communication. While the participants were all non-native English speakers, they used this language in the classroom. Due to the diversity of nationalities and languages, the interviews were conducted in English.

Data collection

Due to the open-ended and interpretive nature of my research questions, I applied qualitative interviewing – which has become a widely used research tool in the human and social sciences, such as in education, and for collecting data in ethnographic research (Brinkmann, 2013). I conducted face-to-face, semi-structured, and individual interviews to obtain the interviewees' points of view and their relationship to life, as well as to understand their vision of the world (De Fina, 2019). The semi-structured interviews provided me with flexibility and improved the relationship between the interviewer and interviewee, which was key for the process of knowledge construction and building trust.

Focusing on the main objectives of the research, I used certain topics as guidelines for conducting the interviews. The students discussed their cultural experiences in both their current and past contexts, providing me with valuable insights into the participants' life experiences and how they have evolved over time in various settings.

During the interviews, I encountered challenges, such as participants refusing to share their experiences in Italy out of concern for their current positions. Despite the research procedures being regulated by ethical committees and participants signing consent letters, as well as using pseudonyms, privacy concerns still arose. One question consistently asked by all participants was: "Where are you from?". I responded, "From Iran". Being a foreign student seemed to instill a sense of trust and safety, as they felt they could share their experiences and life stories with some-

one who might have faced similar situations. Additionally, to safeguard the anonymity of the students, I opted to use avatars inspired by their nationalities instead of their real names.

Analysis of data

I used content analysis to interpret the communication of meaning and identify theoretical relationships. To do this, I implemented an iterative process in which concepts were reflexively developed, coded, analyzed, and interpreted (Altheide, 2001). In presenting my analysis, I first introduced a portrait of the participants, which was a synthesis of the information I had about the student and the position they took during the interview. I prepared these portraits to provide context for each student's narrative, considering their experiences as international students and the context of the interview itself, which revealed uniqueness for each of them. Then, I provided a selection of the most significant parts of the transcribed data, enriched with my interpretation for each participant. Finally, I discussed how these aspects addressed my research question.

My interpretation and discussion are evident throughout the analysis, and in the title that I have created for each conversation, I have summarized the most relevant information about the participant's social strategy, as narrated in the conversation. The ability to judge, evaluate, analyze, make decisions, and solve problems, as well as the desire to be well-informed (Ennis, 1985; Willingham, 2007) and the areas of agreement among approaches to CT, are also considered for valuable insights into the critical analysis of the participants' actions and statements.

Participants' portraits

Self-protecting Dayzi

Dayzi, 23 years old, is from the Philippines and her first language is Filipino. She is studying for her Master's degree on an international course at the University of Milano-Bicocca in Milan, Italy. Living in Italy is her first experience of living abroad. I contacted Dayzi through an exchange of text messages at first. She welcomed my invitation to participate in the research. She was living in the same residence, but I had never met her before that day. We did the interview in a quiet and friendly environment in my room. Dayzi asked about my nationality first, and she was interested in the cultural aspect of my research. She started the conversation by showing

me a photo of the geographical location of the Philippines and then described the country in detail to give me an insight into the diversity of its regions and languages.

It seems to me that our conversation builds a narrative in which she becomes reflective of her interactive experiences. This has made her think and analyze her cultural identity and contexts more than before, leading her to adopt a self-protective strategy of limiting her social interactions in order to stay safe.

John, who welcomes the surprising and interesting cultural diversity

John was introduced to me by a friend. I met him at the residence for the first time. I invited him to participate in my research, explaining its purpose, and he immediately accepted. We then scheduled an interview date and conducted the interview in the lobby of the residence, aiming to provide a friendly and relaxing atmosphere. John is from Guatemala and mentioned that there aren't many students from his country. He has had contact with various cultures and finds the differences very interesting and surprising. He welcomes diversity while also mentioning that he is getting used to certain differences, such as the language (Italian). At the time of the interview, John was 26 years old. His first language is Spanish, but he speaks English fluently as well. He pursued his Bachelor's degree in the United States, where he lived for five years. Currently, John is pursuing his Master's degree in an English course at the University of Milano-Bicocca in Milan, Italy.

From our conversation, I found out that John's social life is facilitated by his openness and interest in cultural diversity. Through active social activities, the student has gained cultural awareness, knowledge of the world, and developed perspectives.

Sociable Mao

I met Mao in a shared Italian language course. I told her about my research and how she could help me with it. We were living in the same residence. We scheduled an online meeting due to the COVID-19 pandemic. It was a formal interview. She confidently started the conversation with the statement: "I am very knowledgeable about cultural information because I have lived in various countries and experienced many cultures." Due to time constraints, we scheduled another interview session. In the first session of the interview, she provided me with some useful and interesting information, but she did not share her personal information, such as her age. Two months later, we conducted the second interview in-person. I invited her to my room, and we conducted the interview in a quiet and friendly environment. She told me about her relationships with her family and friends since childhood, as well as her

exact age. Mao shared many stories of her interactions with people from different cultures. She is a sociable woman, and her social relationships have been the most significant challenge in her life. It is evident that she has even made decisions about her education and career based on the satisfaction of her social interactions and life.

Mao is 38 years old. She was born in Japan and then grew up in Brazil. She identifies herself as Brazilian. She has been in Italy for more than a year. She has also lived in Australia. We conducted the interviews in the English.

She gave me the idea of going beyond the barriers of borders, societies, and cultures to seek happiness and joy, and also using the barriers and differences to improve herself mentally and functionally.

Mindful Victoria

I got acquainted with Victoria in our shared Italian language course. She was a stylish black girl. She agreed to participate in my research. On the day of the interview, she initially rejected a handshake and apologized, then she hugged me. We conducted the interview at the university campus, and despite the distractions on campus, Victoria provided detailed answers to all of my questions. She appeared confident and shared her experiences along with ideas and reasoning, which gave me the impression that she had thought about them beforehand. Due to the distractions, I suggested a second interview, which took place indoors. The second interview was more friendly than the first one and provided me with sufficient information. Victoria has a critical perspective on her new sociocultural environment. She describes the social and cultural issues she has encountered, analyses them, and ultimately decides on her interactions based on the result of her analysis. At the time of the interview, Victoria was 23 years old and had been living in Italy for more than a year, pursuing a Master's degree on an international course at the University of Milano-Bicocca in Milan, Italy. Living in Italy is her first experience of living abroad. She speaks English well and is keen on learning Italian.

I saw her attitude as, kind of, analytical because she thinks and analyses the issues thoroughly. Finally, she decides on her own way of living and communicating.

Analysis: How contact with other cultures in diverse cultural contexts shapes cognitive abilities and critical thinking skills

From the perspective of Dayzi's sociocultural experiences

Dayzi narrates some unpleasant experiences with her social and classroom interactions in Italy. She expresses a feeling of being unconfident in her social interactions.

She prefers to lead a safe and isolated life by taking a self-protecting approach to her communicative acts and behaviors, such as staying alone, having fewer social connections, and staying quiet in group talks and conversations.

Dayzi narrated her first unpleasant experience of contact with Italian people and with a different language, which is one of the basic categories to characterize culture.

“The day that I came here, at the reception there was a guard. He couldn’t speak English and it was so hard. I could sense him shouting and I think I cried that day because I didn’t understand anything, and it was like I had to stay in my room for 10 days. You can’t go out, but what about groceries? It was hard. It took a while for me to understand. It was a traumatic experience. It’s a sad thing. Uh. Because in the Philippines, I thought of myself. I was confident and my friends saw that. But when I came here, it was like all that confidence was crushed from day one.”
(Dayzi)

It seems that she expected to encounter or interact with an Italian receptionist who can speak English. However, the man only spoke Italian, a language unknown to her. She describes her first encounter as “traumatic” and develops a theory around it, suggesting that this experience has caused her to lose her confidence. She explains that she used to be a confident person in her own country, but things are different here.

In another part of the interview, Dayzi describes an aspect of Philippine culture regarding greeting habits, which she states is very strict. For instance, she mentions that using specific words to greet certain people, such as older individuals, is mandatory in order to show respect toward them. According to her, these words carry cultural significance, signifying respect and adherence to certain social norms. This provides an opportunity to compare and contrast her experiences in different cultural contexts. She continues:

“I think yeah, in a sense, well, Italians are also very respectful, but there is something like a difference. I think that I noticed, I wouldn’t say culturally, but I noticed people here tend to say ‘ciao’ to everyone. Like, when you see someone, say ‘ciao’. Ok, you don’t know them, but you greet each other. And that was something that shocked me because, in the Philippines, we don’t do that.” (Dayzi)

From the student’s point of view, the Italian way of greeting is a way of showing respect to everybody. I see the student’s experience as unexpected. I wonder if constructing a different perception about a specific behavior – a detail, indeed, but socially relevant like greetings – might be a first step toward cultural transformation.

She continues:

"I'm think about everything now; I must be careful about what I say and about what I do, so I'm more cautious about that. I think I got 'personality-wise'". (Dayzi)

The narrative that Dayzi developed in our conversation revolves around a new need for self-protection. Due to the problematic contact with a new sociocultural setting, her habits – referring to both her actions and her self-perception – are changing. She reveals that she now engages in more thinking than before, contemplating things she never used to consider. Moreover, her attempts and strategies for finding solutions to her social and cultural challenges can potentially transform her into a critical thinker. Even though, in the course of action, she may not always choose the most justified one because – she says – she “should be careful” when she is with others, she prefers to be quiet. Most of the time, she chooses to stay in her room in the students’ residence and be alone in order to feel safe. I believe that precaution, isolation, and desocialization are not justified solutions to solving problems. Therefore, Dayzi’s self-protecting strategy could, in the long run, limit her learning opportunities, hinder her social-cognitive development, and restrict her ability to achieve a higher level of critical thinking – even if she claims to be thinking more than before.

From the perspective of John’s sociocultural experiences

John seems very enthusiastic about his international experience. He says:

"I had many opportunities to meet people from different places all over the world. It was very interesting - especially experiencing Asian culture. Specifically, I met a lot of people from Korea, South Korea, and Taiwan. I believe this further opened my mind to the outside world that I had never known before. There were many differences, such as food, which I think is the first thing that stands out, as well as the activities they do in groups, the games they play, and the things they watch. I was also surprised to see some American influence; I didn't expect them to have similar things." (John)

When discussing his experience with the diversity of cultures in a different sociocultural context, he expresses interest and surprise. He identifies cultural aspects that contradicted his expectations, and then claims that his experience with cultural diversity has broadened his perspective on the world. His mind now extends beyond borders and beyond what he used to consider and know. Furthermore, this cultural contact has altered his perceptions of people with different cultural identities.

He continues:

“I remember when I went to the US, I was shy. I knew this was a new place, but I didn’t do a lot outside of my comfort zone. I was unsure about things, and it would be hard for me to decide. Also, I couldn’t do many things as I had made short-term plans. I met different people who were raised in different ways. They looked at things differently, and I was surprised by their perspectives.” (John)

Living in various sociocultural settings with diverse cultures has changed his personality, behavior, and actions, he says. He expresses a feeling of agency when he says: “Now I can make decisions and I can do things.” Additionally, when he starts most of his speech by using the phrase “When I was in...”, from my viewpoint, it reveals how he is reconsidering and recognizing the role of those different contexts. He is building a theory of himself as changed thanks to these important, effective experiences that have shaped his mentality and actions.

Based on the narratives, John’s enthusiasm and openness to cultural diversity facilitate his social life. From a sociocultural perspective, his participation in social activities contributes to his changing process and helps him gain knowledge about the world, culture, and new strategies. Among the strategies that John may develop, “awareness” is the most noticeable one, as he constructs his thinking and describes events in a narrative manner. While John can be associated with sociocultural transformation in his thought and cognition, I cannot confirm his critical thinking skills or consider him a critical thinker with a critical reasoning approach.

From the perspective of Mao’s sociocultural experiences

Mao tells stories about her experiences in an interaction regarding Japanese culture.

“In Japan, people live for work and don’t have a social life to enjoy - I’ve never accepted that. For example, one day I had training and I informed my boss that I couldn’t come to work because of it. He initially seemed understanding, saying it was okay. However, he was actually very angry with me and made me feel guilty for not being at work. In my role, I used to employ very creative materials, such as games and innovative lessons. I was able to accomplish everything in the most effective way possible. However, I was constantly under pressure, mentally exhausted, and experiencing a significant psychological burden due to the high expectations of the culture.” (Mao)

In her narrative, Mao criticizes the work-oriented Japanese culture. Then, she tells her story of the day she was absent from her workplace. She describes her boss’s

reaction to her absence as an example of culturally emerged behavior. On the other hand, she mentions how Japanese social and cultural interactions helped her improve her job skills.

Then, she talks about her experiences in her current sociocultural context – which is Italy.

“In Italy, they are always in groups – especially at university. Once, I went out to a bar with a group of Italians who were working on the same project. They invited me but then they excluded me. It’s not painful anymore, now that I understand it. Sometimes, they perceive us as strangers. I know some people who pretend to be open to international individuals. However, when I asked them if they had any international friends, they said no.” (Mao)

Mao defines herself as a sociable person. Her ideal social life is one with many friends and connections, but in Italy, she cannot fully experience it. She told me about the numerous attempts she made to establish meaningful relationships with Italian people and achieving what she desired in her interactions. She claims that her personality and thoughts have changed effectively during the years in which she has been living and learning abroad:

“I think I’m much stronger than before, even though I’m still struggling. Now, I’m strong. I can do more things and I’m capable of doing more things than before.” (Mao)

From a sociocultural perspective, we can see how the external processes of social life shape Mao’s actions and behavior, and how cultural tools and signs mediate her social mind. In terms of CT skills, Mao employs a critical strategy to describe the social and cultural issues that she has faced. Faced with sociocultural diversities, she formulates theories, makes claims, and passes judgments based on her beliefs – even if they may not be true. She is able to analyze her environment, identify her personal experiences, and reflect on how those experiences were influenced by cultural factors in each context. Mao demonstrates the ability to make reasonable decisions when it comes to determining the course of action, as she has made efforts to solve her problems in every possible way. This can be observed based on her statements in her real academic, social, and professional life. She can be identified as a critical thinker who employs CT skills when necessary.

From the perspective of Victoria's sociocultural experiences

Victoria describes her experiences with the new and current sociocultural context.

“People here smoke a lot because of stress. Everything is overwhelming. In my country, it’s becoming more common than in the past, but it is not something that is done everywhere. Older people and females don’t smoke as much, but it is common for young guys here. I think it’s because they are stressed. The education system might definitely play a part. Some people who are not in education may smoke, but most people start smoking in school, and that’s when the stress begins. It is difficult to quit smoking once it becomes a habit. I’m not sure, but I think so.” (Victoria)

The education system in Italy is different and more difficult than in Ethiopia, as Victoria describes. While she is adapting to the new environment and the more demanding assessment system, she faces the smoking habits of the Italian and – in general – European students, which is odd behavior to her. In such a situation, she analyzes and evaluates the causes and effects of smoking and relates it to the considerable stress put on students’ shoulders by the education system. This is, in her view, a problem that affects the entire life, not just education. From a sociocultural perspective, the process of analyzing and evaluating students resulting from their contact with a diverse sociocultural context can be understood as the development of advanced cognitive functions, like critical thinking ability. Moreover, the issue that she mentions reflects the interplay between personal experiences, sociocultural influences, and transformed behavioral patterns.

In another part of the interview, she states that:

“For example - in my country, when you look different, people notice, you know? But here, when you wear something different or have tattoos, nobody cares about it. You can dress very fancy or the same as a crazy person, and no one cares. Personally, I want to dress well. People here are more independent, and we can live here independently.” (Victoria)

In the dominant culture of her home country, people are expected to be attracted to others based on their appearance. However, in Italy, this is not the case for her. She mentions that people in Italy do not care about looks as much because they “are more independent”. Her sociocultural experiences in the new context have caused her to reflect on this issue of not paying attention to appearance. She has developed a new understanding of independence as not caring about appearance. According to her, she now lives and behaves independently. This can also be seen as a reflection

of her cognitive abilities, as well as her sense of agency and empowerment derived from her social life.

Therefore, it seems that the cultural challenges that Victoria faced have given her an analytical perspective. In this way, she thinks about everything and analyzes them while her thinking development is forming along this process. This is, in fact, what a sociocultural perspective suggests.

Discussion and conclusion

I undertook this study to understand how students' experiences of contact with other cultures shape their cognitive abilities, focusing on the development of students' critical thinking (CT) and the use of CT as a form of higher mental functioning. In this regard, I identified students' sense of growth and learning as a result of interactions with different cultures in a distinct social and cultural context, considering both the connections and disruptions with their past lives.

The findings reveal that students' experiences of their interactions with a diversity of cultures in a different sociocultural setting shape their minds, thoughts, critical thinking, and ideas. Moreover, this leads them to develop new strategies to overcome cultural diversity. For instance, when Dayzi encounters the greeting habits of Italian people, her attitude toward this cultural behavior changes from being limiting to being respectful. Additionally, her unpleasant experiences with language diversity in Italy impact her social life and thinking patterns. When John states that living and experiencing various cultural aspects, such as food and language, has given him new perspectives, a feeling of agency, and skills like decision-making, it highlights the transformative impact of cultural immersion on his personal growth. The process of shaping Mao's thoughts, behavior, and actions through her sociocultural life in different contexts is a progressive improvement, and Victoria's ability to analyze her current social behaviors and develop new cultural understanding and strategies to find solutions for conflicts in her mind can all be examples of the creation of new forms of behavior and changes in individuals' mental functioning through cultural contact.

When considering the enhancement and use of critical thinking in contact with diverse cultures, the findings reveal that although students are able to "think more" than before; their strategies do not always seem to involve the use of critical thinking skills. For example, Dayzi demonstrates a critical perspective when faced with social issues in a different sociocultural context, but in practice, she tends to rely on

self-protective strategies such as being cautious, isolating herself, and withdrawing from social interactions. These strategies are not associated with the use of critical thinking skills. As for John, although he can be identified with sociocultural transformation in his mental functioning, his approach to action, particularly in his educational stance, may contrast with the culturally-emerged problem-solving approach. According to Edward Said's idea of Orientalism (1979), the domination of non-European countries by European ones and the belief in the superiority of their cultures impose some colonial impacts. One example of these impacts is the use of the English language in schools. "For them, English is a language imposed on their mother tongue" (Said, 2001:558). Consequently, we assume that adaptation can be seen as another form of colonization.

The results reveal that the situation for Mao and Victoria is different. Mao used a critical strategy to describe the social and cultural issues that she faced. She analyses and reflects on her experiences that were influenced by cultural factors, and she makes reasonable decisions when it comes to the course of action in both educational and social contexts. This study identifies her as a critical thinker who uses CT skills whenever required. Regarding Victoria, her sociocultural experiences have given her an analytical perspective. She theorizes and analyses phenomena to come to a reasonable result and, in the end, she adjusts and forms her perspective and acts accordingly. The cultural viewpoint of this study and of CT, finally, emphasizes the formation of CT by students' social contexts, the role of their relationships with members of societies, and also the cultural and historical backgrounds of their host and origin countries in the way they employ CT skills (Fox, 1994).

In addition, I understand that all the experiences that students have gained, both pleasant and unpleasant, have led them to build cultural explanations for the perceived diversities. It seems that they have all developed a deeper cultural awareness and gained a critical perspective on the phenomena of the world. They have also developed different strategies, such as "awareness", "othering", "critical reasoning", and "adaptive strategies". For example, John talked about his experiences of interacting with people from different cultures. He said that the differences in cultures, the things that people do in diverse social and cultural contexts, and their different viewpoints of the world surprised him. This approach reveals a deeper cultural awareness and the opportunity to learn from it. Such as othering and critical reasoning that Mao develops, when she says: "I don't feel sad anymore, no, I don't. Now I got strong, I know *what to do* when I am with *them*" (Mao). It was

about her stories of being excluded or rejected by her Italian connections (“they excluded me”) or the analytical approach of Victoria, who analyses the social and educational issues and then tries to overcome them according to the results of her analysis. From a sociocultural perspective, individuals’ social lives play an important role in shaping their personalities, thoughts, and beliefs (Wertsch, 1991), and these social processes provide the basis not only for individual mental functioning development, but also for action and adaptation to new emerging conditions. This is what we require to think and understand ourselves, others, and the world. In other words, our understanding is shaped by the cultural contexts in which we interact with others and are sociocultural (Vygotsky, 1981a). Therefore, having more social connections in a broader multicultural context can provide individuals with developing new strategies and deepening their learning and understanding of the world (Scott & Palincsar, 2013).

The diversity of the ethnic identities of the participants in this research and the multicultural nature of the study context have provided me with reliable and nuanced results regarding the promotion of cultural awareness and the identification of spaces where these struggles can be expressed and resolved, such as an international educational setting. I would like to add that the process of forming and changing students’ minds through diverse sociocultural contexts is in progress. An adult person is constantly required to reposition and reframe their ideas and actions, relating to previous, present, and future contexts. This occurs within a dynamic world of relationships with society, the environment, oneself, and others – which are constantly changing (Formenti, Luraschi, & Del Negro, 2019). Consequently, my understanding and findings about the participants’ mind development, learning, and cultural experiences will probably change if I conduct the same exploration at a future date.

References

- Altheide, D. L. (2001). Ethnographic content analysis. *Ethnography*, 4(2), 174-184.
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94.
<https://doi.org/10.2307/3587975>
- Atkinson, D. (1998). Comments on Dwight Atkinson’s “A critical approach to critical thinking in TESOL”: A case for critical thinking in the English language classroom. The author responds. *TESOL Quarterly*, 32(1), 133-137.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Understanding Qualitative Research, 10(1), 5-25.
- Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers*. Jossey-Bass.

- Brookfield, S. D. (1997). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(75), 17-29. <https://doi.org/10.1002/ace.7502>
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Jossey-Bass.
- Chavez, A. F., & Guido-DiBrito, F. (1999). Racial and ethnic identity and development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 84, 39-44.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Cross, W. E., Jr. (1995). The psychology of nigrescence: Revising the Cross model. In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 93-122). Sage Publications.
- D'Angelo, E. (1971). *The teaching of critical thinking*. B. R. Gruner.
- De Fina, A. (2019). The ethnographic interview. In K. Tusting (Ed.), *The Routledge handbook of linguistic ethnography* (pp. 154-167). Routledge.
- Dressel, P. L., & Mayhew, L. B. (1954). *General education: Explorations in evaluation*. American Council on Education.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Formenti, L., Luraschi, S., & Del Negro, G. (2019). Relational aesthetics: A duoethnographic research on feminism. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(2), 123-141. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9144>
- Fox, H. (1994). *Listening to the world: Cultural issues in academic writing*. National Council of Teachers of English.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Halpern, D. F. (2013). Teaching for critical thinking: A four-part model to enhance thinking skills. In S. F. Davis, W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 111-126). Psychology Press.
- Kahlke, R., & Eva, K. (2018). Constructing critical thinking in health professional education. *Perspectives on Medical Education*, 7(3), 156-165. <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0415-z>
- Kennedy, V. (2013). *Edward Said: A critical introduction*. John Wiley & Sons.
- Kokkos, A. (2011). Transformative learning through aesthetic experience: The formulation of a method. In *Education through the Arts* (pp. 71-120).
- Kroger, J. (1997). Gender and identity: The intersection of structure, content and context. *Sex Roles: A Journal of Research*, 36(11-12), 747-770. <https://doi.org/10.1023/A:1025627206676>
- Kwon, N., Onwuegbuzie, A. J., & Alexander, L. (2007). Critical thinking disposition and library anxiety: Affective domains on the space of information seeking and use in academic libraries. *College & Research Libraries*, 68(3), 268-278. <https://doi.org/10.5860/crl.68.3.268>
- Leavy, P. (2020). Introduction to the Oxford handbook of qualitative research. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1-24). Oxford University Press
- Lindeman, E. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New Republic.

- Lipman, M. (1985). Thinking skills fostered by philosophy for children. In J. W. Segal, S. F. Chipman, R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Relating instruction to research* (pp. 83-108). Earlbaum.
- Manalo, E., Kusumi, T., Koyasu, M., Michita, Y., & Tanaka, Y. (2013). To what extent do culture-related factors influence university students' critical thinking use? *Thinking Skills and Creativity*, 10, 121-132. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.08.003>
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mezirow, J., Taylor, E., & Associates. (2009). *Transformative learning in practice*. Jossey-Bass.
- Miller, P. (1993). *Theories of developmental psychology* (3rd ed.). W. H. Freeman.
- Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge University Press.
- Moore, K. (2010). The three-part harmony of adult learning, critical thinking, and decision-making. *Journal of Adult Education*, 39(1), 1-10.
- Moore, T. (2013). Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506-522. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.586995>
- Pagán Castaño, J., Arnal-Pastor, M., Pagán-Castaño, E., & Guijarro-García, M. (2023). Bibliometric analysis of the literature on critical thinking: An increasingly important competence for higher education students. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja*, 36(2). <https://doi.org/10.1080/1331677X.2022.2125888>
- Raikou, N., Karalis, T., & Ravanis, K. (2017). Implementing an innovative method to develop critical thinking skills in student teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 10(2), 21-30. <https://doi.org/10.24193/adn.10.2.2>
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. Vintage Books.
- Said, E. W. (2001). Reflections on exile. In E. W. Said, *Reflections on exile and other essays* (pp. 173-186). Harvard University Press.
- Scott, S., & Palincsar, A. (2013). Sociocultural theory. <https://www.semanticscholar.org/paper/THE-HISTORICAL-ROOTS-OF-SOCIOCULTURAL-THEORY-Scott-Palincsar/37fe8cf044514b7d8e734f2e4dad2f30c22e9d0c>
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychological consequences of literacy*. Harvard University Press.
- Scrimsher, S., & Tudge, J. (2003). The teaching/learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education & Development*, 14(3), 293-312. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1403_3
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Greenwood Publishing Group.
- Siegel, H. (2015). New work on critical thinking: Comments on Frimannsson, Holma and Ritola. *Studier i Pedagogisk Filosofi*, 4(1), 55-62. <https://doi.org/10.7146/spf.v4i1.22091>
- Sprott, K., & Msengi, C. (Eds.). (2020). *Designing culturally competent programming for PK-20 classrooms*. IGI Global.

- Tahirsylaj, A., & Wahlström, N. (2019). Role of transnational and national education policies in realisation of critical thinking: the cases of Sweden and Kosovo: The cases of Sweden and Kosovo. *The Curriculum Journal*, 30(4), 484-503. <https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1615523>
- Vaske, J. M. (1998). *Defining, teaching, and evaluating critical thinking skills in adult education* (Specialist in Education thesis). Drake University.
- Vygotsky, L. S. (1981a). The genesis of higher mental functions. In *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1981b). The instrumental method in psychology. In *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-143). Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Sobranie sochinenii, Tom tretii. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected works, Vol. 3: Problems in the development of mind]. Izdatel'stvo Pedagogika.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1. Problems of general psychology* (R. W. Rieber & A. S. Carton, Eds.). Plenum Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1995). The need for action in sociocultural research. In J. V. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 56-74). Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1985). The semiotic mediation of mental life: L. S. Vygotsky and M. M. Bakhtin. In *Semiotic mediation* (pp. 49-71). Academic Press.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1992). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28(4), 548-557. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.548>
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why is it so hard to teach? *American Educator*, 31, 8-19.

A Moral Normative Approach to Issues of Social Vices in Nigerian Schools

Isidore Agbanero¹ 



Abstract

Moral instruction in the Nigerian secondary school curriculum is intended to help students develop good moral behaviour. However, the prevalence of deviant and unethical behaviours among students in Nigerian secondary schools raises concerns about the effectiveness and viability of the country's moral instruction and curriculum. While this issue may be attributed to pedagogical dynamics in Nigeria, particularly in translating the curriculum into practice, the current study argues that the application of moral theories is essential in understanding the complexities of moral instruction in Nigerian secondary schools. This approach aims to uncover the underlying reasons for the interaction between students' moral conduct and the ethical principles taught in moral instruction. By conducting in-depth and critical data exploration, as well as drawing on Kant's categorical imperative, the current study advocates for the incorporation of normative moral theory into the existing curriculum. This will provide students with clear ethical guidelines to help them understand how their actions will impact their own interests and those of others.

Keywords

consequentialism, deontological ethics, Kant's categorical imperative, Nigerian students, social vices, teaching of moral education

Introduction

Moral instruction in Nigerian secondary schools' curriculum is designed to assist students in acquiring excellent moral behaviour. However, this aim has not been

¹ University of Wrocław, Poland, iagbanero@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-3085-2119>

significantly achieved as social vices continue to be prevalent in every aspect of society, including Nigerian secondary schools, where the translation of moral principles into practice is institutionalised (Okonkwo et al., 2023). According to Elujekwute et al. (2021), social vices – particularly cultism – are becoming more and more common among students in secondary schools in Nigeria. They emphasised the importance of parents and educators’ active involvement in promoting moral development in secondary school students. Clipa and Iorga (2013) admit that school and family play essential roles in improving students’ moral abilities. They argue that “the teacher needs actual parental support in order to fix and maintain the children’s experience, knowledge, abilities, positive attitudes and moral standards transmitted or developed during the teaching process” (p. 198). However, parents’ and teachers’ efforts to prevent moral decadence among secondary school students in Nigeria have produced insignificant results (Idoko, 2022). Though parents and instructors play roles in the formation of excellent moral behaviour in secondary school pupils, Okonkwo et al (2023) claim that the integration of “moral and ethics education into the curriculum of secondary school in Nigeria is extremely important” (p. 210).

The problem of unethical practices among students in Nigeria can be attributed to a disconnect between moral principles taught in theory and their practical application. This means that the moral teachings incorporated into the curriculum of Nigerian secondary schools are not effectively translated into actionable concepts that students can apply in their daily lives. The terms “morality in theory” and “morality in practice” are used to distinguish between the moral principles taught in schools and how students actually behave. “Morality in theory” refers to the principles intended to be imparted to students, while “morality in practice” refers to how these principles are reflected in students’ actions and decisions. It is important to note that there is a significant gap between morality in theory and morality in practice among Nigerian secondary school students, which raises questions about the reasons behind this gap and how to address it. The objective of the current study is to explore the perspectives of teachers, parents and educational stakeholders in order to bridge this gap between theoretical and practical applications of moral principles in Nigerian secondary schools. This study argues that addressing this issue requires multifaceted interventions. Therefore, a philosophical approach will be adopted to interpret moral instructions and curricula, with the aim of enhancing their effectiveness and feasibility in bridging the gap between morality in theory and in practice within Nigerian secondary schools.

In pursuit of this goal, the study uses Kant's categorical imperative to explain how the faculty of reason can help students distinguish between moral and immoral behaviour. It also tries to raise awareness among students, including instructors, about the impact of their activities on moral norms in both the school and larger society contexts.

Challenges facing teaching of effective moral education in Nigerian schools

Moral education in Nigeria has garnered much attention in the scholarly circle. In their investigation of factors hindering effective moral education, scholars have provided insightful measures that will help combat social vices in Nigerian schools. This study will examine some of these studies. I will start with a paper titled 'Moral education in Nigeria: problems and prospects' by Iheoma (1985). The author offered three stages of moral education in Nigeria in this research. The first concern was the nature of moral teaching prior to the advent of Western education in Nigeria. At this time, African moral education aided in the development of moral consciousness among Nigerians by basing moral principles on what she referred to as "African humanism and communalism". She contended that these moral principles had been neglected due to the influence of some Western cultures that are incompatible with African values and should be revisited to help overcome moral degeneration in contemporary Nigerian society. In the second stage, moral teaching was based on beliefs of Western religion and was designed to inculcate Christian values and prepare future Christian missionaries. The final phase was what the author referred to as "secular moral education", a moral education proposed by Lord Lugard, the Governor-General of Nigeria from 1912 to 1919 (p. 188), which aimed to promote moral abilities in schools, particularly to teach citizens that respect for those in authority should be regarded as a duty of all citizens. The author identified a flaw in the way moral lessons are taught in Nigerian schools. This flaw is that moral teachings are primarily centred on religious principles, ignoring the fact that the overall goal of moral education extends beyond promoting any particular religious belief. Ihuoma links the increase in social vices in schools to a disrespect for African moral norms and proposes using a consequentialist approach to moral teaching to minimise social vices in Nigerian schools. Ihuoma's argument is that if secular moral education is taught in Nigerian secondary schools alongside the current religious subjects taught in the classroom, social vices among students will be addressed.

Uwaezuoke (2020) acknowledges that philosophical or secular morality can assist students in managing morally charged situations and advises parents and teachers to pay close attention to the importance of secular moral principles in preventing social vices in society. These claims are relevant to the study's objective and will be discussed later in the paper.

Secular morality is a source of morality that exists outside of religion. Historically, religious leaders, particularly in Western nations, were opposed to the introduction of this morality – which was based on rational thought – into the school curriculum as a viable alternative to religious moral instruction (see, for example: Stock-Morton, 1988). Stock-Morton focused on the situation in France and the reasons why some individuals prefer secular morality over religious morality. Stock-Morton explains: “Enlightened thinkers saw the church as a regressive and oppressive force in French life; they laboured to elaborate theories of the good society without benefit of clergy.” Thus, nineteenth-century thinkers had a broad spectrum of ethical thought independent of religion to refer to in their own flight from a morality tied to Catholicism (p. 2). Secular morality also exists in Africa, and its objective is to prioritise social interests over individual ones. I agree that some people may not accept this argument because it is commonly stated that moral principles in Africa are tied to African traditional religion. However, given that it has not been established that moral principles in Africa were revealed by a supernatural being, as in the case of Western religious morality, the assertion that secular morality exists in Africa is not unreasonable. In accordance with the purpose of this study, I shall investigate moral theories outside of religion in Western tradition, focusing on ethical decision-making models in philosophy. In the literature reviewed above, Iheoma (1985) argued for a holistic approach to moral instruction in Nigerian schools, specifically recommending a consequentialist approach. Consequentialism is one of the normative theories in Western tradition, and I agree that it is necessary to adopt a holistic approach when teaching moral education. There are several reasons for this. First, relying solely on religious morality in the teaching of moral education may lead students to overlook the harm done to individuals who do not adhere to their religion, all in the name of belief. Second, a comprehensive approach will help students expand their perspectives on moral values beyond their own religious beliefs. Essentially, Iheoma has emphasised an important aspect of normative ethics, which is consequentialism. Consequentialism is a moral theory that evaluates the goodness or wrongness of actions based on the outcomes or consequences of those

actions (Horta et al., 2022; van Esch et al., 2023). Particularly, utilitarianism, a form of consequentialism, defines right action as one that maximises happiness for the greatest number of people involved (Mill, 1966).

Normative ethics consists of three major moral theories: consequentialism, virtue ethics and deontology. The goal of normative ethics is to demonstrate the criterion by which an action can be judged morally right or wrong (Gustafson, 2021). Normative theories such as consequentialism and deontology explain how we should act in order to arrive at what is morally right (McCain, 1991). The former bases its moral assessment of what constitutes a right action on the result or consequence of the decision made, whereas the latter maintains that the outcome of an activity should not be used to distinguish between right and wrong actions (Alexander, 2000). To understand the goal of these moral theories and their opposing viewpoints, we can deduce that both deontologists and consequentialists agree that moral principles are necessary to promote the common good, but they disagree on what we should base our moral judgment on. Alexander explains that “deontologist can, like the consequentialist, consider consequences to be morally relevant within the domain beyond the deontological core. But he cannot, under any circumstances, countenance the view that people are resources for others’ benefit. It is his rejection of that view that defines him as a deontologist” (p. 911).

Normative ethics, as a branch of moral philosophy, undoubtedly possesses innate values essential for developing moral qualities (Moral Education, n.d.). Moral education requires a moral theory, such as normative ethics, to serve as a guide for moral deliberation. Hence, incorporating philosophical ethical decision-making models into moral education teaching will provide students with a solid understanding of what moral actions entail. As Breakey (2014) puts it: “Most moral theories build on a core insight. Utilitarianism tells us that consequences for others’ well-being matter. Deontology stresses that morality requires each person accepting they are duty-bound to act in certain ways towards other people. Virtue theory reminds us that character drives action, and that ethical life carries its own rewards. These insights all provide valuable perspectives on the larger mosaic of human moral life. Moral education is at its best when it introduces students to these different perspectives, and their unique insights.” This implies that moral education draws on moral philosophy as a road map that instructs learners to avoid moral decision-making biases.

Although consequentialism has useful inherent moral values that are required for the development of moral abilities in students, this research focuses on deonto-

logical moral arguments, specifically Immanuel Kant's categorical imperative. This paper, however, recognises that consequentialism and virtue ethics will be useful in offering moral guidelines that can be used to address the issue of social vices in secondary education in Nigeria. For instance, virtue ethics promotes the virtue-based lifestyle necessary for students' moral ability development. Consequentialism will encourage students to focus on actions that will promote the happiness of the greatest number of people. However, applying consequentialism may be problematic because many Nigerian secondary school students engage in social vices. Virtue ethics, on the other hand, emphasises the cultivation of positive moral character and behaviour. However, if virtuous behaviour is not common among students, implementing this ethical ideal may face opposition or prove difficult. For this reason, I believe deontology works best in this context: it motivates students to act morally even when doing so would adversely affect the happiness of the greatest number of people or when acting morally contradicts the beliefs of our model virtuous individuals. Thus, including deontological viewpoints in the curriculum may offer important tools and approaches to aid in closing the gap between morality in theory and in practice.

Normative ethics

Deontology, a branch of normative ethics, prescribes how to determine what is morally right (Rawling, 2023). It is more concerned with whether a course of action is inherently right or wrong than with the consequence of that action (Mill, 2016). In other words, if an action is inconsistent with the established rules, it should be avoided – even if it results in some sort of gain. For example, if a social norm states that we should not lie, we are expected to tell the truth at all times – even if doing so will result in circumstances that are detrimental to our personal interests. Immanuel Kant (1724-1804), a proponent of deontological ethics, attempted to demonstrate that there are universal general ethical principles, and that moral action should conform to this universal ethical rule rather than any other purpose (Kranak, 2019). A process for determining what is always right or evil is presented by Kant in his work 'foundations of the metaphysics of morals'. This method entails examining whether one's maxim aligns with the criteria outlined in the formulations of the categorical imperative. In other words, the categorical imperative is a moral concept that guides humans in making morally acceptable decisions (Timmermann, 2013). Scholars (Wood, 2007; Kant et al., 2002) seem to contend that the search for the greatest guiding principle of morality inspired the formulation of this moral norm.

Kant considers categorical imperative (CI) as a fundamental moral concept. In his view, the CI is an unwavering moral principle that is reasonable, rationally necessary and must be adhered to regardless of our innate wants. Kant continued by stating that the CI validates all particular ethical norms, meaning that any moral precept that conflicts with the CI is seen as unethical (see: Johnson & Cureton, 2004). In other words, Kant implies that the “categorical imperative” (CI) is a moral compass that reduces or eliminates the possibility of committing immoral acts if strictly followed by a moral agent. Kant describes the categorical imperative in three different ways: Act as though the maxim of your action were to become, through your will, a universal law of nature; act in such a way as to treat humanity, whether in your own person or in that of anyone else, always as an end and never merely as a means; act only so that your will could regard itself as giving universal law through its maxim (Kant et al., 2002, p. 34). Scholars have offered several interpretations of what the CI entails, with some revising them to present a new viewpoint. (Potter Jr., 1975), and others aiming to highlight faults in critics’ interpretations (Kemp, 1958). There is no doubt that arguments and counterarguments about Kant’s CI’s relevance have either provided insights into the theory’s usefulness in determining what right actions entail or, on the other hand, drawn scholars’ attention to areas where Kant’s CI failed to rationally demonstrate how the CI could solve some moral problems. For instance, Sullivan (1994) explains that embracing Kant’s claim that reason is the sole source of morality implies empowering individuals to create their own moral judgments. It may mean that people can now determine for themselves what is right and wrong. Additionally, if the categorical imperative suggests that “we may act only on maxims that everyone else may adopt, all other things being equal, what is morally permissible for one person is also morally permissible for everyone else similarly situated” (p. 96). However, Robinson (2019) explains that one part of the categorical imperative prohibits using others as a means to an end and that if people follow and respect this rule, justice in society would improve. This assertion aligns with the goal of this paper.

I argue that both the proponents and critics of Kant’s CI have contributed to knowledge in some way. However, the purpose of this study is not to join this intellectual debate, but to demonstrate how the CI can be used to demonstrate practically how the social vices mentioned by scholars in this work failed to meet moral standards in both schools and Nigerian society. In other words, the purpose of this study is not to point out flaws in their arguments, but rather to draw lessons from Kant’s

moral philosophy with the goal of demonstrating what students should take into account when determining whether their action will benefit humanity if it becomes the standard in every community in Nigeria.

Social vices in Nigerian schools

To explain how the CI can help prevent social vices in Nigerian secondary schools, we must first investigate the types of social vices that Nigerian secondary school students engage in. Social vices are actions that violate social norms and values (Shaibu et al., 2020). Umar (2020, p. 173) defines social vices as “any immoral activities which are likely to become involved in any profitable venture or activity, like prostitution, gambling, pornography, drugs, etc.”

Scholars in Nigeria have focused their efforts on determining the causes and consequences of social vices in Nigerian schools, and many identified poor parenting as a major factor (Ezenwafor, n.d; Njoku, 2016). Nwogu (2016) acknowledges that the type of parenting style a child is exposed to influences their behaviour. Elujekwute et al. (2021) highlight the relationship between social vices and teaching methods in Nigerian secondary schools. They claimed that some instructors hardly ever let their pupils speak up or pose questions during class. Teachers want their students to obey the rules, even if they think they are harsh. Additionally, they asserted that due of the method of training employed, pupils in this group are more prone to participate in social vices since they are unable to reject directives that infringe upon their rights. Ladebo (2003) focused on sexual harassment of female students and observed that school administrators and the government had failed to take necessary measures to prevent this unhealthy conduct, which has now become prevalent in most Nigerian institutions of higher learning. The literature reviewed in this study presented informative measures to help reduce social vices in Nigerian schools, and scholars propose a holistic approach to moral education teaching. In other words, incorporating secular morality or moral lessons outside of religion into moral education in Nigeria will aid in combating social vices among Nigerian students.

Kant's categorical imperative and social vices in Nigerian schools

The literature reviewed above highlighted some social vices common in Nigerian schools. This study will focus on two: cultism and sexual harassment of female students [by teachers]. I will try to connect Kant's moral philosophy to social vices in Nigerian schools and will focus on two maxims of the CI: “act only according to

that maxim by which you can at the same time will that it should become a universal law”; “so act as to treat humanity, whether in your own person or in another, always as an end and never as only a means.” Scholars have interpreted these moral principles to make them more explicit for readers who want to draw moral lessons from them. Regarding the first maxim, Kant appears to explain that “men do, in fact, use the formula of the universal law as a criterion for judging action” (Kemp, 1958, p. 65). Kleingeld (2017) noted that Kant appears to suggest that we only act in line with maxims that we can will as both personal principles and general rules. Scholars have also provided useful interpretations of Kant’s moral maxim that encourages us to treat others as an end. Hodson & Hodson (1983) notes that this dictum might be understood to suggest that we should not use other people as a tool to further our own selfish interests, but rather that in our interactions with others, we should respect their dignity, rights and choices. The first maxim could also imply that before acting, one should consider whether the proposed action complies with social norms and whether he wants it to become the standard for everyone to follow. Regarding the second maxim, we are encouraged to assess the rightness of the means we use to achieve our goal and the goal itself (Atwell, 1986). Goal implies “end”, and this end should be right in our opinion and right if everyone pursues the same aim (Wood, 2007). Although scholars have interpreted these rules differently, for the purpose of this paper, the second maxim implies that we should not exploit people as a means to achieve selfish goals. In other words, Kant argues that in our interpersonal relationships, we should always treat people as ends. What does it mean to use someone as an end? It simply means that we should treat human beings with respect. People are not objects and should not be treated as such. Every person has intrinsic value, worth, dignity and purpose, and we shouldn’t use them simply as tools or instruments to achieve our own ends. Instead, we should see people as ends in themselves, as individuals who have their own realities (What is Kant’s second formulation, 2022). At this point, an attempt will be made to connect Kant’s CI to the two social vices already mentioned.

Cultism in Nigerian schools

The origin, causes and effects of cultism in Nigeria schools have been discussed by scholars (see: Oyemwinmina & Aibieyi, 2015; Ogunsanya, 2015). I would rather concentrate on the consequences of these unethical practices, which often result in clashes between rival cult groups – resulting in the deaths of students (Gboyega,

2005; Oyibo, 2020). Let's subject the outcome of student cultism to the first maxim – “act only according to that maxim by which you can at the same time will that it should become a universal law”. Cult members frequently resolve conflicts of interest with cultists from rival gangs through violent conflict. When the first maxim is applied, it simply means that whenever two or more students from different cult groups disagree on an issue, a cultist clash should be used to settle their differences. Can you wish for this to become the norm in every tertiary institution in Nigeria? If you answered yes, consider the following outcomes: insecurity within and outside the school environment, school closure, daily reports of mass murder on campuses, parents mourning their children who died as a result of cultist clashes and innocent students who died as a result of stray bullets, rustications of students, and so on. When we apply the second maxim – “so act as to treat humanity, whether in your own person or in another, always as an end and never as only a means” – it means treating people as ends in themselves. When one murders a fellow student belonging to a rival cult, they are treating that person merely as a means to an end. Employing someone in such a manner, as a tool to assert dominance and showcase the supremacy of their own group, violates the second principle. This is because human beings possess dignity and deserve to be treated with respect.

Sexual harassment of female students by lecturers

Reports that some teachers demand sex from their female students in exchange for higher grades have been a major topic in Nigerian newspapers (Rotimi, 2021; Osuji, 2019). Omonigho (2019) identified this act as a social vice. Okafor et al. (2022) investigated the prevalence of sexual harassment in some higher education institutions in south-east Nigeria. They discovered that a large number of female students have experienced this immoral behaviour at some point in their lives and that some of these victims are hesitant to report perpetrators to authorities for fear of not getting justice. As Okafor et al. put it: “on a number of occasions, reporting sexual harassment to the school authority has resulted to further victimisation against the victims due to invisible networks of the domination of men in the institution of higher learning” (p. 106). Some argue that inappropriate dressing contributes to sexual harassment of female students; however, when viewed through the lens of the CI, this excuse is insufficient to justify such unguided behaviour. Kant agrees that our emotions often conflict with established social rules, but “there is only one true virtue, which is the wholehearted commitment and effective capacity to fulfil our

moral duties out of respect for the moral law, despite our tendencies to indulge in our opposing natural desires” (see: Cureton & Hill, 2017, p. 263). This means that it is a moral obligation for every teacher to follow the rules and regulations governing the teaching profession in Nigeria, and the school authority must punish anyone who violates these rules.

This action violates both the first and second rule of the CI. The first maxim: if a teacher, referred to as Teacher X, engages in sexual activities in exchange for grades in order to fulfil their sexual desires, is it reasonable for Teacher X to desire that this behaviour becomes a general rule followed by all teachers who have the same motive? Furthermore, can Teacher X still wish for this practice to become universally accepted if their daughter or any female relatives studying at other universities become victims of this immoral act? It is important to note that this behaviour also violates the second rule, as mentioned earlier, as it involves using another person as a means to an end. Let’s now explore additional ethical issues that may arise if this kind of behaviour were to become the norm in all Nigerian higher education institutions: (a) it will discourage hardworking students because students who agree to exchange sex for higher grades will not have to attend classes or do their homework in order to pass; (b) it may cause suicidal thoughts in some students, as those who are unwilling to engage in this unethical behaviour may consider suicide when frustrated by these lecturers; (c) as the number of incompetent graduates’ increases, the quality of service delivery in society will suffer. This is because accepting and engaging in this unethical behaviour opens the door to good academic grades, which reduces the desire to study and prepare for exams.

These maxims can be added to the moral courses currently taught in Nigerian secondary schools, such as Islamic Religious Knowledge and Christian Religious Studies (CRS). When teaching Christian Religious Studies, for instance, teachers can have students examine Christian teachings of universal human dignity and values and assess their understanding of how the Christian religion promotes ethical behaviour toward others, including those of different faiths. This is one way to apply the CI maxim, which encourages respecting human dignity. Similarly, students studying Islamic religious knowledge can look at Islamic teachings regarding the value of humanity and how these ideas motivate good behaviour toward all people, regardless of religion.

Conclusion

The manifestation of “morality in practice” and “morality in theory” is evident in Nigerian secondary schools, where a significant disconnect exists between the moral principles outlined in the Nigerian curriculum and the moral behaviour of secondary school students, who are the consumers of this curriculum. This study explores the integration of deontological ethics into moral instruction as a means to bridge the gap between these two aspects of morality: morality in practice and theory. Previous research has shown that moral lesson teachers tend to focus predominantly on religious moral teachings, giving less attention to secular morality. While these previous studies are important for understanding the issue, the discussions in this paper suggest that incorporating Kant’s categorical imperative into Nigerian moral instruction could significantly reduce social vices among secondary school students. Such an incorporation would help narrow the gap between morality in practice and morality in theory.

References

- Alexander, L. (2000). Deontology at the threshold. *San Diego Law Review*, 37(4), 893-912.
- Atwell, J. E. (1986). The principle of humanity. In J. E. Atwell, *Ends and principles in Kant’s moral thought* (pp. 105-137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-4345-2_6
- Breakey, H. (2014, September 23). Why moral education should involve moral philosophy. *The Conversation*. <https://theconversation.com/why-moral-education-should-involve-moral-philosophy-31675>
- Clipa, O., & Iorga, A. M. (2013). The role of school-family partnership on moral development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 197-203. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.098>
- Cureton, A., & Hill, T. E. (2017). Kant on virtue: Seeking the ideal in human conditions. In N. E. Snow (Ed.), *The Oxford handbook of virtue* (pp. 263-280). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199385195.013.13>
- Elujekwute, E. C., Danburam, I. U., Zakariah, J., & James, A. (2021). Influence of social vices on students’ academic performance in secondary schools in Nigeria. *Sapientia Global Journal of Arts, Humanities and Development Studies*, 4(3), 215-229. <https://www.sgojahds.com/index.php/SGO-JAHDS/article/view/266>.
- van Esch, C., Tarr, E., & Frye III, J. (2023). ‘The Good Place’ in your classroom: Recommendations for teaching management ethics. *Management Teaching Review*, 8(2), 197-207. <https://doi.org/10.1177/23792981211041696>
- Ezenwafor, J. I. (n.d.). Causes of increasing moral decadence among the Igbo society of Southeast Nigeria and strategies for curbing it. *Management*, 256, 87-98.

- Gboyega, I. (2005). Cultism and violent behaviours in tertiary institutions in Nigeria. *Zimbabwe Journal of Education and Research*, 17(1), 39-53. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/5544/Gboyega,%20I.%20%20ZJER%20%20vol.17,%20no.1.pdf;sequence=1>
- Gustafson, A. B. (2021). Normative ethics. In D. C. Poff & A. C. Michalos (Eds.), *Encyclopedia of Business and Professional Ethics* (pp. 1222-1234). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-23514-1_1222-1
- Hodson, J. D., & Hodson, J. D. (1983). The ethics of respect for persons. *The Ethics of Legal Coercion*, 1-14.
- Horta, O., O'Brien, G. D., & Teran, D. (2022). The definition of consequentialism: A survey. *Utilitas*, 34(4), 368-385. <https://doi.org/10.1017/S0953820822000164>
- Idoko, C. (2022, April 22). Blame parents for moral decadence in Nigeria – stakeholders. *Tribune Online*. <https://tribuneonlineng.com/blame-parents-for-moral-decadence-in-nigeria-%E2%80%95stakeholders/>
- Iheoma, E. O. (1985). Moral education in Nigeria: Problems and prospects. *Journal of Moral Education*, 14(3), 183-193. <https://doi.org/10.1080/0305724850140306>
- Johnson, R., & Cureton, A. (2004). Kant's moral philosophy. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/kant-moral/>
- Kant, I., Schneewind, J. B., Baron, M., & Kagan, S. (2002). *Groundwork for the Metaphysics of Morals* (A. W. Wood, Ed.). Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1njw7t>
- Kranak, J. (2019). Kantian deontology. In G. Matthews (Ed.), *Introduction to philosophy: Ethics* (pp. 53-64). Rebus Community. <https://press.rebus.community/intro-to-phil-ethics/chapter/kantian-deontology/>
- Kemp, J. (1958). Kant's examples of the categorical imperative. *The Philosophical Quarterly*, 8(30), 63-71. <https://doi.org/10.2307/2216857>
- Kleingeld, P. (2017). Contradiction and Kant's formula of universal law. *Kant-Studien*, 108(1), 89-115. <https://doi.org/10.1515/kant-2017-0006>
- Ladebo, O. J. (2003). Sexual harassment in academia in Nigeria: How real? *African Sociological Review*, 7(1), 117-130. <https://doi.org/10.4314/asr.v7i1.23133>
- McCain, R. A. (1991). Deontology, consequentialism, and rationality. *Review of Social Economy*, 49(2), 168-195. <http://www.jstor.org/stable/29769548>
- Mill, J. S. (2016). Utilitarianism. In *Seven masterpieces of philosophy* (pp. 329-375). Routledge.
- Mill, J. S. (1966). Utilitarianism. In: J. M. Robson (Ed.), *A selection of his works* (pp. 149-228). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-81780-1_2
- Moral Education. (n.d.). In *Encyclopedia of Education*. Encyclopedia.com. Retrieved September 18, 2023, from <https://www.encyclopedia.com/education/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/moral-education>
- Njoku, N. C. (2016). Teachers' perception on the dimensions of moral decadence among secondary school students in Ebonyi State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 187-191.

- Nwogu, V. C. (2016). Parenting styles and social interaction of senior secondary school students in Imo State, Nigeria. *International Educational Applied Scientific Research Journal*, 1(1), 23-38.
- Ogunsanya, M. (2015). Impact of campus secret cult organizations on university administration: a case study of the University of Ibadan, Nigeria. In J. E. Ade-Ajayi & K. B. Adeyemi (Eds.), *The Dilemma of Post-Colonial Universities: Elite Formation and the Restructuring of Higher Education in Sub-Saharan Africa* (pp. 63-78). Cambridge Scholars Publishing.
- Okafor, S. O., Okoye, E. O., Onu, J. C., Kekeocha-Christopher, I. C., Obiozor, E. E., Okechukwu, B. A., & Ogbonna, A. N. (2022). Sex-for-marks scandals in South-East Nigeria institutions of higher learning, female students victim and the war against sexual harassment. *Italian Sociological Review*, 12(1), 87-118. <https://doi.org/10.13136/isr.v12i1.520>
- Okonkwo, C. O., Olutola A. T., & Aguh, J. C. (2023). Holistic review of ethical issues in Nigerian secondary schools. *Sapientia Foundation Journal of Education, Sciences and Gender Studies*, 5(1), 201-212. <https://www.sfjesgs.com/index.php/SFJESGS/article/view/377>
- Omonigho, S. (2019, November 18). Sex for grades in Nigerian universities. *The Guardian*. <https://guardian.ng/opinion/sex-for-grades-in-nigerian-universities/>
- Osuji, C. (2019, November 20). Sex for grades in tertiary institutions: what of in secondary schools? *Innnews*. <https://innnews.com.ng/2019/11/sex-for-grades-in-tertiary-institutionswhat-of-in-secondary-schools-by-dr-chuks-osuji/>
- Oyemwinmina, C., & Aibieyi, S. (2015). Cultism: a destructive concept in the educational development of tertiary institutions in Nigeria. *African Research Review*, 9(4), 221-236. <https://doi.org/10.4314/afrrev.v9i4.17>
- Oyibo, H. (2020, June 2). Nigeria's campus cults: Buccaneers, Black Axe and other feared groups. *BBC News*. <https://www.bbc.com/news/world-africa-52488922>
- Potter Jr, N. T. (1975). How to apply the categorical imperative. *Philosophia*, 5(4), 395-416. <https://digitalcommons.unl.edu/philosfacpub/12>
- Rawling, P. (2023). *Deontology*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108581196>
- Robinson, R. M. (2019). Kant's categorical imperative and moral duties. In R. M. Robinson, *Imperfect duties of management: The ethical norm of managerial decisions* (pp. 11-38). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-99792-6_2
- Rotimi, O. (2021, June 20). Sexual abuse: Female students threaten to prosecute randy lecturers. *Vanguard Nigeria*. <https://www.vanguardngr.com/2021/06/sexual-abuse-female-students-threaten-to-prosecute-randy-lecturers/>
- Shaibu, G. O., Okpe, A., & Kaduru, J. M. (2020). Business education in Nigeria: A tool for alleviating social vices. *Nigerian Journal of Business Education (NIGjBED)*, 7(2), 538-546.
- Stock-Morton, P. (1988). *Moral education for a secular society: The development of moral laïque in nineteenth-century France*. State University of New York Press.
- Sullivan, R. J. (1994). The limits of the categorical imperative. In *An Introduction to Kant's Ethics* (pp. 94-113). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511606151.007>
- Timmermann, J. (Ed.). (2013). *Kant's 'Groundwork of the Metaphysics of Morals': A critical guide*. Cambridge University Press.

- Umar, A. A. (2020). Science as a Panacea for Social Vices in Nigeria. *Al-Hikmah Journal of Education*, 7(1), 173-177.
- Uwaezuoke, M. R. I. (2020). Teaching Ethics and Morality Education in Nigerian Schools for Sustainable Development. *Unizik Journal of Educational Research and Policy Studies*, 1, 36-44. <https://unijerps.org/index.php/unijerps/article/view/5>
- What is Kant's Second Formulation. (2022, July 12). *eNotes*. Retrieved March 15, 2023, from <https://www.enotes.com/homework-help/what-is-kant-s-second-formulation-of-the3071827>
- Wood, A. W. (2007). The Moral Law. In A. W. Wood (Ed.), *Kantian ethics* (pp. 66-84). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511809651.005>

Preferowane modele zdrowia a zachowania zdrowotne studentów

Barbara Pietryga-Szkarłat¹ 



Abstrakt

Podniesienie rangi behawioralnych wyznaczników zdrowia nastąpiło pod koniec XX wieku w następstwie dokonujących się przemian w dziedzinie szeroko pojmowanego zdrowia, które wiązały się z rozwojem biomedycznego i holistyczno-funkcjonalnego paradygmatu zdrowia. W każdym z tych modeli odmiennie definiuje się zdrowie i chorobę, wskazując tym samym na ich inne uwarunkowania. We współczesnej edukacji zdrowotnej odchodzi się od biomedycznego paradygmatu zdrowia na rzecz holistyczno-funkcjonalnego, który podkreśla znaczenie świadomej aktywności jednostki jako istotnego czynnika służącego utrzymaniu zdrowia. Uwzględniając powyższe stanowisko, celem podjętych badań było wykazanie zależności pomiędzy preferencją holistyczno-funkcjonalnego modelu zdrowia a zachowaniami zdrowotnymi młodzieży studiującej. W badaniu wzięło udział 245 studentów reprezentujących kierunki humanistyczne oraz kierunki ścisłe. Do badania sposobu rozumienia zdrowia i jego uwarunkowań wykorzystano Skalę Przekonań Zdrowotnych (Sęk i in., 1992), natomiast do badania zachowań zdrowotnych zastosowano Kwestionariusz Zachowań Zdrowotnych Ziarko (2006). Z podjętych badań wynika, że istnieje związek pomiędzy preferencją założeń modelu holistyczno-funkcjonalnego a zachowaniami zdrowotnymi studentów. Otrzymane rezultaty badań mogą stanowić podstawę konstruowania nowoczesnych programów promocji zdrowia poprzez tworzenie na terenie uczelni wyższych środowiska wspierającego zdrowie oraz kształtującego prozdrowotny styl życia studentów.

Słowa kluczowe

biomedyczny model zdrowia, holistyczno-funkcjonalny model zdrowia, zachowania zdrowotne, edukacja zdrowotna

¹ Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie,
Instytut Pedagogiki Specjalnej, barbara.pietryga-szkarlat@up.krakow.pl,
<https://orcid.org/0000-0002-7341-0815>

Preferred Health Models and Health Behaviors of Students

Abstract

The importance of behavioral determinants of health increased at the end of the 20th century as a result of ongoing changes in the field of broadly understood health, which were associated with the development of the biomedical and holistic-functional health paradigm. Each of these models defines health and disease differently, thus pointing to their different determinants. Modern health education is moving away from the biomedical health paradigm in favor of a holistic-functional one, which emphasizes the importance of the conscious activity of the individual as an important factor in maintaining health. Taking into account the above position, the aim of the research was to demonstrate the relationship between the preference for a holistic-functional model of health and the health behaviors of young students. Two hundred forty-five students representing humanities and science majors took part in the study. The Health Beliefs Scale (Sęk i in., 1992) was used to examine the understanding of health and its determinants, and the Ziarko Health Behavior Questionnaire (2006) was used to examine health behaviors. The research shows that there is a relationship between the preference for the statements assumptions of the holistic-functional model and the health behaviors of students. The obtained research results can constitute the basis for constructing modern health promotion programs by creating an environment, at universities, that supports health and shapes a healthy lifestyle for students.

Keywords

biomedical model of health, holistic-functional model of health, health behaviors, health education

Wstęp

Problematyka zdrowia posiada wielowiekową tradycję udokumentowaną nie tylko bogatą literaturą, ale i licznymi badaniami w tym zakresie. Jej właściwy rozwój przypada na drugą połowę XX wieku i wiąże się z powstaniem psychologii zdrowia (Wrona-Polańska, 2003). W ostatnich dekadach wzrosło zainteresowanie problematyką zdrowia a radykalne zmiany w jej rozumieniu wiązały się z jednej strony z intensywnymi przemianami społeczno-ekonomicznymi, określanymi mianem rewolucji zdrowotnych, z drugiej zaś stopniowym rozwojem holistyczno-funkcjonalnego paradygmatu zdrowia (Gaweł, 2014).

Rewolucje zdrowotne, jakie dokonały się w krajach wysoko rozwiniętych na przestrzeni XIX i XX wieku, przyczyniły się do gruntownych zmian w systemie

ochrony zdrowia. Przełom w dziedzinie ochrony i profilaktyki doprowadził także do wzrostu przekonania, że dla poprawy zdrowia społeczeństwa nie wystarczy tylko opieka medyczna i zapewnienie odpowiednich funduszy w zakresie świadczonych przez nią usług, ale kluczowe są działania profilaktyczne zapobiegające występowaniu chorób (Dolińska-Zygmunt, 2001; Smith i Dick, 2011). Wobec powyższego podjęto oddziaływanie pozamedyczne prowadzące do polepszenia stanu zdrowia ludności. Były one skierowane na środowisko fizyczne w celu poprawy higieny osobistej i najbliższego otoczenia, środowisko społeczne zmierzające do zmiany stylu życia i wreszcie odwołujące się do świadomości człowieka w zakresie indywidualnej i społecznej odpowiedzialności za zdrowie (Świętochowski i Wawrzków, 2020; Wrona-Polańska, 2013; Zadworna-Cieślak i Ogińska-Bulik, 2011).

Powiązania zdrowia z zachowaniami zdrowotnymi należy dopatrywać się także w zachodzących na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat przemianach w sposobie naukowego postrzegania człowieka zagrożonego chorobą, chorego i zdrowego (Gunia, 2010). Współcześnie wskazuje się na dwa podstawowe oraz zgoła odmienne w swych założeniach paradygmaty interpretacji zjawisk związanych ze zdrowiem, określane jako biomedyczny (patogenetyczny) oraz holistyczny (holistyczno-funkcjonalny) (Gaweł, 2014; Gwozdecka-Wolniaszek, 2023).

Początkowo zdrowie definiowane było w sposób negatywny i wiązano je głównie ze sferą somatyczną. Takie podejście wynikało z obowiązującego w medycynie modelu biomedycznego opartego na teorii dualizmu kartezjańskiego oraz mechanistycznej wizji świata i człowieka, zaś choroba była weryfikowalnym odchyleniem od normy (Heszen i Sęk, 2007; Wrona-Polańska, 2003). Wśród najczęstszych źródeł problemów zdrowotnych wskazywano na uwarunkowania genetyczne oraz czynniki zewnętrzne, takie jak: wirusy, bakterie, grzyby czy niedobory witamin (Kowalski i Gaweł, 2007; Wrona-Polańska, 2003). W ujęciu bardziej radykalnym model ten zakładał, że choroba przebiega poza wszelką kontrolą podmiotu, a leczenie zależy wyłącznie od skuteczności oddziaływań podejmowanych przez służbę zdrowia (Dolińska-Zygmunt, 2001). Konsekwencją takiego podejścia do zdrowia było przedmiotowe traktowanie człowieka chorego, nieuwzględniające jego potrzeb psychicznych, społecznych i duchowych oraz świadomej aktywności zdrowotnej ukierunkowanej na ochronę zdrowia i rozwijanie jego potencjałów (Gunia, 2010; Wrona-Polańska, 2003).

Ograniczenia biomedycznego modelu zdrowia stały się szczególnie widoczne w obliczu gwałtownego wzrostu umieralności ludności z powodu chorób cywilizacy-

jnych. Równoczesny postęp w dziedzinie nauk humanistycznych, społecznych oraz ekologii wyznaczał konieczność szerokiego spojrzenia na problematykę zdrowia, szczególnie w kontekście jego uwarunkowań. Osiągnięcia w dziedzinie nauk społecznych i humanistycznych oraz przenikanie ich założeń do nauk medycznych przyczyniły się do ukształtowania holistycznego paradygmatu zdrowia (Gunia, 2010). Podstawę teoretyczną nowego sposobu definiowania zdrowia stanowi Ogólna Teoria Systemów, zgodnie z którą każdy organizm ludzki jest żywym systemem stanowiącym niepodzielną całość wzajemnie powiązanych ze sobą wymiarów: fizycznego, psychicznego, społecznego oraz duchowego (Dolińska-Zygmunt, 2001). Całościowo pojmowany człowiek stanowi jednocześnie część większego systemu, pozostając pod wpływem fizycznego, społecznego oraz kulturowego środowiska, w którym żyje (Łuszczyńska, 2004). Tym, co stanowi o istocie człowieka, jest jego podmiotowość będąca wyrazem zdolności do kierowania oraz kreowania własnego zdrowia, życia i siebie samego w relacji z wymogami otoczenia (Wrona-Polańska, 2011).

Systemowe myślenie o zdrowiu ujmuje je w kategoriach dynamicznego procesu. Oznacza to, że nie jest ono stanem statycznym, lecz „żywotnym procesem, w którym człowiek dąży do wyrównywania zakłóconej homeostazy organizmu” (Gunia, 2010, s. 12). W modelu tym zdrowie i choroba nie stanowią definicji o przeciwnym znaczeniu, lecz są opisywane w jednym wymiarze (Gaweł, 2014). Pozycja człowieka na continuum zdrowie-choroba uwarunkowana jest dostępnością posiadanych przez niego zasobów bądź ich deficytem (Antonovsky, 1995; Heszen i Sęk, 2007). Na potencjał zdrowotny składają się zasoby biologiczne (np. odporność immunologiczna), zasoby psychiczne (np. wiedza, samoocena, optymizm, radzenie sobie ze stresem), zasoby społeczne (np. relacje międzyludzkie), zasoby przyrodnicze, zasoby duchowe oraz systemy wartości o charakterze prozdrowotnym zawarte w przekonaniach i stylu życia jednostki (Maszorek-Szymala, 2022; Wrona-Polańska, 2003).

W modelu tym szczególne znaczenie przypisuje się dojrzałej postawie samego człowieka, który wyposażony w świadomość kreuje własne zdrowie, a w sytuacji choroby – zachwiania dynamicznej równowagi – może aktywnie uczestniczyć w działaniach mających na celu powrót do zdrowia (Heszen i Sęk, 2007; Puchalski, 1997). Podmiotowy wymiar zdrowia wyraża się zatem w aktywnym, świadomym i twórczym udziale człowieka w osiąganiu zdrowia, a środkiem, który temu służy jest prozdrowotny styl życia (Dolińska-Zygmunt, 2000). To, kluczowe dla holistycznego modelu zdrowia, założenie ma swój początek w koncepcji „pól zdrowia”, zgodnie z którą specyfika codziennych zachowań zdrowotnych sprzyja prawidłowemu funkcjonowaniu biopsy-

chospołecznemu jednostki oraz dobremu samopoczuciu we wszystkich aspektach wielowymiarowo ujmowanego zdrowia (Kowalewski, 2006; Kowalski i Gawęł, 2007).

Całościowe i funkcjonalne podejście do zdrowia ukazuje Funkcjonalny Model Zdrowia Heleny Wrony-Polańskiej (2003), zgodnie z którym zdrowie jest funkcją twórczego radzenia sobie ze stresem oraz funkcją zasobów podmiotowych poznawczych i behawioralnych oraz zasobów sytuacyjnych, które tworzą mechanizm psychologiczny wiodący do zdrowia. Wrona-Polańska (2003) traktuje zdrowie holistycznie i funkcjonalnie, jako proces równoważenia wymagań życiowych z możliwościami (zasobami) człowieka, ze szczególnym uwzględnieniem świadomej aktywności prozdrowotnej podmiotu jako twórcy własnego zdrowia. W ujęciu tym autorka podkreśla, jak istotne dla ludzkiego funkcjonowania ma subiektywne poczucie zdrowia o charakterze funkcjonalnym, którego specyfika przejawia się w umiejętności radzenia sobie z wymaganiami w celu utrzymania dynamicznej równowagi. Skuteczne i efektywne radzenie ma charakter twórczy, ponieważ każdorazowo, w sposób elastyczny, dostosowywane jest do charakteru napotykanego trudności w celu jej przezwyciężenia, czemu towarzyszą pozytywne emocje wynikające z faktu posiadania przez podmiot przekonania o dostępności zasobów umożliwiających poradzenie sobie z problemem (Wrona-Polańska, 2003, 2011).

Zgodnie z Funkcjonalnym Modelem Zdrowia, można wskazać na poznawcze i behawioralne wskaźniki zdrowia. Do tej pierwszej grupy autorka modelu zalicza zasoby składające się na tzw. „osobowość prozdrowotną”, a więc: poczucie koherencji, samoocenę oraz poczucie kontroli, natomiast wśród behawioralnych wyznaczników zdrowia wskazuje na: zachowania promujące zdrowie, zdrowie w hierarchii wartości oraz subiektywne koncepcje zdrowia (Wrona-Polańska, 2003). Behawioralne wyznaczniki zdrowia, definiowane jako „indywidualne zachowania, sprzyjające utrzymaniu i umacnianiu zdrowia oraz pomnażaniu jego potencjałów”, zajmują ważne miejsce wśród zasobów podmiotowych wiążących się istotnie ze zdrowiem człowieka (Wrona-Polańska, 2003, s. 64).

Znaczenie i aktualność problematyki świadomości z punktu widzenia uwarunkowań zachowań zdrowotnych wynika z rozpowszechnionej w psychologii tezy, że istnieje związek pomiędzy zachowaniem a świadomością człowieka, a więc sposobem postrzegania, interpretacji oraz przeżywania otaczającej go rzeczywistości (Dolińska-Zygmunt, 2001; Puchalski, 1990). Wypracowane na podstawie danych empirycznych modele teoretyczne wskazują na to, że istotnym predyktorem motywacji do podejmowania celowej aktywności behawioralnej jest m.in. zasób w postaci posia-

danej przez człowieka wiedzy (Gaweł, 2014). Uznanie tej tezy pozwala przyjąć, że świadomość stanowi kategorię edukacyjną, co z kolei oznacza potrzebę podjęcia działań ukierunkowanych na kształtowanie takich treści świadomości, które będą zwiększać gotowość jednostki do podejmowania prozdrowotnych wyborów dotyczących własnego zdrowia (Gaweł, 2014).

Doniosłość problematyki świadomości jest widoczna także w założeniach leżących u podstaw nowych strategii promocji zdrowia, do których zalicza się „budowanie kapitału intelektualnego, niezbędnego wobec stałego zapotrzebowania na wiedzę dotyczącą nowych zagrożeń, sposobów ochrony i doskonalenia zdrowia” (Syrek i Borzucka-Sitkiewicz, 2009, s. 106). Świadome poszerzanie i aktualizowanie wiedzy na temat czynników ryzyka oraz czynników chroniących zdrowie stanowi zatem niezbędny warunek prowadzenia prozdrowotnego stylu życia.

Analizując pojęcie świadomości zdrowotnej warto dokonać rozróżnienia pomiędzy wiedzą profesjonalną a wiedzą potoczną. Wiedza profesjonalna jest domeną przedstawicieli zajmujących się określoną dziedziną nauki. Stanowi ona wynik oddziaływań o charakterze intencjonalnym, a jej zakres wiąże się z wymogami pełnionego zawodu (np. lekarza, nauczyciela). Jest ona ustrukturyzowana i opiera się na obiektywnych wskaźnikach, którymi mogą być wyniki badań epidemiologicznych lub opinie ekspertów z zakresu danego obszaru wiedzy (Puchalski, 1997).

Wiedzę potoczną rozumiemy jako zasób informacji nabywanych w następstwie spontanicznego procesu socjalizacji. Każdy człowiek powiązany systemowo ze środowiskiem społeczno-kulturowym, konstruuje na bazie własnych, indywidualnych doświadczeń i obserwacji względnie spójny obraz zdrowia oraz jego koncepcję (Gaweł, 2014). Treści wchodzące w skład wiedzy potocznej mają swoje źródło m.in. w intuicji, subiektywnym przeżywaniu, opinii ogółu. W jej zakres wpisuje się wszystko to, co „człowiek wie na zasadzie wewnętrznego przekonania, że tak właśnie jest, bez konieczności poszukiwania dodatkowych uzasadnień” (Puchalski, 1997, s. 48). Potoczna świadomość jest „rodzajem wewnętrznej reprezentacji rzeczywistości, jej wewnętrznym obrazem, modelem, odbiciem” (Tomaszewski, 1976, za: Puchalski 1997, s. 42). Model ten podlega zmianom pod wpływem obiektywnych cech poznawanych przedmiotów i zjawisk, organizując zachowanie jednostki oraz umożliwiając jej rozumienie otaczającej rzeczywistości (Niemirowski, 2012).

W tym kontekście „świadomość zdrowotna może być traktowana jako złożona struktura poznawcza, która ukierunkowuje aktywność behawioralną człowieka związaną z jego zdrowiem” (Gaweł, 2014, s. 41). Rozpoznanie treści wchodzących

w skład tak pojmowanej potocznej świadomości zdrowotnej może stać się podstawą rozumienia, wyjaśniania oraz kształtowania zachowań związanych ze zdrowiem w pożądanym, prozdrowotnym kierunku (Dolińska-Zygmunt, 2001). Z perspektywy pedagogicznej istotne znaczenie ma kwestia kształtowania się potocznych koncepcji zdrowia wśród młodego pokolenia. Zidentyfikowanie funkcjonującego w ich świadomości modelu zdrowia stanowi ważną wskazówkę umożliwiającą projektowanie skutecznych działań edukacyjnych, których rezultaty będą miały wpływ na kształtowanie się określonej postawy wobec zdrowia nie tylko w młodości, ale także na późniejszych etapach życia (Gaweł, 2014, s. 42).

W badaniach polskich, pomimo rosnącego zainteresowania tą problematyką, wciąż brakuje jednoznacznych doniesień dotyczących uwarunkowań podmiotowych zachowań zdrowotnych w środowisku społeczności studiującej, szczególnie w aspekcie związków pomiędzy potoczną wiedzą o zdrowiu a zachowaniami zdrowotnymi. Rozpoczynając badania poświęcone tej problematyce sugerowano się oczekiwaniem, że uzyskane wyniki pozwolą poszerzyć dorobek naukowy z zakresu uwarunkowań zdrowia młodego pokolenia. Ponadto założono, że skoncentrowanie się na tej problematyce, w kontekście studentów, ma fundamentalne znaczenie dla całego społeczeństwa, bowiem grupa ta stanowi główny segment populacji osób młodych, które w przyszłości będą współdecydować o tym, jakie zachowania związane ze zdrowiem będą podejmowane przez kolejne pokolenia.

Materiał i metody

Cel badań

Celem podjętych badań była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy istnieje związek pomiędzy preferencją założeń modelu holistyczno-funkcjonalnego a zachowaniami zdrowotnymi studentów?

Osoby badane

Badaniem objęto 208 studentów reprezentujących kierunki humanistyczne (53,1%) – filologię polską, filologię angielską i pedagogikę oraz 115 studentów będących przedstawicielami kierunków ścisłych (46,9%) – matematyki, fizyki i inżynierii biomedycznej. Łącznie przebadano 245 respondentów. Dobór grupy ograniczono do studentów kierunków stacjonarnych drugiego (39%) i trzeciego roku (61%), co pozwoliło ujednolicić badaną grupę pod kątem stażu studenckiego. Ponadto osoby te posiadały już pewne przeżycia i doświadczenia akademickie, a także zdążyły przys-

tosować się do nowych okoliczności oraz reprezentowały cechy kultury akademickiej w zakresie praktykowanego stylu życia.

Narzędzia badawcze

Pomiaru zachowań zdrowotnych dokonano za pomocą Kwestionariusza Zachowań Zdrowotnych Ziarko (2006). Kwestionariusz składa się z 49 pytań. Zadaniem badanych było określenie, na sześciopunktowej skali, na ile dane twierdzenie odnosi się do ich zachowania. Na podstawie kwestionariusza określono wynik ogólny zachowań zdrowotnych oraz wyniki w czterech podskalach zachowań zdrowotnych powiązanych z:

- somatycznym wymiarem zdrowia (ZZSO) – poszczególne twierdzenia dotyczyły kwestii nawyków żywieniowych, aktywności fizycznej, stosowanych używek, podejmowania zachowań ryzykownych, badań profilaktycznych i higieny;
- psychicznym wymiarem zdrowia (ZZPS) – twierdzenia odnosiły się do umiejętności radzenia sobie z emocjami, sposobów spędzania czasu wolnego oraz warunków pracy;
- społecznym wymiarem zdrowia (ZZSP) – itemy narzędzia związane były z jakością relacji międzyludzkich oraz otrzymywanym wsparciem społecznym;
- dbałością o środowisko (ZZEK) – pytano o kwestię segregowania odpadów i zagrożenia środowiska w miejscu zamieszkania.

Do oceny sposobu rozumienia zdrowia i jego uwarunkowań wykorzystano Skalę Przekonań Zdrowotnych (Sęk i in., 1992), która została opracowana na podstawie wiedzy teoretycznej o modelach zdrowia. Pozwala ona ocenić, czy badany postrzega zdrowie zgodnie z założeniami modelu biomedycznego, jako brak choroby, czy też zgodnie z ujęciem holistyczno-funkcjonalnym, jako proces dynamicznej równowagi pomiędzy człowiekiem i jego otoczeniem, którego skuteczność uwarunkowana jest dostępnością zasobów. Metoda ta składa się z 10 twierdzeń odnoszących się do wymiaru holistyczno-funkcjonalnego i 10 twierdzeń odnoszących się do wymiaru biomedycznego. Zadaniem osób badanych było określenie na skali sześciopunktowej, na ile zgadzają się z podanymi twierdzeniami.

Procedura

Badanie, które miało charakter wstępny, zostało osadzone w strategii ilościowej. Posłużyła do tego metoda sondażu diagnostycznego, w formie bezpośredniego gromadzenia danych. Analizę statystyczną oraz interpretację uzyskanych danych przeprowadzono dzieląc grupę badawczą według przedstawicieli poszczególnych grup

kierunków studiów. Uzyskane w drodze badań kwestionariuszowych wyniki opracowane zostały za pomocą statystyk opisowych (średnia, odchylenie standardowe). Do ustalenia istotności różnic pomiędzy średnimi wykorzystano test t-Studenta, a do oceny powiązania analizowanych zmiennych zastosowano analizę korelacji (r-Pearsona). Wartości skośności i kurtozy dla analizowanych zmiennych świadczą o rozkładach zbliżonych do normalnego i uprawniają do stosowania testów parametrycznych.

Wyniki badań

Tabela 1. Statystyki opisowe oraz testy istotności różnic pomiędzy kierunkiem studiów a zachowaniami zdrowotnymi.

Zmienna	Kierunki humanistyczne (N = 130)		Kierunki ścisłe (N = 115)		t	df	p	Razem (N = 245)	
ZZWO	M	4,32	M	4,14	3,028	243	= 0,024	M	4,23
	SD	0,58	SD	0,60				SD	0,59
	K	-0,398	K	-0,573				K	-0,360
	SKE	0,002	SKE	-0,148				SKE	-0,165
ZZSO	M	4,31	M	4,20	1,322	243	= 0,188	M	4,26
	SD	0,63	SD	0,62				SD	0,63
	K	-0,217	K	0,542				K	0,122
	SKE	-0,044	SKE	-0,209				SKE	-0,112
ZZPS	M	4,38	M	4,22	1,772	243	= 0,078	M	4,30
	SD	0,68	SD	0,70				SD	0,69
	K	-0,472	K	0,587				K	0,132
	SKE	-0,033	SKE	-0,422				SKE	-0,233
ZZSP	M	4,74	M	4,16	5,190	243	= 0,001	M	4,47
	SD	0,77	SD	0,97				SD	0,92
	K	-0,313	K	0,743				K	0,777
	SKE	-0,387	SKE	-0,644				SKE	-0,672
ZZEK	M	3,53	M	3,41	0,966	243	= 0,335	M	3,47
	SD	0,82	SD	0,97				SD	0,89
	K	0,089	K	-0,381				K	-0,181
	SKE	-0,248	SKE	0,035				SKE	-0,111

* $p < 0,05$; ZZWO – zachowania zdrowotne wynik ogólny, ZZSO – zachowania zdrowotne powiązane z somatycznym wymiarem zdrowia, ZZPS – zachowania zdrowotne powiązane z psychicznym wymiarem zdrowia, ZZSP – zachowania zdrowotne powiązane ze społecznym wymiarem zdrowia, ZZEK – zachowania zdrowotne powiązane ze stanem środowiska naturalnego.

Otrzymane wyniki badań pochodzące z Kwestionariusza Zachowań Zdrowotnych przedstawia tabela 1. Średnia wartość ogólnego wskaźnika zachowań zdrowotnych w badanej grupie wyniosła $M = 4,23$ ($SD = 0,59$). Studenci najwyższy średni wyniki osiągnęli w podskali zachowań zdrowotnych odnoszących się do społecznego wymiaru zdrowia ($M = 4,47$; $SD = 0,92$). Zachowania te dotyczą głównie interakcji międzyludzkich w kontekście nawiązywania i podtrzymywania trwałych relacji z ważnymi dla nich osobami, które jednocześnie stanowiły dla nich wsparcie emocjonalne. Natomiast najniższy średni wynik uzyskali w obszarze zachowań zdrowotnych odnoszących się do aktywności mogącej wpłynąć na stan środowiska naturalnego ($M = 3,47$; $SD = 0,89$).

Z przeprowadzonej analizy wynika, że kierunek studiów jest czynnikiem różnicującym zachowania zdrowotne w badanej grupie w zakresie wyniku ogólnego zachowań zdrowotnych ($p < 0,024$) oraz zachowań związanych ze społecznym wymiarem zdrowia ($p < 0,001$). Młodzież studiująca na kierunkach humanistycznych prezentuje wyższy poziom ogólnego wskaźnika zachowań zdrowotnych ($M = 4,32$; $SD = 0,58$), a także częściej praktykuje zachowania zdrowotne związane ze społecznym wymiarem zdrowia ($M = 4,74$; $SD = 0,77$) w porównaniu ze studentami kierunków ścisłych (kolejno: $M = 4,14$; $SD = 0,60$; $M = 4,16$; $SD = 0,97$). Nie zaobserwowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy kierunkiem studiów a zachowaniami zdrowotnymi związanymi z somatycznym i psychicznym wymiarem zdrowia oraz ze stanem środowiska naturalnego ($p > 0,05$).

Dalsza analiza materiału empirycznego zmierzała do charakterystyki przekonań zdrowotnych młodzieży studiującej (tabela 2). Uzyskane wyniki wskazują, że w potocznej świadomości zdrowotnej studentów zawarte są zarówno przekonania charakterystyczne dla modelu holistyczno-funkcjonalnego, jak i modelu biomedycznego. U badanych studentów przeważała preferencja założeń modelu holistyczno-funkcjonalnego (model holistyczno-funkcjonalny $M = 42,16$; $SD = 7,15$; model biomedyczny $M = 34,36$; $SD = 5,99$), co może wskazywać na to, że traktują oni zdrowie jako proces utrzymywania dynamicznej równowagi, przypisując istotne znaczenie dojrzałej postawie samej jednostki, która wykorzystuje w tym celu dostępne jej potencjały (zasoby) zdrowia.

Z uzyskanych danych wynika, że kierunek studiów nie jest czynnikiem różnicującym badane grupy w zakresie akceptacji twierdzeń wchodzących w skład poszczególnych modeli naukowych na poziomie istotności statystycznej ($p > 0,05$).

Tabela 2. Statystyki opisowe i testy istotności różnic pomiędzy kierunkiem studiów a preferencją modelu zdrowia.

Zmienna	Kierunki humanistyczne (N = 130)		Kierunki ścisłe (N = 115)		t	df	p	Razem (N = 245)	
Model holistyczno-funkcjonalny	M	41,72	M	42,66	-1,034	243	= 0,302	M	42,16
	SD	6,97	SD	7,34				SD	7,15
	K	-0,389	K	-0,170				K	-0,008
	SKE	-0,277	SKE	0,425				SKE	0,217
Model biomedyczny	M	33,95	M	42,66	-0,138	243	= 0,256	M	34,36
	SD	5,32	SD	34,82				SD	5,99
	K	0,024	K	-0,291				K	-0,127
	SKE	-0,369	SKE	-0,137				SKE	-0,238

* $p < 0,05$

Najistotniejszym etapem podjętych badań było ustalenie związków pomiędzy preferencją modelu zdrowia a zachowaniami zdrowotnymi studentów (tabela 3 i 4). Uzyskane rezultaty badań wskazują, że istnieje związek pomiędzy przekonaniami na temat zdrowia wywodzącymi się z modelu holistyczno-funkcjonalnego a wynikiem ogólnym zachowań zdrowotnych studentów kierunków humanistycznych i ścisłych (kierunki humanistyczne $r = 0,34$, $p < 0,01$, kierunki ścisłe $r = 0,42$, $p < 0,01$). Oznacza to, że im wyższe subiektywne przekonanie młodzieży studiującej o tym, że zdrowie determinowane jest wieloma czynnikami, a przede wszystkim aktywnością samego człowieka, tym wyższy poziom zaangażowania się w zachowania ukierunkowane na promowanie zdrowia.

Biorąc pod uwagę poszczególne podgrupy zachowań zdrowotnych, w najsilniejszym związku z preferencją twierdzeń modelu holistyczno-funkcjonalnego pozostaje psychiczny (kierunki humanistyczne $r = 0,37$, $p < 0,01$, kierunki ścisłe $r = 0,35$, $p < 0,01$) i somatyczny wymiar zdrowia (kierunki humanistyczne $r = 0,30$, $p < 0,01$, kierunki ścisłe $r = 0,39$, $p < 0,01$). Wyniki te wskazują, że wraz ze wzrostem akceptacji przekonań wywodzących się z modelu holistyczno-funkcjonalnego zwiększa się poziom deklarowanych zachowań zdrowotnych w zakresie konstruktywnego radzenia sobie ze stresem, racjonalnej organizacji warunków pracy, aktywności fizycznej, odżywiania się, podejmowania badań profilaktycznych, a także unikania używek oraz zachowań ryzykownych.

Nie znaleziono natomiast istotnego statystycznie związku pomiędzy preferencją twierdzeń modelu biomedycznego a zachowaniami zdrowotnymi, zarówno w przypadku studentów kierunków humanistycznych, jak i kierunków ścisłych.

Tabela 3. Korelacja r-Pearsona pomiędzy preferencją modelu zdrowia a zachowaniami zdrowotnymi młodzieży studiującej na kierunkach humanistycznych.

Zmienne	Somatyczny wymiar zdrowia	Psychiczny wymiar zdrowia	Społeczny wymiar zdrowia	Zachowania związane ze stanem środowiska	Zachowania zdrowotne (WO)
Model holistyczno-funkcjonalny	0,30**	0,37**	0,18*	0,15	0,34**
Model biomedyczny	0,06	0,14	0,16	0,20	0,15

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tabela 4. Korelacja r-Pearsona pomiędzy preferencją modelu zdrowia a zachowaniami zdrowotnymi młodzieży studiującej na kierunkach ścisłych.

Zmienne	Somatyczny wymiar zdrowia	Psychiczny wymiar zdrowia	Społeczny wymiar zdrowia	Zachowania związane ze stanem środowiska	Zachowania zdrowotne (WO)
Model holistyczno-funkcjonalny	0,39**	0,35**	0,30**	0,31**	0,42**
Model biomedyczny	-0,07	0,02	0,04	0,13	-0,02

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Dyskusja i podsumowanie

Z przeprowadzonych badań wynika, że zarówno w przypadku młodzieży studiującej na kierunkach humanistycznych, jak i na kierunkach ścisłych istnieje związek pomiędzy preferencją założeń modelu holistyczno-funkcjonalnego a zachowaniami zdrowotnymi. Wyniki badań wskazują, że wraz ze wzrostem akceptacji założeń wywodzących się z modelu holistyczno-funkcjonalnego zwiększa się poziom zachowań prozdrowotnych wśród badanych studentów. Prawidłowość ta, w przypadku obu badanych grup, jest najsilniejsza w odniesieniu do ogólnego wskaźnika zachowań

zdrowotnych oraz zachowań związanych z somatycznym i psychicznym wymiarem zdrowia. Uzyskany wynik jest ważny z perspektywy pedagogicznej, bowiem wskazuje on na istotny udział edukacji zdrowotnej w promowaniu wiedzy na temat zdrowia rozumianego w sposób holistyczny i funkcjonalny, stanowiąc jednocześnie podstawę kształtowania prozdrowotnego stylu życia młodego pokolenia.

Przedstawione wyniki badań są zbieżne z doniesieniami innych autorów zajmujących problematyką uwarunkowań zachowań zdrowotnych. Przykład mogą stanowić obszerne analizy dotyczące psychologicznych uwarunkowań zachowań zdrowotnych wśród młodych ludzi u progu dorosłości prowadzone przez Michała Ziarko (2006). Wynika z nich jednoznacznie, że istnieje zależność pomiędzy akceptacją przekonań modelu holistyczno-funkcjonalnego a wzrostem różnych zachowań powiązanych ze zdrowiem. Podobne wyniki badań prezentuje Beata Rogo (2016) – wskazują one na istnienie ścisłego związku pomiędzy prozdrowotnym stylem życia studentek a akceptacją twierdzeń wywodzących się z modelu holistyczno-funkcjonalnego. Interesujących danych dostarczyły także badania prowadzone przez Martę Czarnecką i Lidię Cierpiałkowską (2007), które zmierzały do oceny dominującego w świadomości studentów modelu zdrowia. Podstawowym kryterium podziału badanych było uczestnictwo w kursach z zakresu edukacji zdrowotnej. Uzyskane rezultaty ujawniły, że zdecydowana większość studentów preferuje założenia modelu holistyczno-funkcjonalnego. Ponadto w badaniu dostrzeżono, że uczestnictwo w szkoleniach poświęconych problematyce zdrowia powiązane jest istotnie statystycznie z wyższym poziomem akceptacji twierdzeń modelu holistyczno-funkcjonalnego.

W oparciu o przeprowadzone badania oraz na podstawie dostępnej literatury można wnioskować, że ważnym kierunkiem praktycznym, powiązanym ściśle z obszarem promocji zdrowia, jest kształtowanie świadomości zdrowotnej młodzieży studiującej na temat uwarunkowań zdrowia zgodnie z założeniami modelu holistyczno-funkcjonalnego. Istotne jest zwiększanie przekonania społeczności studenckiej, że posiadanie zasobu w postaci wiedzy o zdrowiu wiąże się z podejmowanymi przez nią wyborami w zakresie zdrowia, warunkując jego poziom. Narzędziem służącym kształtowaniu właściwych postaw prozdrowotnych powinna być edukacja zdrowotna oparta na interdyscyplinarnej wiedzy dotyczącej mechanizmów promowania zdrowia rozumianego w sposób holistyczny i funkcjonalny (Binkowska-Bury, 2009; Wrona-Polańska, 2011). W tym celu niezbędne jest:

- promowanie zdrowia w wymiarze somatycznym poprzez rozwijanie prozdrowotnego stylu życia w zakresie snu, diety, wysiłku fizycznego i aktywnego wypoczynku;

- promowanie zdrowia w wymiarze psychicznym poprzez wzmacnianie kompetencji sprzyjających zdrowiu z wykorzystaniem treningu asertywności, rozwoju osobistego, komunikacji społecznej, rozpoznawania i radzenia sobie z emocjami i stresem;
- promowanie zdrowia w wymiarze społecznym poprzez kształtowanie umiejętności budowania prawidłowych relacji z innymi oraz zwiększanie gotowości do korzystania ze wsparcia społecznego.

Zadania te stanowią także wyzwanie dla środowiska akademickiego XXI wieku i zobowiązują szkolnictwo wyższe do zwiększania świadomości jednostkowej i społecznej w zakresie zdrowia. W tym celu należy zadbać o to, aby programy i plany studiów nasycone były treściami z zakresu promocji i edukacji zdrowotnej. Niezbędne jest także projektowanie i konsekwentne realizowanie programów profilaktycznych, dostosowanych do stanu wiedzy młodzieży studiującej oraz osiągnięć w dziedzinie zdrowia. Istotne jest także zachęcanie studentów do podejmowania inicjatyw mających na celu promowanie zdrowego stylu życia i wiedzy dotyczącej zdrowia w społeczności studenckiej oraz stopniowe przygotowywanie młodego pokolenia do pełnienia w przyszłości odpowiedzialnej funkcji edukatora zdrowia, promującego zdrowy styl życia w środowisku rodzinnym i miejscu pracy.

Działania te są konieczne, aby holistyczno-funkcjonalne podejście do zdrowia mogło stopniowo przenikać do potocznej świadomości młodych ludzi, a co za tym idzie doprowadzić do podejmowania przez nich świadomej kontroli i regulacji własnego zdrowia. Zwiększanie świadomości młodzieży studiującej w dziedzinie zdrowia poprzez edukację zdrowotną może być ważnym krokiem w kierunku stopniowego odchodzenia od ujęcia biomedycznego i prowadzenia młodego pokolenia ku zdrowiu rozumianemu w ujęciu holistyczno-funkcjonalnym (Wrona-Polańska, 2003).

Bibliografia

- Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Binkowska-Bury, M. (2009). *Zachorowania zdrowotne młodzieży akademickiej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Czarnecka, M., Cierpiałkowska, L. (2007). Naukowe a subiektywne koncepcje zdrowia i choroby wśród studentów i ich determinanty. *Nowiny Lekarskie*, 76(2), 161-165.
- Syrek, E., Borzucka-Sitkiewicz, K. (2009). *Edukacja zdrowotna*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Dolińska-Zygmunt, G. (2000). *Podmiotowe uwarunkowania zachowań promujących zdrowie*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dolińska-Zygmunt, G. (2001). *Podstawy psychologii zdrowia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Gawel, A. (2014). *Zasoby zdrowotne młodzieży gimnazjalnej w kontekście ekosystemu szkoły*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gunia, G. (2010). *Subiektywny obraz zdrowia oraz zachowań zdrowotnych uczniów z wadą słuchu*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Gwozdecka-Wolniaszek, E. (2023). Subiektywne koncepcje zdrowia w badaniach empirycznych. *Zeszyty Naukowe Akademii Górnośląskiej*, (2), 29-37. <https://doi.org/10.53259/2023.2.03>
- Heszen, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalewski, I. (2006). *Kultura zdrowotna studentów. Diagnoza i perspektywy*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Kowalski, M., Gawel, A. (2007). *Zdrowie. Wartość. Edukacja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Springer.
- Łuszczynska, A. (2004). *Zmiana zachowań zdrowotnych. Dlaczego dobre chęci nie wystarczają?*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maszorek-Szymala, A. (2022). Zachowania zdrowotne młodzieży akademickiej w czasie pandemii COVID-19. W: A.J. Kowalska, A. Makarczuk, A. Maszorek-Szymala, A. Kaźmierczak (red.), *Współczesne problemy kultury fizycznej i zdrowotnej* (s. 165-173). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8220-945-7.12>
- Niemirowski, T. (2012). *Rozwój świadomości religijnej u młodzieży. Badania empiryczne osób w wieku od 12 do 24 lat*. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne - Oficyna Wydawnicza AFM.
- Nęcka, E. (1994). *TRoP... Twórcze rozwiązywanie problemów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Puchalski, K. (1990). Zachowania związane ze zdrowiem jako przedmiot nauk socjologicznych. Uwagi wokół pojęcia. W: A. Gniazdowski (red.), *Zachowania zdrowotne. Zagadnienia teoretyczne, próba charakterystyki zachowań zdrowotnych społeczeństwa polskiego* (s. 23-57). Wydawnictwo Instytutu Medycyny Pracy im. prof. dra med. J. Nofera.
- Puchalski, K. (1997). *Zdrowie w świadomości społecznej*. Krajowe Centrum Promocji Zdrowia w Miejscu Pracy Instytut Medycyny Pracy im. prof. dra med. J. Nofera.
- Rogo, B. (2016). Styl życia studentek a ich przekonania zdrowotne i preferowane wartości. W: A. Kaźmierczak, J.E. Kowalska, A. Maszorek-Szymala, A. Makarczuk (red.), *Pedagogiczny wymiar kultury fizycznej i zdrowotnej w życiu współczesnego człowieka* (s. 220-246). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sęk, H., Ścigała, I., Pasikowski, T., Beisert, M., Bleja, A. (1992). Subiektywne koncepcje zdrowia. Wybrane uwarunkowania. *Przegląd Psychologiczny*, 35(3), 351-363.
- Smith, C., Dick, F. (2011). Promoting and Improving Health at a Population Level. W: J. Cleland, P. Cotton (red.), *Health, Behaviour and Society: Clinical Medicine in Context* (s. 99-118). Learning Matters.

- Sokołowska, E. (2015). Zadanie rozwojowe młodych dorosłych. W: E. Sokołowska, L. Zabłocka-Żytka, S. Kluczyńska, J. Wojda-Kornacka (red.), *Zdrowie psychiczne młodych dorosłych. Wybrane zagadnienia* (s. 15-24). Difin.
- Świętochowski, W., Wawrzków, M. (2020). Motywacja osób dorosłych do realizowania zachowań zdrowotnych. *Psychologia Wychowawcza*, (17), 81-95. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.2651>
- Wrona-Polańska, H. (2003). *Zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Wrona-Polańska, H. (2011). *Twórcze zmaganie się ze stresem szansą na zdrowie. Funkcjonalny Model Zdrowia osób po przeszczepie szpiku kostnego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wrona-Polańska, H. (2013). Zdrowie jako wartość. W: I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 140-149). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Zadworna-Cieślak, M., Ogińska-Bulik, N. (2011). *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*. Difin.
- Ziarko, M. (2006). *Zachowania zdrowotne młodych dorosłych - uwarunkowania psychologiczne*. Bogucki Wydawnictwo Naukowe.

Dziecko z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego w teorii i praktyce pedagogicznej

Patrycja Curyło-Sikora¹ 



Abstrakt

W artykule, w oparciu o teorię integracji sensorycznej, podjęto problematykę zaburzeń przetwarzania sensorycznego w odniesieniu do procesu kształcenia. Na wstępie scharakteryzowano zjawisko przetwarzania sensorycznego oraz wskazano na występujące w jego obszarze zaburzenia (SPD). W dalszej kolejności podjęto problematykę SPD w odniesieniu do charakterystycznych objawów możliwych do zaobserwowania w przestrzeni szkolnej, w pracy edukacyjnej z uczniami, jak również odnosząc się do podstawowych założeń dydaktyki konstruktywistycznej i edukacji włączającej zwrócono uwagę na problematykę dziecka z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego w praktyce pedagogicznej.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na problematykę przetwarzania sensorycznego i wskazanie, że problemy obserwowane w procesie kształcenia dziecka mogą być wynikiem tychże zaburzeń, tym samym praca z dzieckiem z SPD wymaga zindywidualizowanego podejścia.

Istotą artykułu jest uwrażliwienie szerokiego grona osób na problemy przejawiane przez dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego oraz ich konsekwencje. Objawy tychże zaburzeń, mimo że stanowią istotne utrudnienie w praktyce edukacyjnej, często nie są traktowane jako problemy wymagające zmiany podejścia dydaktyczno-wychowawczego. Sytuacja taka, w konsekwencji może prowadzić do pogłębiania trudności dziecka oraz zaburzać rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i motoryczny.

Słowa kluczowe

integracja sensoryczna, zaburzenia przetwarzania sensorycznego, szkoła, nauczyciel, uczeń

¹ Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Poland,
patrycja.curylo-sikora@up.krakow.pl, <https://orcid.org/0000-0002-3398-0549>

Children with Sensory Processing Disorders in Pedagogical Theory and Practice

Abstract

The article, based on the theory of sensory integration, addresses the issue of sensory processing disorders in relation to the educational process. At the beginning, the phenomenon of sensory processing was characterized and the disorders occurring in its area (SPD) were indicated. Next, the issue of SPD was discussed in relation to the characteristic symptoms observable in the school space, in the teaching and educational process, and, referring to the basic assumptions of constructivist didactics and inclusive education, attention was paid to the issue of a child with sensory processing disorders in pedagogical practice.

The aim of the article is to draw attention to the issue of sensory processing and to indicate that problems observed in the child's education process may be the result of these disorders, thus with a child with SPD requires an individualized approach.

The essence of the article is to sensitize a wide range of people to the problems manifested by children with sensory processing disorders and their consequences. The symptoms of these disorders, although they constitute a significant difficulty in the educational process, are often not treated as problems requiring a change in the teaching and educational approach. This situation may, in consequence, lead to aggravating the child's difficulties and disturb cognitive, emotional, social and motor development.

Keywords

sensory integration, sensory processing disorders, school, teacher, student

Wprowadzenie

Teoria integracji sensorycznej, w tym problematyka zaburzeń przetwarzania sensorycznego oraz ich wpływu na funkcjonowanie dzieci nie są zagadnieniami nowymi i doczekały się wielu opracowań. Opinie na temat samej teorii, jak i skuteczności opartej na niej procedury terapeutycznej są podzielone (Leong i in., 2015; May-Benson i Koomar, 2010; Schaaf i in., 2018; Stevenson i in., 2014). W literaturze przedmiotu można znaleźć jednak szereg doniesień wskazujących na negatywny wpływ zaburzeń przetwarzania sensorycznego na funkcjonowanie dziecka w szkole (Miller, 2016; Przyrowski, 2004; Szmalec, 2019a, 2019b; Wieczór i Szmalec, 2019). Doniesienia te zachęcają do refleksji nad zmianą dotychczasowego sposobu patrzenia między

innymi na nadrucliwość uczniów (aspekt behawioralny), trudności z koncentracją, uwagą i pamięcią (aspekt poznawczy), a także frustrację i wybuchy złości (aspekt społeczno-emocjonalny), które zakłócają funkcjonowanie dziecka.

Trudności w zakresie przetwarzania sensorycznego mogą stwarzać problemy między innymi w trakcie ucznia się, rozwijania czynności samoobsługowych, kształtowania umiejętności szkolnych, mogą powodować reakcje mylnie związane z zaburzeniami zachowania i emocji, jak na przykład: impulsywność, nadpobudliwość, zachowania agresywne, autoagresywne oraz utrudniać socjalizację (Maas, 1998). Tym samym omawiane zaburzenia, mając w obrazie objawowym charakter nietypowych wzorców reagowania behawioralnego, motorycznego, poznawczego, emocjonalno-społecznego mogą dezorganizować praktyki edukacyjne. Ważną, w omawianym problemie, staje się zatem wiedza na temat przetwarzania sensorycznego i zaburzeń w jego obszarze, jak również wiedza o potrzebie zindywidualizowania procesu kształcenia dzieci z SPD w praktyce pedagogicznej.

Integracja sensoryczna (SI) i zaburzenia przetwarzania sensorycznego (SPD)

Termin integracja sensoryczna po raz pierwszy został użyty w 1902 roku przez Charlesa Scotta Scheringtona w książce *The Integrative Action of the Nervous System* (Maas, 2016; Szmalec, 2019a) i stał się podstawowym terminem stosowanym w metodzie integracji sensorycznej, która zarówno jako koncepcja teoretyczna, jak i zasady terapii rozwijana jest od lat 70. ubiegłego stulecia. Integracja sensoryczna zdefiniowana została jako „proces scalania przez układ nerwowy doznań zmysłowych odbieranych przez ciało, umożliwiający organizmowi odpowiednie reagowanie” (Maas, 2016, s. 21). Oznacza to, że zmysły dostarczają informacji z całego naszego ciała oraz otoczenia¹, mózg natomiast rejestruje, segreguje i interpretuje te informacje (Odowska-Szlachcic, 2016), w taki sposób, aby mogły być wykorzystane do celowego działania (Ayres, 2015). Prekursorką koncepcji integracji sensorycznej oraz opartej na niej terapii jest Anna Jean Ayres, która po raz pierwszy opisała problemy sensoryczne jako rezultat nieefektywnego przetwarzania neurologicznego. Teoria ta na całym świecie jest stale wzbogacana i rozszerzana o nowe badania (por. Leong i in. 2015; May-Ben-

¹ Do wewnętrznych układów zmysłowych należą: układ przedsionkowy, którego receptory zlokalizowane są w uchu wewnętrznym oraz układ proprioceptywny obejmujący receptory umiejscowione m.in. w mięśniach, ścięgnach i stawach. Wśród zewnętrznych – zwanych środowiskowymi – wyróżniono zmysł: smaku, węchu, wzroku słuchu i dotyku.

son i Koomar, 2010; Schaaf i in. 2018; Stevenson i in. 2014; Szmalec, 2019a; Wieczór i in., 2019). Przez wiele lat termin dysfunkcje integracji sensorycznej czy zaburzenia integracji sensorycznej był wielokrotnie definiowany i redefiniowany przez specjalistów (Hanft i in., 2000; Lane i in., 2000; Miller i Lane 2000; Miller i in., 2004; Miller i in., 2007). Na początku XXI wieku został osiągnięty konsensus jednolitej terminologii. Zaproponowano używanie terminu przetwarzanie sensoryczne, które obejmuje odbiór, modulację, integrację i organizację bodźców sensorycznych oraz reakcje na te bodźce (Kranowitz, 2012; Miller i Lane 2000). Oznacza to, że o zaburzeniach przetwarzania sensorycznego mówimy wtedy, gdy układ nerwowy nie jest w stanie prawidłowo wykonać zadania, jakim jest przekształcenie odbieranych informacji ze zmysłów w odpowiednie reakcje motoryczne, emocjonalne i behawioralne, w rezultacie codzienne czynności i cała aktywność dziecka zostają zakłócone (Miller, 2016), a szeroko rozumiane uczenie się może sprawiać mu trudność (Kranowitz, 2012). Sygnałami ostrzegawczymi są nietypowe reakcje na wrażenia sensoryczne związane ze zmysłem dotyku, zmysłem równowagi (przedsionkowym), zmysłem proprioceptywnym, zmysłem wzroku, słuchu i powonienia (Kranowitz, 2012).

Zaburzenia przetwarzania sensorycznego (SPD) to termin ogólny, obejmujący trzy główne kategorie (zaburzenie modulacji sensorycznej, zaburzenie różnicowania sensorycznego oraz zaburzenie motoryczne o podłożu sensorycznym) oraz ich podtypy (Miller, 2016). Zaburzenia te omówiono w dalszej części artykułu uwzględniając ich obraz w praktyce pedagogicznej.

Dziecko z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego w praktyce pedagogicznej

Współcześnie coraz częściej zauważa się występowanie trudności w nauce oraz adaptacyjnym funkcjonowaniu dzieci, których możliwości intelektualne są w normie lub wyższe od przeciętnych (Przybyła i Stando-Pawlik, 2012; Szmalec, 2019a). Doniesienia z literatury wskazują, że problemy w zakresie działania i współdziałania zmysłów zakłócają szeroko rozumiany proces uczenia się (Maas, 2016; Miller, 2016; Przyrowski, 2004; Szmalec, 2019a, 2019b; Wieczór i Szmalec, 2019). W praktyce pedagogicznej mamy tu na myśli dzieci, które mają trudności z opanowaniem oraz doskonaleniem umiejętności typowych dla wieku rozwojowego i których reakcje są nieadekwatne do sytuacji. Pojawia się zatem pytanie – jakie wzorce reagowania dziecka ujawniane w trakcie uczenia się mogą wskazywać na nieprawidłowości w zakresie przetwarzania sensorycznego? Powyższa kwestia zostanie omówiona w odniesieniu

do trzech kategorii zaburzeń przetwarzania sensorycznego z uwzględnieniem wybranych układów sensorycznych.

Zaburzenia modulacji sensorycznej

Zaburzenia modulacji sensorycznej – modulacja to proces w ośrodkowym układzie nerwowym, podczas którego impulsy nerwowe ulegają wzmocnieniu lub wyhamowaniu; dzięki niemu reakcje na docierające bodźce sensoryczne (przedsionkowe, proprioceptywne, dotykowe, słuchowe, wzrokowe) są płynne i adekwatne do ich intensywności. Prawidłowa modulacja wiąże się zatem z odpowiednią interpretacją siły i intensywności docierających bodźców. O nieprawidłowości w tym obszarze mówimy natomiast, kiedy pewne bodźce są wzmacniane nadmiernie (nadwrażliwość sensoryczna) lub jeśli są zanadto wyhamowywane (podwrażliwość sensoryczna). W pierwszym przypadku dziecko jest nadmiernie pobudzone, reaguje szybko i z dużą intensywnością na bodziec, którego wpływ na system nerwowy jest znacznie dłużej odczuwany (Kozdroń, 2015), oznacza to, że funkcjonuje ono w warunkach doświadczanych, jak nadmiarowa stymulacja. W drugim przypadku układ nerwowy ignoruje większość bodźców, nawet tych, które są istotne i wymagają odpowiedzi. Oznacza to, że dziecko wykazuje słabszą reakcję na informacje pochodzące ze zmysłów i potrzebuje więcej czasu lub długotrwałej stymulacji sensorycznej by zareagować (Cygan, 2018). Poszukiwanie bodźców sensorycznych – a więc trzeci typ zaburzeń z tego obszaru – występuje, gdy impulsy nerwowe z docierających bodźców są zbyt mocno hamowane, ale istnieje duża potrzeba ich dostarczenia. W związku z czym dzieci z tego typu trudnościami aktywnie poszukują silnych doświadczeń zmysłowych. Poniżej omówiono wybrane przykłady zaburzeń modulacji sensorycznej.

Uczniowie z nadwrażliwością w zakresie zmysłu dotyku – nie tolerują wrażeń dotykowych (np. nie lubią kontaktu z różnymi fakturami, materiałami plastycznymi, czasem dotyku ubrań czy innych osób); w zakresie zmysłu przedsionkowego – są wrażliwi na ruch obrotowy i prostoliniowy; w zakresie zmysłu słuchu – mogą nie tolerować dźwięku szkolnego dzwonka, hałasu podczas przerwy, burzy, tykania zegara, stukania długopisem o stół, przejeżdżającego za oknem pojazdu. Dzieci z nadreaktywnością wzrokową preferują zaciemnione miejsca, wolą półmrok, poważnym dystraktorem może stać się typowe oświetlenie szklone oraz nadmiar bodźców wzrokowych, który utrudnia lub uniemożliwia koncentrację uwagi i może powodować negatywne reakcje. Nadwrażliwość na bodźce węchowe wiąże się z odczuciem dyskomfortu w obliczu różnego typu zapachów. Uczniowie, przykładowo mogą być wrażli-

wi na zapach kosmetyków czy środków higienicznych używanych przez nauczyciela lub kolegę z ławki. Może im przeszkadzać zapach posiłku spożywanego przez inne dziecko (Cygan, 2018). Ze względu na nadwrażliwość sensoryczną powodującą nadmiarową reakcję na docierający bodziec wzrokowy, słuchowy, węchowy czy smakowy omówione sytuacje prowadzą do trudności w skupieniu uwagi, łatwości w jej rozproszeniu, reakcji kompensacyjnych, takich jak wzmożone pobudzenie, zachowania agresywne, autoagresywne lub wycofanie. To ostanie może manifestować się poprzez różnorodne formy reagowania, na przykład „kulenie się” i zatykanie uszu, sprawianie wrażenia „nieobecnego”, „jak za szybą”, nie odpowiadanie na komunikaty. W ten sposób dziecko próbuje poradzić sobie nadmiarem docierających do niego bodźców. O ile dzieci nadwrażliwe reagują w sposób nadmiarowy na docierający do nich bodziec (Cygan, 2018), o tyle podwrażliwe sprawiają wrażenie „obojętnych”, jakby ignorowały docierające do nich bodźce, przez co trudno jest je zaciekawić, zaangażować, włączyć w jakiegokolwiek działanie. Nadwrażliwość sensoryczna znajduje odzwierciedlenie w niespodziewanych, nagłych i nieadekwatnych do bodźców reakcjach. Dziecko jest w ciągłym napięciu, wycofuje się z typowych dla wieku form eksploracji i poznawania otoczenia oraz siebie, jak również tak istotnych dla rozwoju emocjonalno-społecznego kontaktów z drugim człowiekiem (w tym grupą rówieśniczą). W przypadku podreaktywności – charakterystyczny jest wydłużony czas reakcji lub jej brak, ignorowanie bodźców i obniżona siła reakcji. Omawiane trudności zubożają i ograniczają doświadczenia związane z rozwojem poznawczym i jednocześnie negatywnie wpływają na rozwój psychiczny dziecka (Maas, 2016).

Dziecko poszukujące wrażeń sensorycznych potrzebuje stałej stymulacji, którą może dostarczać sobie, w zależności od układu sensorycznego poprzez:

- a) nadmierną aktywność (np. jest stale w ruchu, wspina się, skacze, kołysze się na krześle, uderza się o ściany, rzuca na podłogę, „wpada” na inne osoby, intensywnie obraca się wokół własnej osi, stuka palcami o blat, klepie rękami o uda) (Cygan, 2018; Miller, 2016), często jednocześnie przejawia niezgrabność ruchową oraz słabą koordynację (Grzywniak, 2012). Tego typu zachowania nierzadko skutkują licznymi stłuczeniami, kontuzjami lub innymi obrażeniami – układ przedsionkowy;
- b) samouszkodzenia – autoagresję (szczypanie, gryzienie siebie) – układ proprioceptwny, dotykowy;
- c) agresję (szczypanie, gryzienie innych, „uderzanie się o nich”) – układ proprioceptwny, dotykowy);

- d) inne działania, jak na przykład gryzienie mankietów od bluzki, „zwijanie jej”, branie do buzi niejadalnych przedmiotów, lizanie ich – układ proprioceptwny, dotykowy;
- e) dążenie do głośnych dźwięków, głośne zachowanie, preferowanie miejsc pełnych ruchu, w których panuje hałas – zmysł słuchu;
- f) dążenie do przebywania w miejscach, w których doświadcza intensywnych, często dla innych drażniących zapachów – zmysł węchu;
- g) fiksacje wzroku na przedmiotach i długotrwałe wpatrywanie się w nie (np. w ostre światło lampy) – zmysł wzroku.

Na skutek problemów w zakresie kontroli impulsów oraz nadaktywności, zachowanie dziecka może być mylone z objawami typowymi dla zespołu hiperkinetycznego (Cygan, 2018). Zajęcia statyczne, monotonne, wymagające koncentracji uwagi, stanowią dużą trudność dla poszukiwacza sensorycznego, w ich trakcie często kompensuje sobie on deficyt bodźców poprzez zachowania społecznie uważane za niewłaściwe.

Zaburzenia różnicowania sensorycznego

Zaburzenia różnicowania sensorycznego przejawiają się trudnościami w zakresie dostrzegania podobieństw i różnic między bodźcami sensorycznymi. Dzieci z tym typem zaburzenia nie potrafią wskazać, gdzie jest bodziec oraz jakie są jego właściwości, nie potrafią także wskazać różnic między bodźcami tej samej modalności. Zaburzenia umiejętności różnicowania docierających do jednostki bodźców oraz ich jakościowej interpretacji przejawiają się w zależności od zmysłu w różnorodny sposób:

- a) układ przedsionkowy – dziecko czuje się zdezorientowane przy zmianie kierunku lub pozycji, przy czym nie potrafi określić jaka pozycja jest w danym momencie dla niego czy dla wykonywanego przez nie zadania motorycznego optymalna i w którym momencie ma dość ruchu;
- b) układ proprioceptwny – dziecko nie potrafi dostosować siły do wykonywanych czynności np. pisania, rzucania piłką, ma kłopot z obustronną koordynacją ruchową (np. przy wycinaniu nożyczkami, podtrzymywaniu kartki podczas rysowania, zapinaniu guzików – musi patrzeć na ręce, by to zrobić), ma trudności w planowaniu ruchów i ich płynnym wykonaniu, ma trudności z określeniem miejsca swojego ciała w przestrzeni w stosunku do rzeczy i osób (np. może wpadać na przedmioty, ludzi);

- c) układ dotykowy – dziecko ma trudności z rozróżnieniem cech trzymanego przedmiotu bez pomocy wzroku, nie potrafi określić, w jaką część ciała zostało dotknięte, ma problemy z rozróżnieniem i lokalizacją bodźca dotykowego, w konsekwencji może mieć trudności w zakresie małej i dużej motoryki oraz orientacji w przestrzeni i schemacie własnego ciała;
- d) zmysł wzroku – dziecko ma trudności w dostrzeganiu różnic i podobieństw między symbolami, słowami, obrazkami, nie wie, co jest na pierwszym planie, a co jest tłem, ma problem w odróżnianiu liter podobnych graficznie, np. „d” i „b”, ma kłopoty z widzeniem głębi (trójwymiarowość) oraz oceną odległości (np. pisząc nie mieści się w liniaturze, stawia litery zbyt blisko siebie);
- e) zmysł słuchu – dziecko nie zauważa różnic między dźwiękami, nie potrafi powtórzyć lub stworzyć rytmu, np. konik – słonik, nie potrafi sylabizować, ma trudności w rozróżnianiu podobnych słów, zwłaszcza spółgłosek na końcu wyrazów, np. kot – koc, nie potrafi wykonywać złożonych poleceń słownych, nie umie zlokalizować dźwięku – nie wie, czy pochodzi on z bliska, czy z daleka, przejawia trudności ze śledzeniem słuchowym;
- f) zmysł smaku i węchu – dziecko nie rozróżnia smaków, zapachów.

Uczniowie z zaburzeniami różnicowania sensorycznego, ze względu na obniżoną zdolność dostrzegania różnic i podobieństw między wrażeniami sensorycznymi pochodzącymi z ciała i otoczenia, często potrzebują więcej czasu na przetworzenie informacji pochodzących ze zmysłów. Z tego względu obok wyżej opisanych trudności szkolnych można u nich zauważyć wolniejsze tempo wykonywania zadań w porównaniu z rówieśnikami oraz trudności w podążaniu za poleceniami czy instrukcjami.

Zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznym

Zaburzenia motoryczne o podłożu sensorycznym obejmują zaburzenia posturalne oraz dyspraksję. Prawidłowa kontrola posturalna zapewnia płynność i koordynację ruchu, przyjmowanie właściwej do wykonywanej aktywności ruchowej postawy ciała (stabilizacja posturalna), utrzymanie równowagi zarówno w ruchu (równowaga dynamiczna), jak i w miejscu (równowaga statyczna), adekwatne napięcie mięśni i stabilizację pola widzenia. Zaburzenia posturalne przejawiają się nieprawidłowym napięciem mięśniowym (wzmocnionym lub obniżonym), obniżonymi reakcjami równoważnymi (np. dziecko łatwo traci równowagę, potyka się), trudnościami w stabilizacji ciała (ruchy dziecka wydają się nieskoordynowane, pozbawione płynności),

nieadekwatną kontrolą ruchu, nieprawidłową koordynacją obustronną, trudnościami w przekraczaniu linii środkowej ciała (np. podczas rysowania prawą ręką po lewej stronie kartki), niewłaściwą kokontrakcją mięśni, nieadekwatnymi reakcjami obronnymi (np. brak odruchu obronnego przy upadku), przetrwałymi nawet w niewielkim stopniu odruchami tonicznymi oraz dysfunkcjami okoruchowymi, które utrudniają prawidłową percepcję wzrokową (np. właściwa kontrola mięśniowa ruchów gałek ocznych, umożliwia lokalizację bodźców wzrokowych) (Odowska-Szlachcic, 2013). Praksa to zdolność planowania motorycznego, czyli umiejętność wyobrażenia sobie i wykonania wcześniej niewyuczonej czynności. Dyspraksja natomiast określana jest jako trudność w zakresie planowania i wykonywania w prawidłowej sekwencji zachowań motorycznych oraz ich uogólnienia. Ogranicza ona zdolność tworzenia pomysłów, planu działania i sprawnego wykonania zadań motorycznych (Ayres, 2015; Cygan, 2018; Odowska-Szlachcic, 2010), zarówno w obszarze motoryki dużej, jak i motoryki małej. Dziecko z właściwą prakcją szybko uczy się nowych ruchów, a gdy je opanuje, wykonuje je niemal automatycznie; dla ucznia z dyspraksją uczenie się nowych ruchów lub ich sekwencji stanowi trudność lub jest niewykonalne. Nawet jeśli opanuje on konkretną umiejętność, to nie ulega ona automatyzacji i generalizacji. Dyspraksja objawia się zatem trudnością w zaplanowaniu tego, co należy robić i w jaki sposób wykonać określoną czynność.

Nieprawidłowe przetwarzanie bodźców zmysłowych prowadzi do tego, że dziecko zachowuje się w sposób niezrozumiały dla otoczenia, często zachowania te traktowane są jako: „dziwactwa, przejaw krnąbrności, czasami nawet bezczelności czy braku konsekwencji wychowawczych” (Cygan, 2018, s. 89). Taka percepcja funkcjonowania ucznia niejednokrotnie skutkuje pozostawieniem go samego z jego problemami. Tymczasem problemy sensoryczne, w swoich skutkach mogą ograniczać lub uniemożliwiać uczenie się adekwatnie do wieku i tym samym wpływać na holistyczny rozwój dziecka (Kranowitz, 2012).

Główne założenia teorii stworzonej przez Ayres, dotyczące plastyczności neuronalnej oraz sekwencyjnego rozwoju procesów integracji sensorycznej (koncepcja poziomów rozwoju SI), wyjaśniają powyższą kwestię. Pierwsze założenie odnosi się do rozwoju mózgu i wskazuje, że plastyczność neuronalna jest najbardziej intensywna w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Drugie podkreśla, że złożone, kompleksowe zachowania i umiejętności rozwijają się w oparciu o umiejętności podstawowe, wcześniej wykształcone (Ayres 2018; Bienkowska, 2018). Tak na przykład czytanie, pisanie czy wycinane opierają się m.in. na: równoważnym ruchu obu stron ciała oraz

prawidłowym ruchu gałek ocznych, u podstaw których leży praca mięśni posturalnych, układu proprioceptywnego i przedsionkowego (Jurkiewicz, 2016). Oznacza to, że zakłócenia w przetwarzaniu bodźców sensorycznych wpływają na rozwój i doskonalenie umiejętności bardziej złożonych. W takich przypadkach zwykle czynności szkolne, takie jak nauka pisania, czytania, ale także siedzenie w ławce przez określony czas, przepisywanie z tablicy do zeszytu, a więc wszelkie zadania wymagające skupienia uwagi czy koordynacji są dla ucznia niezwykle trudne i w konsekwencji prowadzą do doświadczania niepowodzeń szkolnych, frustracji oraz zniechęcenia. Z tego względu często podejmowane działania, takie jak treningi czytania, ćwiczenie pisania, mające na celu usprawnienie tych umiejętności, nie przynoszą pożądanych rezultatów – przeciwnie, generują napięcie i negatywnie wpływają na funkcjonowanie dziecka oraz sposób, w jaki przeżywa siebie i otaczającą rzeczywistość.

W tym miejscu należy odwołać się do dydaktyki konstruktywistycznej², w której za wiodące przyjmuje się założenie, że zdobywanie wiedzy jest procesem odbywającym się w interakcji z otoczeniem wrażliwym na potrzeby i możliwości dzieci. Uczniowie, aktywnie konstruują wiedzę, nabywają umiejętności, wykorzystując te posiadane. Nie rejestrują informacji, tylko tworzą nowe struktury na bazie tych dostępnych. Proces kształcenia jest więc budowaniem pomostów między tym co dziecko już wie, a tym co dopiero ma poznać (Filipiak, 2012; Marek, 2015). Konstruktywizm jest zatem typem uczenia aktywnego, który polega na budowaniu nowej wiedzy w oparciu o wcześniejsze doświadczenia poznawcze (Spychała-Wawrzyniak, 2023). Oznacza to otwartość na różnorodność metod kształcenia, zwłaszcza posługiwanie się metodami aktywnymi, tak by uczniowie budowali nową wiedzę i umiejętności poprzez modyfikowanie wcześniej zdobytej w czasie własnej aktywności i adekwatnie do własnych możliwości (Marek, 2015). Zgodnie z opinią Douglasa Barnes'a (1983) zdobywanie wiedzy zachodzi w głowie dziecka, nauczyciel stwarza mu jedynie możliwość działań poznawczych – jeżeli nie nawiązuje on do posiadanej wiedzy i umiejętności, wówczas

² W zakresie prezentowanych kwestii znajduje się konstruktywizm związany z teoriami uczenia się. Podkreśla się tu rolę prac Piageta, Wygotskiego, Brunera. W omawianym kontekście największy wpływ na rozwój konstruktywizmu miały prace Piageta. Psychologia piagetowska wskazuje, że dziecko „konstruuje interpretacje świata w oparciu o własne przeszłe doświadczenia oraz interakcje pomiędzy nim a światem” (Wendland, 2011, s. 39). Rolę w kształtowaniu myśli konstruktywistycznej odegrały także postulaty Wygotskiego, który zwracał uwagę na ogromną rolę kontekstu społecznego i kulturowego w procesie nabywania wiedzy od momentu narodzin, jak również Brunera (tzw. teoria nauczania odkrywającego) (Spychała-Wawrzyniak, 2023).

traci możliwość wspierania jego rozwoju (za: Chorab, 2017). Konsekwentnie oznacza to, że nauczyciel konstruktywista zmierza do poznania stanu wiedzy uczniów i ich możliwości zanim zacznie pracę nad tworzeniem nowych struktur.

W wymiarze praktycznym założenia teorii stworzonej przez Ayres, prowadzą przynajmniej do kilku konsekwencji. Po pierwsze warto zwrócić uwagę, że to właśnie w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym istotna jest adekwatna do wieku i indywidualnych potrzeb stymulacja dziecka. Po drugie należy podkreślić istotę wczesnego rozpoznania objawów, wskazujących na niewłaściwe przetwarzanie bodźców sensorycznych. Daje ono możliwość wdrożenia terapii ukierunkowanej na stymulację sensoryczną dostosowaną do potrzeb dziecka, ukierunkowaną na pokonywanie aktualnych trudności z jakimi się ono zмага (w tym tych ujawniających się w środowisku szkolnym), jak również pozwala na przeciwdziałanie tym trudnościom, które określane są jako wtórne. Po trzecie wskazuje na istotę roli zindywidualizowanej pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi przejawiającymi tego typu trudności.

Indywidualizacja w nauczaniu rozumiana jest jako uwzględnienie właściwości psychofizycznych ucznia (możliwości poznawczych, emocjonalnych, motorycznych) oraz psychospołecznych i ma na celu wzrost kompetencji ucznia oraz optymalny rozwój w warunkach szkolnych (Penc, 2003). Indywidualizacja wiąże się zatem z wiedzą z obszaru neurodydaktyki (por. Żylińska, 2013) oraz uwzględnieniem różnorodnych profili inteligencji dzieci i stylów uczenia się (por. Zatorska, 2014). We współczesnej edukacji istotę indywidualizacji podkreśla konstruktywizm w połączeniu z ideą nauczania włączającego (Marek, 2015).

Podjęcie konstruktywistyczne ma charakter złożony, traktowane może być w kategoriach dyskursu konstruktywistyczno-rozwojowego oraz dyskursu konstruktywistyczno-społecznego (Klus-Stańska, 2009). Niezależnie od tego, obie orientacje podkreślają istotę możliwości wspierania indywidualnej ścieżki rozwoju każdego dziecka. Zgodnie z nimi nauczanie i wychowanie to stwarzanie optymalnych warunków do szeroko rozumianego rozwoju. Polega ono nie tylko na zróżnicowaniu sposobów uczenia się i indywidualnym doborze treści, metod i form kształcenia, ale także jego warunkiem koniecznym staje się ciągle, systematyczne diagnozowanie obecnego poziomu rozwoju, w tym możliwości psychofizycznych i psychospołecznych ucznia (Żądło, 2011). Chodzi zatem o taką zmianę procesu nauczania, by lepiej odpowiadał na potrzeby uczniów z różnorodnymi problemami – założenie to stanowi główną ideę nauczania włączającego (Zaremba, 2024).

Odnosząc się do dydaktyki konstruktywistycznej oraz nauczania inkluzyjnego, jak również tego, iż zaburzenia przetwarzania sensorycznego to kategoria bardzo zróżnicowana pod względem objawowym (Kranowitz, 2012; Miller, 2016), obejmująca szerokie spectrum różnorodnych reakcji i sposobów funkcjonowania dzieci o charakterze behawioralnym, motorycznym, poznawczym i emocjonalno-społecznym, istotne jest zwrócenie uwagi, iż praca z dzieckiem z SI wymaga przede wszystkim świadomości nauczycieli. Świadomość ta powinna obejmować: (a) wiedzę o istnieniu tego typu zaburzeń oraz znajomość ich objawów; (b) wiedzę, że dany sposób funkcjonowania dziecka może być przejawem SPD, a nie wynikiem „złośliwości”, trudności wychowawczych czy też ograniczonego potencjału intelektualnego – w tym miejscu warto podkreślić, że objawy możliwe do zaobserwowania w funkcjonowaniu dziecka, często traktowane są jako wyizolowana trudność i przedstawiane jako np. „problem z nauką czytania”, „problem w zachowaniu” „problem w relacjach”, co powoduje redukcjonistyczne podejście do trudności przejawianych przez dziecko i w konsekwencji podejmowanych działań – ukierunkowanych wyłącznie na zmiannę tego, co obserwowalne, z pominięciem rozumienia przyczyny trudności (por. założenie na temat sekwencyjnego rozwoju procesów integracji sensorycznej); (c) wiedzę dotyczącą możliwości oddziaływań ukierunkowanych na wsparcie dziecka, tak aby ułatwić mu edukację i rozwój (np. poprzez odpowiednią organizację nauczania i otoczenia, w którym dziecko przebywa). Ważnym elementem pracy nauczyciela jest więc obserwacja ucznia, chęć zrozumienia przyczyn jego trudności oraz wdrożenie działań, które pomogłyby mu funkcjonować w jak najbardziej optymalny sposób. Podejmowana kwestia odnosi się do idei edukacji włączającej, która (jak wskazano wcześniej) zakłada, że celem kształcenia jest zwiększenie możliwości rozwojowych wszystkich uczących się dzieci poprzez stworzenie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału (Zaremba, 2024).

Podstawową kwestią jest zatem diagnoza obecnego poziomu rozwoju i możliwości (psychofizycznych oraz psychospołecznych) dziecka (Koomar i in., 2014; Źądło, 2011), jak również od strony metodycznej organizacja procesu kształcenia (Christ, 2013), który uwzględniać będzie różne potrzeby uczniów (np. w zakresie tempa pracy, wrażliwości na doświadczenia sensoryczne, możliwości poznawczych, emocjonalnych czy sprawności fizycznej, motorycznej).

Zdaniem Zbigniewa Przyrowskiego (2012) istotne jest, by nauczyciele, podczas pierwszych kontaktów z klasą poświęcili czas na stworzenie sensorycznego profilu całej klasy i każdego dziecka z osobna. Do przeprowadzenia specjalistycznej diag-

nozy integracji sensorycznej potrzeba kwalifikacji i doświadczenia, jednak każdy nauczyciel jego zdaniem może rozpoznać potrzeby sensoryczne swoich wychowanków. Pomocne mogą okazać się stworzone specjalnie dla nauczycieli pozycje literaturowe (por. Koomar i in. 2014). Przydatnymi w tym obszarze zasadami, pozwalającymi na ustalenie trudności doświadczanych przez dziecko są: (a) zwracanie uwagi, w jaki sposób uczeń reaguje na bodźce sensoryczne; (b) zwracanie uwagi, w jaki sposób dziecko funkcjonuje w grupie i w jakich sytuacjach relacyjnych pojawiają się niepokojące zachowania; (c) zwracanie uwagi z czym dziecko w toku zajęć lekcyjnych sobie nie radzi, z czym ma trudność (Kapuścińska-Kozakiewicz, 2018). W tym kontekście istotnym elementem pracy nauczyciela w sytuacji powinna być obserwacja dziecka i gromadzenie informacji dotyczących: (a) rozwoju fizycznego (w tym motorycznego) oraz psychospołecznego; (b) jakości wykonywanych zadań szkolnych, tempa pracy, umiejętności planowania i organizowania działań; (c) poziomu pamięci słuchowej i wzrokowej, umiejętności koncentracji uwagi na zadaniu, sposobu reagowania na bodźce z otoczenia (Czarnocka, 2016, s. 4-5).

Istotną kwestią, jak wspomniano powyżej, obok procesu diagnostycznego jest organizacja procesu kształcenia z uwzględnieniem szczególnych warunków odpowiadających indywidualnym możliwościom i ograniczeniom dzieci (Pomirska, 2021).

Praca z dzieckiem z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego w przestrzeni szkolnej wymaga zatem odpowiednich metod i form kształcenia, jak również stworzenia przestrzeni, która zapewni uczestnictwo dziecka w praktykach edukacyjnych. W tym zakresie pomocne mogą okazać się następujące wskazówki: (a) znalezienie odpowiedniego miejsca do siedzenia w zależności od tego jakich doświadczeń sensorycznych dziecko potrzebuje (Kapuścińska-Kozakiewicz, 2018); (b) robienie krótkich przerw w trakcie lekcji ukierunkowanych na rozładowanie napięcia wynikającego z nieprawidłowego przetwarzania wrażeń sensorycznych (np. zabawy ruchowe, które pozwolą wyciszyć się dziecku z potrzebą dużej stymulacji układu przedsionkowego i proprioceptywnego; kąciek wyciszenia, który pozwoli dziecku z nadwrażliwości wzrokową lub słuchową odizolować się od bodźców) (Kapuścińska-Kozakiewicz, 2018); (c) modyfikacja zadań (stosowanie zróżnicowanych form i metod kształcenia) w zależności od potrzeb i możliwości konkretnego dziecka (Szczepkowska, 2019), pomocne w tej kwestii może okazać się stosowanie tzw. „nakładek” – należy rozumieć je jako uszczegółowienie, które odnosi się do konkretnego scenariusza lekcji (por. Mazur i Solecka, 2019); (d) obserwacja dziecka podczas lekcji i w razie potrzeby wdrażanie odpowiednich metod ułatwiających mu funkcjonowanie np. dzieci

ze stałą potrzebą stymulacji dotykowej w sferze oralnej, powinny mieć w zasięgu ręki specjalne zabawki przeznaczone do tego celu; dzieci, które poszukują doświadczeń sensorycznych powinny mieć dostęp do zabawek typu „gniotki”, między nogami ławki warto przewiązać taśmę, na której dziecko może oprzeć nogi i poruszać nimi; dzieci z nadwrażliwością na bodźce słuchowe powinny mieć możliwość w sytuacji nadmiaru bodźców założenia słuchawek wygłuszających lub wyjścia z klasy i udania się w miejsce, w którym zredukują ilość dezorganizujących je słuchowych doświadczeń sensorycznych (Kapuścińska-Kozakiewicz, 2018). Powyżej jedynie zasygnalizowano i zaproponowano kilka przykładów postępowania nauczyciela z dzieckiem, które przejawia zaburzenia przetwarzania sensorycznego. Problematyka odpowiedniej organizacji procesu kształcenia z uwzględnieniem zróżnicowanych metod i form kształcenia, jak również przestrzeni, w której ów proces się odbywa, w zależności od rodzaju zaburzeń przetwarzania sensorycznego, w odniesieniu do konkretnych układów sensorycznych została szczegółowo omówiona w literaturze przedmiotu (por. Cygan, 2018; Mierzejewska, 2016; Orkisz, 2016).

W tym miejscu warto zwrócić uwagę, że z jednej strony w wielu placówkach oświatowych obserwujemy przekształcanie środowiska uczenia się oraz dostosowania zarówno jego, jak i nauczania do specyficznych potrzeb dziecka z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego (czy innymi trudnościami wymagającymi zindywidualizowanego podejścia); z drugiej jednak jest to obszar wymagający nadal stałej refleksji oraz ugruntowywania wiedzy i zastosowania jej w praktyce³.

Konkludując nauczyciel pełni niezwykle istotną rolę w rozwoju dziecka z zaburzeniami SPD. To on bowiem poprzez odejście od redukcjonistycznego postrzegania różnych form reagowania emocjonalnego, społecznego, poznawczego, behawioralnego i motorycznego dziecka oraz współpracę z rodzicami, może przyczynić się do wdrożenia wobec niego oddziaływań o charakterze diagnostycznym i terapeutycznym, które będą realizowane przez specjalistów (np. zatrudnionych w ramach Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych, w tym diagnostów SI). Jednocześnie obok przekierowania dziecka do specjalistów, sam może wspierać jego rozwój poprzez organizację przestrzeni i procesu dydaktycznego, uwzględniając specyficzne potrzeby ucznia z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego.

³ Zainteresowanego Czytelnika odsyła się do literatury przedmiotu, zawierającej wyniki badań prowadzonych w omawianym obszarze problemowym (por. Bąbka i Nowicka, 2019; Mudło-Głagolska i Lewandowska, 2018).

Podsumowanie

Podjęta problematyka integracji sensorycznej i zaburzeń w jej obszarze jest niezwykle złożona. W artykule ukazano ją jedynie w zarysie, skupiając się na ogólnej charakterystyce owych zagadnień oraz ogólnych informacjach ukazujących rolę nauczyciela i jego możliwości w zakresie wspierania rozwoju dziecka z omawianymi zaburzeniami. Koncentracja na tym obszarze problemowym wynika z tego, że w literaturze coraz częściej zwraca się uwagę, iż nieprawidłowe przetwarzanie zmysłowe prowadzi do negatywnych konsekwencji możliwych do zaobserwowania w procesie edukacyjnym oraz wychowawczym (Cygan 2018; Jurkiewicz, 2016; Kranowitz, 2012). Jednocześnie wskazuje się na małą świadomość osób dorosłych (nauczycieli, lekarzy, rodziców) dotyczącą specyfiki tej grupy zaburzeń i ich konsekwencji (Dawiec, 2012). W wymiarze praktycznym może to prowadzić do bagatelizowania problemu, mającego formę wypowiedzi typu: „on/ona taki już jest”; „on/ona z tego wyrośnie”, „co z tego, że stale się potyka i upada... i tak jest rozwinięta/y jak na swój wiek” (Kranowitz 2012, s. 169-170). Podejście to uniemożliwia postawienie diagnozy oraz wsparcie dziecka i w konsekwencji prowadzi do pogłębienia trudności, które mają charakter holistyczny.

Obecnie środowisko edukacyjne coraz więcej uwagi poświęca dzieciom i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, czyli uczniom, u których zdiagnozowano spektrum różnego rodzaju objawów utrudniających lub czasem uniemożliwiających codzienne funkcjonowanie⁴. Ukazuje to istotną, być może nawet wiodącą rolę nauczycieli w zakresie zauważania trudności u dzieci, wspierania informacyjnego rodziców oraz zdolności do podejmowania działań, które ukierunkowane będą na pomoc dziecku w przestrzeni szkolnej (Kapuścińska-Kozakiewicz, 2019). Współcześnie szkoła jest „systemowo zaprojektowaną przestrzenią wzajemnych wpływów dorosłych i dzieci, a zatem oczekuje się, że każde z podejmowanych w jej obrębie działań ukierunkowane będzie na wzmacnianie potencjałów wszystkich jej uczestników” (Sielicka, 2023, s. 72)⁵. Wspomaganie rozwoju,

⁴ Zaburzenia przetwarzania sensorycznego (ang. *sensory processing disorder* – SPD) znajdują swoje miejsce w Klasyfikacji diagnostycznej zaburzeń psychicznych i rozwojowych w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa DC:0-5.

⁵ Kwestie te reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 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.

zwłaszcza dziecka z zaburzeniami ma charakter długotrwały i wymaga świadomości nauczycieli co do istnienia zaburzeń, ich obrazu klinicznego, jak również istoty organizacji kształcenia, tak by możliwe było „wspieranie tych cech [ucznia – przyp. autora], które rozwijają się prawidłowo, przy jednoczesnym zwracaniu uwagi i doskonaleniu, w toku zajęć, tych umiejętności, które sprawiają uczniowi problem” (Kapuścińska-Kozakiewicz, 2019, s. 17).

Bibliografia

- Ayres, A.J. (2015). *Dziecko a integracja sensoryczna*. Harmonia Universalis.
- Ayres, A.J. (2018). *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się*. Harmonia Universalis.
- Bąbka J., Nowicka A. (2019). Edukacja inkluzyjna aby nie była iluzją. *Niepełnosprawność - Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, (36), 11-29. <https://doi.org/10.4467/25439561.NP.19.043.12286>
- Bieńkowska, I. (2018). *Zaburzenia procesów regulacji integracji sensorycznej (wspomaganie rozwoju dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi)*. Scriptum
- Czarnocka, M. (2016). Organizacja wsparcia w szkole dla uczniów z zaburzeniami integracji sensorycznej. *Integracja Sensoryczna*, (3), 37-39.
- Cygan, B. (2018). Zaburzenia przetwarzania sensorycznego jako źródło trudności i niepowodzeń szkolnych dziecka w edukacji wczesnoszkolnej. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 71, 83-96.
- Chorab, G. (2017). Nauczyciel w paradygmacie konstruktywistycznym. *Szkola - Zawód - Praca*, (13), 45-54. <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/4240>
- Christ, M. (2013). Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 5(1), 19-36. <https://www.colloquium.amw.gdynia.pl/index.php/colloquium/article/view/101>
- Dawiec, B. (2012). Zaburzenia przetwarzania sensorycznego u dzieci a rozpoczęcie nauki w szkole. *Zeszyty Pedagogiczno-Metodyczne*, 19 (3), 295-300. <https://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bw-metal1.element.ekon-element-000171341593>
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grzywniak, C. (2012). *Stymulacja rozwoju dzieci z trudnościami w uczeniu się – nowe tendencje*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/handle/11716/4312>
- Hanft, B.E., Miller, L.J., Lane, S.J. (2000). Toward a consensus in terminology in sensory integration theory & practice: Part 3. Observable behaviors: Sensory Integration Dysfunction. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 23(3), 1-4.
- Jurkiewicz, P. (2016). Procesy integracji sensorycznej a uczenie się. *Zeszyty Naukowe KSW*, 43, 69-77. https://ksw.wloclawek.pl/images/wydawnictwa/zn_43.pdf
- Kapuścińska-Kozakiewicz, J. (2018). Sposoby wsparcia dziecka z zaburzeniami SI w szkole. *Głos Pedagogiczny*, 104, 17-21.

- Kapuścińska-Kozakiewicz, J. (2019). Wykorzystanie SI na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych i dydaktyczno-wyrównawczych. *Głos Pedagogiczny*, 107, 17-21.
- Klus-Stańska, D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 26-78). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kmita, G. (red.). (2022). *Klasyfikacja diagnostyczna DC: 0-5. Klasyfikacja diagnostyczna zaburzeń psychicznych i rozwojowych w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa*. Oficyna Wydawnicza Fundament.
- Koomar, J., Kranowitz, C., Szklut, S., Balzer-Martin, L., Haber, E., Sava, D.I. (2014). *Integracja sensoryczna. Odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczycieli*. Harmonia Universalis.
- Kozdroń, A. (2015). *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*. Difin.
- Kranowitz, C.S. (2012). *Nie-zgrane dziecko. Zaburzenia przetwarzania sensorycznego - diagnoza i postępowanie*. Harmonia Universalis.
- Lane, S.J., Miller, L.J., Hanft, B.E. (2000). Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Part 2. Sensory integration patterns of function and dysfunction. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 23(2), 1-3.
- Leong, H.M., Carter, M., Stephenson, J.R. (2015). Meta-analysis of Research on Sensory Integration Therapy for Individuals with Developmental and Learning Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 27(2), 183-206. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10882-014-9408-y>
- Maas, V.F. (1998). *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Maas, V.F. (2016). *Uczenie się przez zmysły*. Harmonia Universalis.
- May-Benson, T.A., Koomar, J.A. (2010). Systematic Review of the Research Evidence Examining the Effectiveness of Interventions Using a Sensory Integrative Approach for Children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 403-414. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.09071>
- Mazur, P., Solecka, B. (2019). *Koncepcja nakładek uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) w programach nauczania i scenariuszach zajęć/lekcji*. Wydawnictwo ORE.
- Mierzejewska, B. (2016). Jak pomóc dziecku z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego funkcjonować w szkole. *Integracja Sensoryczna. Dodatek dla nauczycieli i rodziców*, (4), 12-20.
- Miller, L.J. (2016). *Dzieci w świecie doznań. Jak pomóc dzieciom z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego?*. Harmonia Universalis.
- Miller, L.J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S.A., Osten, E.T. (2007). Concept evolution in sensory integration: A proposed nosology for diagnosis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135-140. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.135>
- Miller, L.J., Cermak, S., Lane, S., Anzalone, M., Koomar, J. (2004). Position statement on terminology related to sensory integration dysfunction. *S.I. Focus*, 6-8
- Miller, L.J., Lane, S.J. (2000). Toward a consensus in terminology in sensory integration theory and practice: Part 1: Taxonomy of neurophysiologic processes. *Sensory Integration Special Interest Section Quarterly*, 23(1), 1-4.

- Mudło-Głagolska, K., Lewandowska, M. (2018). Edukacja inkluzyjna w Polsce. *Przegląd Pedagogiczny*, (2), 202-214. <https://doi.org/10.34767/PP.2018.02.12>
- Odowska-Szlachcic, B. (2010). *Terapia integracji sensorycznej. Ćwiczenia usprawniające bazowe układy zmysłowe i korygujące zaburzenia planowania motorycznego*. Harmonia Universalis.
- Odowska-Szlachcic, B. (2013). *Wzrok i słuch - zmysły wiodące w uczeniu się w aspekcie integracji sensorycznej*. Harmonia Universalis.
- Odowska-Szlachcic, B. (2016). *Terapia integracji sensorycznej. Strategie terapeutyczne i ćwiczenia stymulujące układy: słuchowy, wzrokowy, węchu i smaku oraz terapia światłem i kolorami*. Wydawnictwo Harmonia
- Penc, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pomirska, Z. (2021). Podejście inkluzyjne w nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – szansa na zmianę polskiej szkoły. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N - Educatio Nova*, 6, 43-57. <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.43-57>
- Przybyła, O., Stando-Pawlik, M. (2012). Atypowy rozwój mózgu jako zaburzenie wpływające dysfunkcyjnie na rozwój psychomotoryczny i społeczny dziecka – ujęcie interdyscyplinarne. *Logopedia Silesiana*, 1, 61-81. <https://journals.us.edu.pl/index.php/LOGOPEDIASILESIANA/article/view/3113>
- Przyrowski, Z. (2004). Integracja sensoryczna a trudności w szkole. *Biuletyn SI*, 4(3).
- Przyrowski, Z. (2012). *Integracja sensoryczna. Wprowadzenie do teorii, diagnozy i terapii*. Empis.
- Schaaf, R.C., Dumont, R.L., Arbesman, M., May-Benson, T.A. (2018). Efficacy of Occupational Therapy Using Ayres Sensory Integration: A Systematic Review. *The American Journal of Occupational Therapy*, 72(1), 1-10. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.028431>
- Sielicka, E. (2023). Podstawa programowa jako szansa wspierania profilaktyki zachowań ryzykownych uczniów szkoły podstawowej w świetle koncepcji resilience. *Studia Pedagogica Ignatiana*, 26(2), 67-85. <https://doi.org/10.12775/SPI.2023.2.003>
- Stevenson, R.A., Sarko, D.K., Nidiffer, A.R., Ghose, D., Krueger Fister, J., Altieri N.A., Siemann, J.K., James, T.W., Wallace, M.T. (2014). Identifying and quantifying multisensory integration: A tutorial review. *Brain Topography*, 27(6), 707-730. <https://doi.org/10.1007/s10548-014-0365-7>
- Spychała-Wawrzyniak, M. (2023). Podejście konstruktywistyczne a rola nauczyciela w nauczaniu zdalnym języków obcych na przykładzie uczelni wyższej. *Neofilolog*, 61(1), 133-148. <https://doi.org/10.14746/n.2023.61.1.8>
- Szmalec, J. (2019a). *Efektywność terapii integracji sensorycznej w usprawnianiu rozwoju ruchowego i kształtowaniu gotowości szkolnej dzieci 5-6-letnich*. Difin
- Szmalec, J. (2019b). Sensory Integration Dysfunction in Children with Learning Difficulties. *Prima Educatione*, 3, 121-129. <https://doi.org/10.17951/pe.2019.3.121-129>
- Szczepkowska, K. (2019). *Edukacja włączająca w szkole - szanse i wyzwania*. Wydawnictwo ORE.
- Wendland, M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*. Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Wieczór, E., Szmalec, J. (2019). Wstęp. W: E. Wieczór, G. Brzuzy, J. Szmalec (red.), *Sensoryka i motoryka w rozwoju dziecka i uczeniu się w aspekcie terapii integracji sensorycznej* (s. 7-10). Difin.

- Zatorska, M. (2014). *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo ORE.
- Zaremba, L. (2024). *Jak promować jakość w edukacji włączającej*. Wydawnictwo ORE.
- Żądło, J. (2011). Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja* (s. 31-44). Wydawnictwo Libron - Filip Lohner.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Essays, Polemics, Opinions, Interviews

Rooted *in* the Mountainscape

Susan Mossman Riva¹ 



Abstract

The European Society for Research on the Education of Adults provides a network of research groups, including the network working with Life History and Biography. Yearly conferences offer a creative and collaborative space that produces manuscripts within specified frameworks of investigation. Themes such as lifescapes, mountainscapes, and timescapes served as inspiration for essays presented at the 2023 conference in Trondheim, Norway. Monthly online Zoom meetings and blogs explored innovative ways of connecting and networking, culminating in a transformational learning pilgrimage. The following essay presents an autoethnographic account, describing a learning community in the Swiss Alps. This ski tribe learns in an Alpine environment, interconnected with the mountainscape. The transformative process of lifelong learning is illustrated by linking narrative phases of expression. First, participants shared their essays. Then, they came together in workshops, engaging in collaborative writing exercises where a group co-authored a poem that emerged from participants' collaborative writing pieces. In this creative space, phases of experiential learning complemented the concept of diffraction, increasing future forming potentiality. This autoethnographic account recollects how narrative coherence increased throughout phases of narrative inquiry. Autoethnographic explorations transformed into a learning pilgrimage, which further evolved into a spiritual journey akin to an odyssey.

Keywords

autoethnography, learning communities, learning pilgrimage, diffraction, transformative learning

¹ Creighton University in Omaha, Nebraska, United States,
SusanMossmanRiva@creighton.edu, <https://orcid.org/0000-0002-7231-9251>

Introduction

Participating in the ESREA Life History and Biography network over the years has provided a fertile environment where stories can flourish. The conferences offer a reflective space in which storytelling plants seeds for wisdom to grow. This essay explores the processes of belonging and meaning-making through narrative practices. Lifescapes, mountainscapes, and timescapes are terms that frame windows, opening up new perspectives and paradigms that shape emerging landscapes of meaning. Furthermore, lifescaping gives shape to our lifeworld and lifespace. Lifespace can be understood as the intersection of an individual's agency with social norms, socio-economic circumstances, health, and behaviors throughout the lifespan.¹ However, lifescaping can also be understood as an activity similar to landscaping or gardening, where social design is used to cultivate meaningful lives with care. "Lifescaping is the act of creatively moving, living, and shaping the discourse and community environment by people. Lifescaping is the changing and adapting perspective that emerges from participation in reflective thought, engaged conversations, and the elegance of actions" (Lewis, 2016, p. 3). Exploring lifescapes takes us on a journey where we can pursue various pathways. Notably, lifescaping practices can be employed to enhance relational wellness in communities. This essay connects phases of becomingness through interconnected narrative practices, showcasing generativity.

Narrative methods can be employed to enhance lifescaping practices, allowing us to open our lives to different ways of being with ourselves and relating to others, shaping reality. "All I want to say for the moment is that narrative, including fictional narrative, gives shape to things in the real world and often bestows on them a title to reality" (Brunner, 2002, p. 8). My autoethnographic practice has allowed me to better understand how storytelling impacts our life's course. The discourses we choose to engage with shape our life paths, offering a narrative map that helps us navigate. Autoethnography is increasingly acknowledged as a qualitative research method that links personal experiences to broader societal issues. "Yet narrative research is not the only hermeneutic practice of inquiry devoted to social understanding; for example, psychologists have become increasingly interested in autoethnography, a form of inquiry in which the individual researcher describes his or her personal experience in a way that connects it to larger social or political issues" (Gergen, Josselson,

¹ Definition of lifescape. Accessed April 26, 2023. Lifescape definition from Collins. <https://www.collinsdictionary.com/submission/145/Lifescape> January 11, 2023.

& Freeman, 2015, p. 4). Autoethnographic practice galvanizes identities in motion while illustrating the terrain of becomingness through narrative inquiry.

Using the lens of landscapes of practice (Wenger-Trayner et al., 2015) provides a perspective for exploring learning communities and how they shape scholarship. An autoethnographic approach is used in this essay to illustrate how narrative methods can be employed to document a learning community in the Swiss Alps. In this context, the ESREA Life History and Biography network provides a platform for a narrative process of experiential learning activities that culminated in a learning pilgrimage to Trondheim, Norway. The metaphor of the Scandinavian pilgrimage to Nidaros Cathedral serves as a guiding theme about interconnectedness and heritage. When scholarship pathways intersect, connections within the research community are strengthened, providing a creative space for collaborative writing that transforms into a poem. The process began with personal essays that were presented at the conference, reflecting the conference theme. Encounters with other participants in small groups led to the creation of co-written works that were presented to the larger group during the conference. Finally, the concept of diffraction provides a framework for understanding how stories intersect and diverge in a future-forming process. This essay maps the narrative process of creating an identity structure that spans between individual and communal experiences. It begins with an autoethnographic account that intertwines with the emergent, creative process experienced during the conference.

This narrative exploration is driven by mediatorship, an interconnected framework and continuum where narrative processes can unfold. Mediatorship provides a relational space in which individual narrative processes connect to collaborative explorations and co-creations, strengthening narrative connectivity. This essay demonstrates how autoethnography promotes wholeness, reinforcing interconnectedness within the relational matrix of life history. The different phases of the essay present “autoethnographicity”, engaging readers in the process of world-making.

The Promise of Autoethnography

My autoethnographic journey has convinced me of the transformative potential inherent in narrative methods. I believe that narrative means can be used for therapeutic purposes (White & Epston, 1990), as well as for generating self-transformation. My autoethnographic work has greatly contributed to my personal development. Through my book, *‘Homing In: An Adopted Child’s Story Mandala of Connecting,*

Reunion, and Belonging', as well as my website and monthly blogs, I have created a creative space in which I have utilized narrative practice to transform my sense of belonging.² "Narrative inquiry is an approach to the study of human lives conceived as a way of honoring lived experience as a source of important knowledge and understanding" (Clandinin, 2013, p. 17). Autoethnographic writing can explore and honor lived experience, connecting human lives through scholarship. This essay shares the story of our Swiss ski tribe and how the Swiss Ski School in La Tzoumaz has created a learning community for teaching snow sports.³ I begin by describing the relational entanglements that bond communities and root them in their natural environments, shaping the activities that they practice together and transforming identity. In the second phase, I present how my essay was incorporated into the group's narrative process. I show diffraction in action during a collective writing workshop that took place on a learning pilgrimage.⁴

Living in a ski resort in the Swiss Alps allows me to experience life from the perspective of the mountaintop, appreciating the changing seasons and the beauty of the mountain landscape that has influenced my adult life. The term "mountainscape" is inspired by the concept of *lifescape*, highlighting the significance of the mountain landscape where various connections have shaped my becomingness.

"As I climbed up the face of the mountain toward the summit and my life goal, I needed to assure myself, like a mountain climber. The goal, the summit, was out sight—and there was only the path and the immediate scenery of larch trees, pasturelands, and wildflowers. But I could sense that my life history and life trajectory were mapped out over a rough mountain terrain, binding me to mountainscapes that were triggering my becomingness" (Riva, 2020, p. 83).

My autoethnographic *oeuvre* expresses how the process of becoming is connected to our natural environment. In my case, the mountainscape has been a significant influence on my lifework. The anthropology of becoming emphasizes that we are all unfinished. We use brush strokes to paint within the outlines of our self-portraits and landscape paintings, which are first sketched before filling in the

² Homing In website. Accessed April 23, 2023. <https://www.susanmossmannrivawrites.com>

³ Mountainscape: Learning to Ski in the Swiss Alps. Accessed November 18, 2023. <https://cupola.no/2023/03/03/mountainscape-learning-to-ski-in-the-swiss-alps/>

⁴ Diffraction. Accessed November 18, 2023. <https://www.susanmossmannrivawrites.com/blog/diffraction>

composition with vivid colors and more defined forms. In this creative process, artistic intention transforms our landscapes of meaning. Our narratives use words as vessels of transportation, tracing and mapping the pathways of our becomingness. Narrative practice can enhance lifescaping, providing a method that facilitates the process of becoming. In this way, our lifescape becomes the *oeuvre*. “So the painting seems unfinished, and this transfixing unfinishedness—the worlds on edge and the open-endedness of people’s becoming—is the very stuff of art” (Biehl & Locke, 2017, p. 9). I refer to my autoethnographic *oeuvre* as a story mandala. Interweaving story threads into an expansive creative space has allowed me to experience a sense of completeness.

In the scenery of my landscape painting, you can see that I enjoy hiking and skiing and spend most of my time outdoors in a life-giving relationship with my bioregion. I thrive in this mountainscape. The mountain timescape offers seasons that directly influence my physical activities and our family’s work at the Swiss Ski School in La Tzoumaz, Switzerland. Our chalet is surrounded by pastures in summer and ski slopes in winter. Our family’s becomingness unfolds within this seasonal Alpine timescape.

Our neighbors come from many different countries. Not only are we part of a Swiss community, but we also belong to what I refer to as “an international ski tribe”. Skiing is a unifying activity for the families that have chosen our shared Alpine lifestyle. “As the ski school underscores the importance of learning skills and having fun, a new form of community has emerged” (Riva, 2009, p. 272). The international community to which we belong has shaped our social relations through a form of intercultural “commoning” or community-building (Watkins, Lipsitz, & Bradshaw, 2019). The Alpine lifestyle is rooted in mountain activities that distinguish our community’s activities and tourism from those of other bioregions.

Marrying a Swiss mountain man has had a significant impact on my life. My husband, Angelo Riva, served as the Director of the Swiss Ski School in La Tzoumaz from 1986 until 2023. Through his work, he cultivated a vibrant learning community that welcomed families from all over Switzerland and Europe who shared a passion for skiing. The children not only learned to ski but also had the opportunity to eventually become instructors within the ski school, embracing the values of lifelong learning rather than focusing solely on competition. By participating in the ski school’s classes and programs over the years, young skiers became fully integrated into the Alpine community. “Legitimate peripheral participation describes

the ways in which novices in a community of practice learn through participation in its practices as they move on a trajectory toward full participation” (Wenger-Trayner et al., 2015, p. 43). In this unique context, learning takes place in a mountainscape and a winterscape, where relational connections are formed through snow sports. The ski school is a learning organization that provides skiing and snowboarding lessons and offers ski race training for those interested in participating in ski competitions. The *Multiglisse* program provides eight days of ski instruction per year for children and adolescents aged 5-16 to learn how to ski and snowboard. At the age of 16, adolescents can train as apprentice ski instructors, eventually allowing them to teach their own ski school class. This transition is marked by a change in the color of their ski school jackets. The apprentices wear green jackets, but when they become instructors, they wear red jackets.

Through Angelo’s leadership, the Riva family’s legacy lives on in the relationships that were formed through skiing. The Swiss Ski School in La Tzoumaz has brought skiers from around the world together. This educational institution not only taught skiers but also united families—enabling them to share the joy of skiing on the slopes of the 4-Valley ski resort.

My husband was a member of the Swiss Ski Team and competed in Europa Cup ski races. He was also part of the Swiss Demonstration Team and represented them in an international competition in Japan. Demonstration teams ski down the mountain to music, following a choreographed pattern where skiers intersect at high speeds. Angelo has been able to share his expertise and passion with his clients and the ski school instructors over the years. Our sons have also been part of the La Tzoumaz Ski School’s demonstration team, qualifying for the national championships twice. They have proudly continued the tradition.

From Kinship To Earthship

Our family’s story shows how strong relational bonds are formed, providing the foundation for a good life. Together, we have raised our five children in the Swiss Alps. I am originally from Nebraska, USA, and my husband is from the French-speaking part of Switzerland. As a result, our children hold both Swiss and American nationalities. The landscapes of Nebraska are composed of the Great Plains’ grasslands and wide-open spaces.

“The seeds planted in my youth by the leaders in my hometown have given me the strength to endure in a foreign land. A symbolic statue adorns the top of the Ne-

braska State Capitol Building, one of the eleven architectural wonders of the world. On top of the dome is a sower, sowing seeds. Those seeds took hold in my heart and flowered in another land” (Riva, 2020, p. 80).

Our children have benefited from a unique blend of cultures, languages, and natural landscapes. Angelo and I first met when I was a summer exchange student in Switzerland with Youth For Understanding, after graduating from high school in 1981. The French-speaking Swiss Alps were my top choice for living abroad during my interview with the program representatives. The Alpine mountainscape seemed to be beckoning me to come and explore the blossoming meadows, where cows wearing cowbells create a distinctive soundscape in the summer months. I had always loved the Rocky Mountains and our family’s ski vacations in Colorado. I was so set on studying in the mountains that I only applied to the University of Colorado in Boulder. My love for the mountains and my choices for university studies dovetailed, taking me to different mountainscapes.

After my husband left the Swiss Ski Team, he came to Nebraska to learn English in preparation for the Swiss Professor of Skiing Certification. I helped him find an English language program for foreigners who were getting ready for the TOEFL exam at the University of Nebraska Omaha. We dated and hosted each other for over five years before getting engaged. I then found Angelo a job at the Winter Park Ski School for the winter season of 1985-1986. He was able to work for three months on a Fiancé Visa while I finished my bachelor’s degree in International Relations at the University of Colorado in Boulder, which was not far from the Winter Park Ski Resort. We got married on March 15, 1986, in Omaha, Nebraska.

After the winter ski season in Colorado, Angelo was hired to teach skiing at Coronet Peak in Queenstown, New Zealand. After the 1986 ski season, he returned to Switzerland to live on the mountainside near the village where he grew up. His grandparents were from Isérables, a mountain village with pasturelands that became a ski resort in the 1970s. Angelo was chosen to become the director of the ski school in La Tzoumaz, a place where his grandfather’s cattle used to graze. The cattle would move up and down the mountainside in a traditional agricultural system known as transhumance. For generations, his family’s livelihood was linked to agricultural practices adapted to the steep mountain terrain. It was only after World War II that tourism developed in the region (Huntford, 2008, p. 375). His parents worked in tourism and construction as the economy grew to accommodate new forms of employment.

Relational bonds were formed through international encounters in mountainous regions around the world. Our family's story illustrates how mountainscapes have shaped our lives and professional activities. The ski school is a learning community that utilizes the ski slopes as an outdoor classroom to teach people of all ages, in multiple languages, how to ski or snowboard. Our family's passion for skiing has motivated our children to compete and become certified ski instructors. Our son Nils has worked closely with my husband as co-director in charge of technical training, while our other sons have also coached the demonstration team.

I also taught skiing when our children were young. I continue to ski around three days each week, balancing work and pleasure. I often ski with my children and grandchildren. We meet for lunch on the mountain at one of the restaurants on the slopes and ski down the mountain together, enjoying the scent of pine trees and the incredible view of the Alpine mountains that connect Italy, France, and Switzerland. The presence of mountains enables me to connect with my family through engaging in outdoor activities, while also providing me with a unique perspective on the world. From the top of the mountain, I can see the view of Alpine summits that connect countries.

Our chalet is filled with family every weekend who come home to ski. They all live close enough to drive up the mountain for the weekend. Living in the Alpine landscape that offers outdoor activities throughout the seasons is one of my greatest joys. My heart sings when I can take advantage of the hiking paths and ski slopes within a region that has an infrastructure to accommodate tourists from around the world. Living in the heart of the 4-Valley region allows us to take advantage of the many hiking trails and winter snow sports without having to travel. It is our way of life.

My husband and I have been able to pass on our knowledge to our children in different ways. I have come to perceive how skiing has reinforced our relational interconnectedness. Our whole family shares our passion for skiing and instructing. Dr. Daniel Siegel is a professor of psychiatry who explains the reality of interconnection and the integration of identity as "Me plus We = MWe" (Siegel, 2020, p. 496). The creation of new words allows us to see interconnectedness in language. Who we are is shaped by our interconnected relationships, including the experiences that we have in our families and in our larger culture and our experience of being "all-one" with nature (Siegel, 2020, p. 497). Relational linkages including our family connections and our relationship with nature fashion us. By creating new words to symbolically represent our interconnectedness and how we collectively come to understand the world, we transform our perceptions.

Giving recognition to our relational nature highlights the integral role that our relationships play in shaping our identity (Gergen, 2009). New words allow us to share new concepts in collaborative conversations. Living *in/on* Earthship is a vision that came to me while writing *Homing In*. It conceptualizes how we are transitioning towards a new way of living in relationship with Earth. Autoethnographic practice allowed me to move from analyzing family relationships based on kinship to envisioning a new way of relating on a planetary level.

“My family’s kinship is configured within the sheltering walls of our mountain chalet. It is a local place of coming together. This kinship is anchored in our way of life, loving, and caring. On a global level, we experience a form of Earthship as a human family coming together, held within the loving embrace of Mother Earth. How we live in relation to our natural environment, now that we have a better understanding of Anthropocene, is the defining question of our time. We are transforming the face of the earth. To live in Earthship will require all humans to question their earth-human relations, developing new lifestyle practices that will not harm our natural environment and ecological systems” (Riva, 2020, p. 331).

Our children have developed important skills through their relationship with the mountainscape. Though our three sons have been part of the demonstration team, which allowed them to participate in national competitions, all our children are certified to teach skiing. Our family members are Alpine caretakers, responsible for taking care of the people, buildings, and mountain landscape. This Alpine stewardship is an example of ‘intergenerativity’ or intergenerational transmission that we have modeled as parents. When Angelo and I chose to become a couple, we brought together two very different identities that have been reinforced over the years through shared activities in the mountains. “The unfolding of integration that may emerge in our identity and in our collective lives has the promise to help bring more compassion and kindness into our shared world. With our collective efforts, bringing an integrated identity and the reality of our interconnection within this compressed and simple symbol of mutuality, MWe, it may be possible to synergistically shift the course of cultural evolution in a wise and timely way” (Siegel, 2020, p. 500). Angelo and I have raised our children in a ski tribe in the Alps where our life’s work is conveyed through an emerging understanding of interconnectivity that is symbolized in $M + We = MWe$. MWe share an integrated identity, rooted in the mountainscape.

Mediatorship

Autoethnographic practice connects me to living wisdom, providing directionality and a quest orientation. Autoethnography has also allowed me to develop a conceptual framework that informs my lifework. An important concept that emerged from my writing is mediatorship. “The concept of mediatorship emerged from my autoethnographic practice as an engaged and embodied form of mediating that enhances connectivity. Mediatorship can be understood as the function or position of a mediator, and a vessel of connectivity that contains an integrated framework of mediation practices” (Riva, 2022, p. 257). The autoethnographic process was experienced as a form of mediatorship that connected me to living wisdom. Living wisdom guided my resolution process as well as my becomingness. Through autoethnography, I was able to engage in conflict resolution, spanning from the intrapersonal to the societal level, which allowed me to transform my identity (Riva, 2023, p. 4). In this way, autoethnography is a practice that generates transformational space.

Belonging has always been a challenge for me, but I find comfort in my connection with the Alpine environment, where I truly feel at home. In the past, I have made contributions by working for Valais’ social action department, the police force, and the University of Applied Sciences of Western Switzerland. Currently, I am employed at Creighton University in Omaha, Nebraska, where I teach online, enabling me to connect with others through “glovircal” landscapes. I even coined the term “glovircal” to describe this unique combination of the global and the local connected through virtual landscapes.⁵ My sense of belonging has been transformed by mediating technologies that allow me to connect with students and colleagues from around the world while living on the mountaintop. The lived experience of mediatorship, through my autoethnographic practice and international relationships, has connected me to an enduring form of wisdom that has transformed my sense of belonging.

Autoethnography is a method that can be applied to lifescaping. Autoethnographic practice is a form of lifescaping that cultivates the creative process of becoming, which shapeshifts our life experience. Social constructionist approaches have transformed the research paradigm from mirroring to world-making (Gergen, 2015). I find narrative practice to be a method for future formation that increases

⁵ Glovircal definition. Accessed April 27, 2021. https://www.sagw.ch/fileadmin/redaktion_seg-sse/Jahrestagungen/2021/SSEMeeting2021_fullprogram.pdf

narrative coherency and activates the inner compass and quest orientation, guiding me towards a hopeful future.

Autoethnography provides directionality, developing a form of guidance that directs my footsteps and configures relational unfolding. Through linkedness, my definition of mediation, I have transformed bonds of kinship, developed fellowship through scholarship, and become more consciously aware of my relationship with the natural environment. Linkedness is a connecting force that is *in between*, linking me in different forms of relational mediations (Riva, 2009).

In this way, I co-create within my relational matrix, shaping our shared experience through storytelling that enhances our conscious awareness and strengthens the bonds of kinship that connect us. Our family's life in the Swiss Alps demonstrates how our interconnectedness shapes our collective identity and deepens our connection to the mountain landscape through our shared activities, such as skiing and hiking. These activities have guided our family's growth and development. Through autoethnography, I have discovered how the homing mechanism, which enables adoptees to locate their birth parents, activates the inner compass. The concept of quest orientation further supports this understanding.

"Quest orientation is characterized by a tendency to journey in life: to search for answers to meaningful personal decisions and big existential questions; to perceive doubt as positive; with fresh eyes, and then using new experience to fuel change. In quest, we open ourselves to the messages from life, take seriously this discovery, and then actively use learning to shape our decisions and actions—our personal operating manual" (Miller, 2021, p. 170). Miller's work explains how narrative methods can develop our spiritual core, making us more resilient and providing directionality. "As a society, we can cultivate our collective spirituality, knowing that it is real and important" (Miller, 2015, p. 348). "Narrative inquiry, in this context, develops the ability to quest, which in turn fosters narrative integration in the brain. When the meaning-making process is reinforced, a sense of wholeness and well-being is experienced. We can reach for lifelong thriving through generative narrative practices that increase our narrative coherency" (Siegel, 2020). Narrative coherence can be engendered through autoethnographic practice.

Through questing and autoethnographic practice, my understanding of belonging transitioned from kinship to living *in/on* Earthship. I started to perceive how the Earth holds us together in a loving embrace. The mountain peaks define my horizon and ground me as I move through the different phases of my life, connecting with

the seasonal beauty of the mountainscape. As I emerge from my autoethnographic practice, the *Holy Grail Way* has become a metaphor for the pathway that guides us through our narratives of conflict and illness.

“The Holy Grail was revealed to me as the rail or rail-Way forward and a vessel or container for our quests. Our illnesses as well as our conflicts present an intrinsic potential for our becomingness. We are invited to understand them as metaphors. Illness narratives as well as conflict narratives open space as we speak and write of our sufferings. These story containers hold transformational potentialities. The *viriditas* or greenness of our narratives is brought to fruition through the reflexive process. Newfound meaning resides in the hollow of our wounds, where a roadmap is hidden, indicating as well as informing the Holy Grail-Way” (Riva, 2020, p. 427).

The mountainscape provides a terrain where I not only reflexively walk through the Alpine landscape, noticing the changing seasons of my life, but find pathways that allow me to keep walking on, traversing across “la haute route” to discover other valleys. “When a famous Zen Master was asked the meaning and nature of absolute reality, he only replied: ‘Walk on’.” (Wilber, 1996, p. 306). The quest for meaning and leading purposeful lives moves us to keep walking, searching for the good life while enjoying the scenery offered to us in each phase of the expedition.

St. Hildegard von Bingen used the term *viriditas* to describe the greening power or life-force that she observed in nature. She lived in Germany, and her writings about pre-modern medicine have inspired Traditional European Medicine. *Viriditas* was used as a metaphor in her texts written in the early medieval period. “It stood for greenness as a metaphor for positive spiritual action—integrity, truth, penance, abstinence” (Sweet, 2006, p. 137). I have discovered that narrative practice is a source of generative, life-giving energy, similar to the medicinal flowers that bloom in the Alpine meadows surrounding our chalet during the summer months. These Alpine flowers provide seed-force for fostering generative ways of relating and healing.

One of the complex aspects of my search for belonging has been being part of an international ski community. Skiing with family and fellow community members has been my way of experiencing mutual support and participating in the creation of a shared space, where people can regain their sense of wholeness while engaging in snow sports. “Amid and in opposition to violence and injustice, it is necessary for people to join together to create communities where justice and peace on a small, local scale are possible” (Watkins, Lipsitz, & Bradshaw, 2019, p. 304). Together, MWe have participated in a community of resistance, engaging in joyful and playful

interactions as we have made La Tzoumaz, our ski resort, our home. Mountain habitats are vulnerable to climate change and economic hardship. A sustainable Alpine way of life will need to be supported as we replace and modernize infrastructure, such as lifts and snow-making machines, in response to demographic and ecological changes. “This affects the delicate balance of the mountain world” (Huntford, 2008, p. 387). Belonging in our Alpine environment requires continual adaptation.

Belonging to a community or tribe reinforces a deep sense of membership. By honoring our relationships, we become more aware of the life challenges faced by others and embrace global challenges together. For instance, in our ski tribe, we emphasize the importance of assisting someone when they fall or become injured, demonstrating a sense of responsibility. We also share clothing and equipment with other members and organize social events on the slopes. Moreover, we generously share our expertise, teaching others so that they can master the skills we have acquired.

Within the word ‘compassion’ is the etymological root word ‘compass’. Possibly, our inner compass allows us to home *in* on our heart, where loving compassion is enkindled. This allows for an authentic way of walking with others and connecting to their suffering.⁶

“Notice the similarity between the word compass and the word compassion. They share an etymological root. The earliest use of the word compass does not, of course, refer to the modern hiking compass as we know it. The word is first used to refer to the mathematical compass, that simple two-pronged device that many of us remember using in grade school to measure the distance between two points and to draw arcs and circles. A compass, then, is used to determine the relationship between two points. The related word compassion is about honoring the relationship between two people or between one group and another, and remembering those who suffer. It is about making the connection between the heart of my being and the heart of yours, and following that connection...even when we are filled with doubts as to whether we are moving in the right direction”⁷ (Newell, 2014, p. 17).

⁶ Riva blog on Compassion-In-Action. Accessed November 18, 2023. <https://www.susanmossmanrivawrites.com/blog/compassion-in-action>

⁷ “The Rebirthing of God” by John Philip Newell, A Book Excerpt On Compassion. Accessed April 23, 2023. <https://www.spiritualityandpractice.com/book-reviews/excerpts/view/26855/the-rebirthing-of-god>

Compassion reconnects us in relationships that are enhanced through narrative practices that increase our awareness of word formation, thinking, and metaphor. This collective writing space has been used to explore the themes that are close to my heart, showcasing another example of MWe. Narrative inquiry recalls and reconnects, resulting in spiraling forms of narrative convergence. As my life's work has flourished, I can now gaze upon fields of narrative practice and appreciate the creative spaces that have fostered meaningful connections and healing conversations. I am not only a professor, but I am also a part of a Swiss ski community that is committed to skiing, playing, and learning in our Alpine mountainscape. We have accompanied and welcomed skiers and families for several decades, providing services and caring for tourists. MWe are Alpine caretakers.

Autoethnography is a transformative and generative practice that has opened a passageway through these landscapes of meaning that I have traversed and explored. Living wisdom or mediatorship has guided my pathway, connecting me to my inner compass and providing directionality. By participating in the ESREA Life History and Biography Network, I hope that our collective quest will reinforce our interconnectedness and provide inspiration that will serve to guide us as we “walk on” with a heightened sense of belonging. Within this creative space, I have envisioned the *Transformagram Pedagogy* that has been integrated into my online courses (Riva, 2021, 2023). Scholarship networks have enhanced my creative process and provided opportunities for envisioning transformative learning pedagogies that incorporate narrative methods.

Transformative Pilgrimage Learning

Learning pilgrimages, like the Trondheim, Norway conference, hold within their potential the power to transform—especially when pilgrimage is understood as a transformative process.⁸ Storytelling can inspire pathfinders who embark upon the hero's journey. “The goal is to create a feeling of commonness, presence, belonging, motivation, knowledge sharing, and to create solutions to life's issues” (Inglese, 2018, pp. 355-356). Upon our return from the pilgrimage, we feel compelled to share the blessing. Creating narrative maps empowers others to navigate their own journeys.

⁸ St. Olav Ways, The Pilgrim Paths to Trondheim. Accessed April 29, 2023. <https://pilegrimsleden.no/en>

“The field of Lifelong Learning and Adult Education is not just about what happens in classrooms. Most transformative learning experiences happen while we are living our lives, not while we are in classrooms. My experiences of TPL have given me the courage to take what I have learned from trying to intentionally live my life as a pilgrimage in the past decade and to bring some of those learnings into the classroom, or at the bedside as a chaplain, or to nonformal education settings. Many of these experiences have been about love and death, and the intermingling of the two, though these are topics that have been little dealt with in transformative learning, but have been so present in our narratives above” (Tisdell & Swartz, 2022, p. 209).

By attending conferences and engaging with other participants, transformative learning experiences emerge from personal experiences. Having played a role in the final stages of organizing the conference meeting, I have now embarked on a pilgrimage to Trondheim, exploring the St. Olav Ways. The legend of St. Olav attracted countless pilgrims who traveled to the Nidaros Cathedral in Trondheim, where St. Olav’s remains are interred. These journeys fostered profound cultural and religious exchanges, contributing to the formation of a shared European identity.⁹ This network of routes through Scandinavia serves as a symbol for the ESREA network, which also plays an important role in the construction of a European identity. Not only did I travel to Trondheim to participate in the conference, but I also went there as a pilgrim to visit the Nidaros Cathedral and attend the pilgrim mass. In this way, my transformative learning pilgrimage was also a spiritual journey.

Learning occurs through interconnected processes that can be scaffolded insightfully. During the conference in Trondheim, we engaged in collaborative practices, such as writing and performing. I particularly enjoyed participating in a collaborative writing experience. We received instructions to write a text within thirty minutes. I wrote a text and then shared it with a designated group. Each of us read our writing aloud to one another and worked together to create a collaborative artifact. We had approximately an hour to produce something that emerged from our individual writings. The first presentation focused on an Englishman’s hat. The second group member presented an indigenous drum from Chile. The third presentation, given by a Norwegian, was about a water bottle. Following the presentations, our group decided to write a collaborative poem.

⁹ “Cultural Route of the Council of Europe” St. Olav Ways. Accessed May 12, 2023. <https://cupola.no/esrea-lhbn-2023/>

Here is a short essay that I wrote:

Viriditas: Greening, Generative, and Life-Giving Power

Generative practices, like writing, can take us on a journey where the inner and outer landscapes meet in synchronicity. This coming together creates a space for diffraction, which gives rise to new forms. This future-forming process draws from the energetic potential held, or encapsulated, in symbolic objects that touch us. An agentic object can take us on new pathways.

The cross that I wore to the conference in Trondheim, Norway is a silver replica from a sacred stone altar that is in the church at the Abbey in Romainmôtier, Switzerland. This form can be understood as an aesthetic and spiritual entanglement emerging from the historic link to Celtic crosses found in this Cluniac priory.

The cross symbolizes sacred space-time in jewelry. This interconnectedness includes the landscape, the timescape, as well as the dimension of lifescaping. My life's journey, walking this sacred path, is paved by writing that acts like breadcrumbs, marking the way. The words that fall to the ground have taken me to the heart sphere. Here, in the center of my chest, the cross touches my skin, awakening my inner compass through compassion: compass and passion.

I have worn it to mark St. Olav Ways and the Nidaros Cathedral in Trondheim.

Here is the poem that we wrote together:

The feel of the hat upon my head—I say,
This is me, who I am,
And also my (?) people, their breath, their rhythm,
The touch of water, how weightlessly it carries me home,
Floating with the stream of life,
Connecting me to my heart and the inner compass that guides this journey onwards,
A creative pathway: The Pilgrims Way-St. Olav's "Leia"

This experiential and collaborative learning experience illustrates how people configure self-organizing systems through relational encounters that can co-construct meaning-making processes in emergent forms. During the collaborative writing workshop, our writing became a form of diffraction, bringing together entangled threads and flows in an assemblage. Transformation happens through multiple encounters and emergent multiplicities. Movement and flow interconnect historical and cultural contexts in space-time, carrying away previous forms in a fluid change process.

Social Science methods offer qualitative approaches that utilize autoethnographic and biographic techniques to capture the creative evolution that bridges the individual and societal realms. Through active listening, which fosters embodied connections, we engage in entangled encounters and bear witness to each other's stories. This form of inquiry engenders becomingness—diffraction in action—through emergent conversations. Bronwyn Davies' book was a reference for our collaborative writing practice, 'Entanglement In The World's Becoming And The Doing Of New Materialist Inquiry'.

The concept of diffraction allows us to understand becoming as an emergent process that can take place through conversations. In an interview with Davies, she explains, "The connection the encounter creates is embodied. The desire to be known is intense. The gift of the other's trust in you, to know them, to hear them, is an extraordinary gift" (Masschelein & Roah, 2018, p. 268). She concludes the interview by saying that much of her work has been about reterritorializing distrust and oppressive forms of power. "So many of our life's situations are saturated with them, and my life work has been to search for ways of doing human life differently" (Masschelein & Roah, 2018, p. 268). Davies' research utilizes collective biography to reveal power relations, uncovering them through qualitative methods.

I have been drawn to biographical methods because of their ability to bring to light power relations. Autoethnography also gives voice to those who are often not heard, including marginalized voices within the polyphony. Autoethnographic methods are imbued with what Denzin refers to as "a performance pedagogy of radical democratic hope" (Denzin, 2014, p. 80). The members of the ESREA Life History and Biography Network are dedicated to adult learning because it is a pillar of democracy. The qualitative research methods that are employed expose relationships and emotions. "*Social* life is messy, uncertain, and emotional. If our desire is to research *social* life, then we must embrace a research method that, to the best of its/our ability, acknowledges and accommodates mess and chaos, uncertainty and emotion" (Adams, Jones, & Ellis, 2015, p. 9). Autoethnography has allowed me to explore the mess and chaos, as well as the emotions of my *social* life. Both my autoethnographic *oeuvre* and scholarship have opened up space for healing conversations that offer guidance through the maze.

In adult education, people's stories matter. Autoethnographic methods strive for social justice and aim to improve life. "Autoethnographic stories are artistic and analytic demonstrations of how we come to know, name, and interpret personal and

cultural experience” (Adams, Jones, & Ellis, 2015, p. 1). Recognition of the crucial importance of qualitative methods that interpret personal and cultural experience is essential. The ESREA Trondheim conference provided a space for meaningful encounters and conversations, ‘Exploring Belonging and Meaning: Lifescapes-Landscapes-Timescapes’¹⁰ provided a looking glass for homing *in* to emerging themes in life history. This emphasis allowed “homescapes” to come into view.

Our monthly Zoom meetings allowed us to experience the conference year-round, fostering relationships and understanding through presentations that reached their peak during the actual conference. The conference blog posts further reinforced this process by showcasing evolving themes that ultimately became a conference book. Additionally, an opening workshop provided an opportunity for participants to share their essays and receive feedback. As part of a unique group ritual throughout the entire conference, we read ‘Momo’ by Michael Ende, a well-known anarchist text. Sitting in a circle, network members listened attentively, just as children do when hearing captivating stories. This activity greatly influenced the overall atmosphere of the conference, which also incorporated performance art.

Conclusion

The ESREA Life History and Biography conference in Trondheim provided a transformative learning experience that exemplifies the importance of research networks that can reshape higher education by coming together, talking together, and writing together. Life history and biography come alive through our shared stories that reinforce relational resilience, building narrative coherence for learning in difficult times. Coming together after COVID-19 allowed our research group to continue our collaboration in Norway, where Scandinavian pathways have traditionally converged through pilgrimage, forming a cultural heritage that can be passed on.

The experiential learning environment cultivated in Trondheim, Norway provided a creative space to explore lifescapes, landscapes, and timescapes. This essay has demonstrated how belonging and meaning are socially embedded in sensual ways of being, such as skiing on the mountainscape and engaging in scholarship at conference venues. I have reflected on how the mountain landscape has transformed our family’s sense of identity, with the generative power of embodied narra-

¹⁰ ESREA Life History and Biography Network, Trondheim 2023. Accessed November 16, 2023. <https://cupola.no/esrea-lhbn-2023/>

tive practice. I have also recounted how participating in a research network has facilitated transformative learning journeys. Within this narrative framework, stories intertwine and diverge, shaping future research. Our scholarship has taken us on a transformative journey, akin to an odyssey.

I will end with a poem inspired by a previous ESREA Life History and Biography Network conference workshop:

Walkthrough

In moments of epiphany, I see synchronicity

In your face, I see God

Be merciful, together embracing shared suffering

Be with me, let's imagine together; flourishing landscapes of love

Walking through the door of mercy

(Riva, 2020, p. 419)

References

- Adams, T. E., Jones, S. L. H., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Biehl, J. G., & Locke, P. A. (Eds.). (2017). *Unfinished: The anthropology of becoming*. Duke University Press.
- Brunner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, and life*. Harvard University Press.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry. Developing qualitative inquiry* (Vol. 9). Left Coast Press.
- Denzin, N. K. (2014). *Interpretive autoethnography* (2nd ed.). SAGE.
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. Oxford University Press.
- Gergen, K. J. (2015). From mirroring to world-making: Research as future forming. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 45(3), 287–310. <http://works.swarthmore.edu/fac-psychology/797>
- Gergen, K. J., Josselson, R., & Freeman, M. (2015). The promises of qualitative inquiry. *American Psychologist*, 70(1), 1–9. <https://doi.org/10.1037/a0038597>
- Huntford, R. (2008). *Two planks and a passion: The dramatic history of skiing*. Continuum.
- Inglese, T. (2018). Becoming a guide for pilgrims in a time of secularization. *Church, Communication and Culture*, 3(3), 335–361. <https://doi.org/10.1080/23753234.2018.1545135>
- Lewis, R. (2016, April 14). *Lifescaping practices for school communities: Action research and appreciative inquiry* [Paper presentation]. Inspiring Learning Life Festival, Oslo, Norway.
- Masschelein, A., & Roach, R. (2018). Emergent conversations: Bronwyn Davies on the transformation of interview practices in the social sciences. *Biography*, 41(2), 256–269. <https://www.jstor.org/stable/26530380>
- Miller, L. (2015). *The spiritual child: The new science on parenting for health and lifelong thriving*. Picador.
- Miller, L. (2021). *The awakened brain: The new science of spirituality and our quest for an inspired life*. Random House.

- Newell, J. P. (2014). *The rebirthing of God: Christianity's struggle for new beginnings*. Christian Journeys.
- Tisdell, E. J., & Swartz, A. (2022). Transformative pilgrimage learning and the big questions in the COVID-19 era — love, death, and legacy: Implications for lifelong learning and nursing education. In A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P. T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa (Eds.), *The Palgrave handbook of learning for transformation*. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/PublicFullRecord.aspx?p=6875022>
- Riva, S. K. M. (2009). *Conflict narratives: Mediation case studies in an intercultural context*. Tilburg University. https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/1097031/Proefschrift_Susi_Riva-Mossman_150609.pdf
- Riva, S. M. (2020). *Homing in: An adopted child's story mandala of connecting, reunion, and belonging* (1st ed.). WriteLife Publishing.
- Riva, S. (2021). From life-o-grams to transformagrams: Storying transformational processes and pedagogies. *INSTED: Interdisciplinary Studies in Education & Society*, 23(1(89)), 129–147. <https://doi.org/10.34862/tce/2021/07-5911-r949>
- Riva, S. M. (2022). Interweaving narrative methods into a mandala of transformative practices. In R. Yılmaz & B. Koç (Eds.), *Narrative theory and therapy in the post-truth era* (pp. 236-258). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9251-9.ch016>
- Riva, S. M. (2023). Mediatorship: Exploring transformational conflict narratives that elicit generative processes through interconnected continuums that cultivate conflict wisdom. *Conflict Resolution Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/crq.21414>
- Siegel, D. J. (2020). *The Developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed.). Guilford Press.
- Sweet, V. (2006). *Rooted in the earth, rooted in the sky: Hildegard of Bingen and premodern medicine. Studies in medieval history and culture*. Routledge.
- Watkins, M., Lipsitz, G., & Bradshaw, G. A. (2019). *Mutual accompaniment and the creation of the commons*. Yale University Press.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O'Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (Eds.). (2015). *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends* (1st ed.). Norton.
- Wilber, K. (1996). *Eye to eye: The quest for the new paradigm* (3rd ed.). Shambhala.

W poszukiwaniu „ekologii tożsamości” we współczesnej myśli społecznej

Jarosław Marzec¹ 



Abstrakt

Prezentowany tekst w zamierzeniu autora stanowi próbę uzgodnienia teoretycznej konstrukcji ekologii tożsamości. Tekst wytycza nowy kierunek teorii rozwoju bogato czerpiąc z integralnej teorii rozwoju Kena Wilbera jako zwieńczenie tej konstrukcji teoretycznej. Ekologia tożsamości stanowić może niezbyt wykrystalizowane pole rozważań z zakresu badań nad teorią integralnej edukacji ekologicznej. Samorealizacja rozumiana jest jako autentyczność (A. Giddens) oraz integracja rozumiana jest jako ugruntowanie rozwoju w ramach poszukiwania teoretycznych podstaw ekologii i tożsamości. Tekst stanowi głos w kierunku rozważań nad naturą rozwoju i tożsamości z uwzględnieniem integralnej teorii Kena Wilbera.

Słowa kluczowe

ekologia, tożsamość, samorealizacja, integracja, Ken Wilber

In the Search for ‘the Ecology of Identity’ in Contemporary Social Thought

Abstract

Presented text in author’s intention consists an attempt to understand the theoretical construction of the ecology of identity. Text tends towards the new direction in developing of growth and broadly inspires from integral theory of development of Ken Wilber as the construction of that category. The ecology of identity can

¹ Badacz niezależny, jarekmarzec@poczta.fm,
<https://orcid.org/0000-0003-0681-8295>

be treated as not often crystalized field upon the integral theory of education. Selfrealisation is viewed as authenticity (A. Giddens) and the integrity as grounding the development in the context of theoretical basis of ecology and identity. My voice consists the considerations on the nature of development and identity with the vision of integral theory of Ken Wilber.

Keywords

ecology, identity, self-realisation, integration, Ken Wilber

Wprowadzenie

We wstępie chciałbym rozpocząć od charakterystyki pola ekologii głębokiej i psychologii głębi, aby konsekwentnie wprowadzać pojęcia „głębi” do omówienia pedagogii głębi/ducha. Intencja zmierza do zarysowania pola problemowego pedagogii głębi oraz moja próba zmierza do jej zakotwiczenia w tradycji myśli pedagogicznej. Aby uzyskać wstępnie rozumienie pedagogii głębi, wskazane będzie zrozumienie kategorii „głębi” w tych pokrewnych dyskursach społecznych. Zamierzam ukazać możliwość uchwycenia w transpozycji kategorii „głębi” wstępnie sposoby jej rozumienia w tradycji pedagogiki humanistycznej. Poza tym, w moim przekonaniu, należy wskazać na wygaśnięcie mocy eksplanacyjnej postmodernizmu oraz szeroką debatę post-krytyczną w obrębie współczesnej myśli pedagogicznej. Ponadto można ukazać moc eksplanacyjną teorii integralnej pedagogiki w teorii Kena Wilbera, specyfikę kategorii ducha, rozwoju integralnego i ILP (*integral life practice* - integralna praktyka życiowa) oraz ogólne założenia pedagogiki integralnej jako wyraz przekroczenia słabości scjentyzmu oraz aporii konstruktywizmu społecznego. Z pewnością warto odnotować rozróżnienie Wilhelma Diltheya i cały antynaturalistyczny spór w perspektywie filozofii kultury oraz pedagogię głębi jako wyraz humanistycznej tradycji i trwałości humanistycznego podejścia (teoria integralna jako mapa). Tło rozróżnienia Diltheya na nauki przyrodnicze i humanistyczne trzeba potraktować jako ważne odkrycie w poszukiwaniu *differentia specifica* pedagogii głębi (Sośnicki, 1967). Zatem w poszukiwaniu kontekstów dla rozumienia kategorii pedagogii głębi w kulturze współczesnej, wskazane będzie konsekwentne poszukiwanie sensu pedagogii głębi, jako krytyczne badanie przełomu humanistycznego w pedagogice. Stanowisko to traktuję jako sprzeciw wobec scjentyistycznego redukcjonizmu, także rozwoju myślenia posthumanistycznego i nowego technohumanizmu. Szukam śladów i tropów jako inspiracji dla mojego stanowiska teoretycznego, by samodzielnie

wypunktować genezę tego podejścia w obrębie tradycji pedagogicznej w krytycznym podejściu do neoliberalizmu oraz w sytuacji radykalnego sporu o istotę szkoły. Zatem jeśli nie oryginalny projekt, to chociaż zakotwiczenie kategorii pedagogii głębi w tradycji myślenia pedagogicznego staje się tu wyzwaniem. Poszukiwanie istoty edukacji w szerokim polu sporu o rozumienie jej domeny w kulturze oraz otwarcie dyskursu na nowe horyzonty w obliczu utraty racji w poprzednich wykładniach jej sensu. Chciałbym rozpocząć od krótkiej charakterystyki znaczeń „głębi” w dyskursie ekologii głębokiej oraz psychologii głębi.

Ekologia głęboka

Za twórcę koncepcji ekologii głębokiej uznaje się Arne Naessa, który w roku 1973 zapoczątkował myślenie charakterystyczne dla tej koncepcji ekologii. Skoro mowa o jednej z kilku koncepcji ekologii, należy sytuować koncepcję ekologii głębokiej pośród dyskursów kryzysu ekologicznego (Kopciewicz, 2021). Arne Naess nazywa zapoczątkowany dyskurs ekologii głębokiej ruchem, a nie filozofią. W innym miejscu również określa wyrażane poglądy nie jako filozofię, lecz *ecosophię* (mądrość ekologiczna). W swojej twórczości A. Naess krystalizuje stanowisko głębokiej ekologii w kontraście do ekologii płytkiej lub powierzchownej (Naess, 1973, 1986). Zdaniem Lucyny Kopciewicz (2021), twórcy ekologii głębokiej próbowali zdefiniować „alternatywny system powiązań między człowiekiem a przyrodą, tak aby ukazać go jako istotę biologiczną włączoną w system środowiskowych powiązań, nie zaś władcę przyrody” (Kopciewicz, 2021, s. 76). Według A. Naessa ruch ekologii powierzchownej związany jest „z walką z zanieczyszczeniem środowiska i wyczerpaniem zasobów. Jego głównym obiektem jest zdrowie i zamożność ludzi w krajach rozwiniętych” (Naess, 1973, s. 1).

Zadaniem tego opracowania będzie jedynie krótka charakterystyka stanowiska A. Naessa, bowiem staram się uchwycić istotę rozumienia kategorii głębi w jego podejściu.

Zdaniem A. Naessa:

ruch ekologii głębokiej posiada głębsze znaczenie, które dotyka pryncypiów różnorodności, złożoności, autonomii, decentralizacji, symbiozy, egalitaryzmu oraz braku klasowości. [...] Ruch ekologii głębokiej odrzuca wyobrażenie człowiek-w-środowisku na rzecz relacyjnego wyobrażenia: organizmów jako węzłów biosferycznej sieci, czy pola wewnętrznych relacji. [...] Ruch ekologii głębokiej akceptuje w zasadzie biosferyczny egalitaryzm (Naess, 1973, s. 1).

Jak pisze L. Kopciewicz:

Twórca ekologii głębokiej – Arne Naess, zwrócił uwagę na współzależności łączące wszystkie istoty żywe i przyrodę nieożywioną. Ich negowanie i promowanie przekonania, że człowiek panuje nad przyrodą, jest przyczyną kryzysu ekologicznego. Z tego względu przyjmowane strategie ochrony środowiska, takie jak ograniczanie zanieczyszczeń, recykling, zrównoważone korzystanie z paliw kopalnych, są rozwiązaniami doraźnymi i dalece niewystarczającymi z punktu widzenia pytań o trwałe i skuteczne zażegnanie kryzysu ekologicznego (Kopciewicz, 2021, s. 76).

Według A. Naessa: „ruch ekologii głębokiej zakłada antyklasową postawę. [...] Ruch ekologii głębokiej jest również zaangażowany w walkę z zanieczyszczeniem środowiska i wyczerpywaniem zasobów. [...] Ruch ekologii głębokiej podkreśla złożoność, a nie komplikację” (Naess, 1973, s. 2). Ostatnia charakterystyka ruchu ekologii głębokiej zakłada zdaniem A. Naessa wspieranie lokalnej autonomii i decentralizację. Jak pisze: „Lokalna autonomia jest wzmacniana poprzez redukcję w ilości ogniw w hierarchicznym łańcuchu decyzji” (Naess, 1973, s. 3). Przytoczona charakterystyka ruchu głębokiej ekologii jest raczej ekofilozofią aniżeli ekologią. Naess nazywa ten ruch raczej ekozofią (*ecosophia*), która oznacza filozofię ekologicznej harmonii czy równowagi (Naess, 1973, s. 4). Koncepcja ekologii głębokiej zakłada trwałą transformację postaw człowieka wobec przyrody, a to wymaga nowego światopoglądu, bowiem „wyjście z impasu ekologicznego wymaga nowego światopoglądu, odrzucającego koncepcję człowieka-w-środowisku na rzecz koncepcji człowieka jako jednego z ogniw łańcucha powiązań środowiskowych – jako jednego z węzłów biosferycznej sieci istotowych relacji” (Kopciewicz, 2021, s. 76). Kolejną cechą ekologii głębokiej będzie biosferyczny egalitaryzm, który zakłada: „równe prawo do życia i rozkwitania, które jest niehierarchizujące i niealienujące wobec jakichkolwiek istot żywych” (Kopciewicz, 2021, s. 76). W koncepcji ekologii głębokiej zawarta jest również zasada akceptacji bioróżnorodności – „wspieranie wszelkich form życia na Ziemi, bez uprzywilejowania jakiegokolwiek” (Kopciewicz, 2021, s. 76). Zgodnie z tą koncepcją zakłada Naess, że: „rozwój i pomyślność innych gatunków wymaga zahamowania nieograniczonego wzrostu ludzkiej populacji oraz zaniechania konsumpcjonizmu” (Kopciewicz, 2021, s. 76). Jak podkreśla Lucyna Kopciewicz:

Stanowiska filozoficzne wpisujące się w nurt ekologii głębokiej można określić mianem krytycznych poszukiwań lub prób tworzenia utopii społecznych. Ich pedagogiczne działanie dotyczy grup budzenia, wnoszenia krytycznej świadomości

mości – ruchów społecznych, emancypacyjnych i awangardowych, które wciąż stanowią alternatywę, niszę i kulturowy margines w stosunku do sposobów życia głównego nurtu współczesnych społeczeństw zachodnich (Kopciewicz, 2021, s. 76).

Ta krótka charakterystyka ruchu ekologii głębokiej ukazuje nam rozumienie „głębi” tego ruchu oraz wskazuje na niezbyt proste rozumienie i znaczenia ekologii we współczesnej rzeczywistości globalnego kryzysu ekologicznego. Tym bardziej ważne są wszystkie omówione założenia ruchu ekologii głębokiej jako dyrektywy do prowadzenia mądrej polityki w momencie trwałego i nieodwracalnego zaburzenia równowagi ekologicznej oraz kresu antropocenu (Marzec, 2021).

Psychologia głębi

Charakterystyka pola psychologii głębi sprawia nie lada trudności, niemniej panuje zgoda, że twórcą tego nurtu psychologii i jej prekursorem jest Carl Gustaw Jung. Aby pokazać różnorodność ujęć tego odłamu psychologii należałoby krótko scharakteryzować koncepcję Junga oraz innych jej przedstawicieli. Nie zdołam przybliżyć w tym szkicu i dogłębnie scharakteryzować jego koncepcji, ale wypada choć kilka akapitów temu projektowi poświęcić. Wówczas kategoria „głębi” w psychologii uzyska wstępnie znaczące rozumienie. Można też bez konieczności takiego zabiegu uzgodnić rozumienie kategorii głębi i znaleźć jej sens w twórczości Kena Wilbera wraz z jego wizją integralnej teorii, a zwłaszcza koncepcji psychologii integralnej. Zamysłem tego tekstu nie było wyczerpujące opracowanie na temat psychologii głębi, a jedynie ukazanie pewnego sposobu jej rozumienia, bowiem takie opracowanie przerasta założenia tego szkicu. Ken Wilber w *Psychologii integralnej* odniósł się do metafor „głębi”, „wysokości”, „wstępowania” oraz „zstępowania” i dla porządku chcę przybliżyć w tym momencie kilka uwag skierowanych do tej metaforyki. Zdaniem Wilbera: „metafory te są użyteczne, ponieważ podkreślają różne aspekty świadomości przekraczającej posługiwanie się koncepcjami” (Wilber, 2002, s. 140). Stwierdza on także, że: „im wyżej wzniesiesz się [...] w Wielkim Gniazdowym Układzie, tym głębiej wejdiesz w swoją indywidualność” (s. 140). Jednak podkreśla, że: „musimy wyraźnie zaznaczyć, których metafor używamy, ponieważ »głębia« w każdej z nich oznacza coś dokładnie odwrotnego. W przypadku metafory »głębi«, czyli archeologii, »głębia« oznacza większą rzeczywistość; w przypadku metafory wstępowania głębia oznacza niższą rzeczywistość” (s. 141). Wilber podaje przykład teorii Roberto Assiagoliego:

Posługując się metaforą wstępowania, możemy mówić, jak Assiagoli, o „psychologii wysokości” i „psychologii głębi”. W tym przypadku „wysokość” i „głębia” określone są według ich relacji do przeciętnego ego racjonalnego. Wszystko *poniżej ego* (archaiczne impulsy, emocje witalne, fantazje magiczno-mityczne) jest częścią „psychologii głębi” (która w istocie oznacza niższą, prymitywną psychologię), a wszystko *powyżej ego* (dusza i duch) jest częścią „psychologii wysokości”. W tej metaforze *ewolucja* jest wstępowaniem świadomości od materii przez ciało, umysł i duszę do ducha, a *inwolucja* jest zstępowaniem świadomości przez któryś z tych poziomów (Wilber, 2002, s. 141-142).

Nestor pedagogiki polskiej Kazimierz Sośnicki w pracy *Rozwój pedagogiki zachodniej* (1967) zamieścił rozdział „Pedagogika a psychologia głębi”. Natomiast w czasach obecnych Tomasz Olchanowski w pracy *Pedagogika a paradygmat nieświadomości* (2013) postawił pytanie „Jaka mogłaby być pedagogika głębi?”. Kolejne fragmenty tekstu zmierzają do omówienia źródeł pedagogiki głębi w dyskursie pedagogiki integralnej, wywodzącej się z dorobku Kena Wilbera.

Na tropach humanistycznej edukacji

Wśród badaczy edukacji pojawiło się zainteresowanie teorią edukacji, która zdaje się przełamywać hegemonię neoliberalnego dyskursu i zgodnie z tym potrzeba – jak ujął to Gert Biesta w tekście *Against Learning: Reclaiming a Language for Education in the Age of Learning* i co rozwija w dalszej twórczości – „wynalezenia nowego języka edukacji”. Pojawiło się zatem dążenie do opisu edukacji i jej kondycji, który nie ograniczałby się do jej wąskiego redukującego ujęcia poprzez racjonalność ekonomiczną i rynkową perspektywę. Gert Biesta próbuje ukazać istotę edukacji jako instytucję słabą i jej „piękne ryzyko” (Biesta, 2013). Tomasz Szkudlarek zwrócił uwagę na wyczuwalny w teorii społecznej „głód Ducha” (Szkudlarek, 2008). Niemniej dokonujące się przesilenie i kryzys w teorii edukacyjnej znajduje swoje rozwiązanie w wizjach odważnych i próbach przekroczenia „impasu” teorii edukacyjnej związanej z uwikłaniem pedagogiki krytycznej i próbie „po-krytycznego” opisu edukacji (Szkudlarek i Mendel 2013; Hodgson i in., 2018).

Z bogatego spektrum rozważań wokół kryzysu teoretyczności w obrębie analiz edukacyjnych warto moim zdaniem krótko zasygnalizować obecność i znaczenie kilku ważnych prób namysłu nad problemem humanizmu. Niezależnie jednak chciałbym zasygnalizować pole możliwych ujęć tytułowego zagadnienia w obszarze refleksji pedagogicznej. Zauważyć warto, że kwestia humanizmu pojawia się w twórczości innych

badaczy, ale podobnie jak dorobek Gerta Biesty, prawie nieobecnych w polskiej myśli pedagogicznej i w polskich przekładach. We wprowadzeniu pojawiła się myśl o możliwości uzupełnienia wątków krytyki neoliberalnego modelu edukacji, która organizuje współczesną debatę wokół humanizmu w edukacji, także o inspiracje dla humanistycznej teorii edukacji wyrażnie płynące z integralnej teorii kultury Kena Wilbera. Osobiście uważam, że teoria integralnej edukacji oparta na modelu rozwoju w meta-modelu AQAL (*All Quadrants, All Levels*) stanowi najbardziej dojrzałą wizję humanistycznego rozumienia edukacji. Wróć do jej omówienia w ostatnim fragmencie tego opracowania, a teraz chciałbym nieco bliżej scharakteryzować debatę wokół projektu humanistycznej edukacji i znalezienia tropów humanistycznego modelu edukacji. Jeżeli to wyzwanie poszukiwania inspiracji dla humanistycznej edukacji przykuwa uwagę wielu badaczy, to warto przeprowadzić to badanie na tropach humanistycznego modelu edukacji. Inspiracją dla moich poszukiwań będzie krótki przegląd tekstów autorów, których idee wyznaczają horyzont współczesnych nadziei związanych z próbą przekroczenia hegemonii neoliberalnego modelu edukacji. Jakkolwiek ten przegląd nie będzie wyczerpujący, ale – wraz z wysiłkiem Gerta Biesty oraz Kena Wilbera – układa się w planie możliwości interpretacji humanizmu we współczesnej debacie nad istotą edukacji. We wstępnej partii tego szkicu przywołano już kilku badaczy z tego kręgu rozważań, ale w polskiej myśli pedagogicznej pojawiła się praca Marty Znanieckiej (2016), która też potraktowana być powinna jako prezentacja w jej szerokiej formule „obecności kategorii duchowości w pedagogice”. Spełnia zarazem rolę cennego źródła dla badacza na tropach humanistycznych inspiracji dla edukacji. Okazuje się już w tym momencie, że idee humanistyczne znajdują swoje miejsce w dyskursie współczesnej pedagogiki, niemniej zawsze jest to obecność słaba wobec hegemonii neoliberalnego modelu edukacji i jej dominującej pozycji teoretycznej w dyskursach pedagogiki. To właśnie impas krytycznej pedagogiki skłonił autorów *Manifestu po-krytycznej edukacji* (2018) do postulowania przekroczenia jej ograniczeń w projekcie nie post-kryzysowej, ale po-krytycznej i afirmatywnej wizji edukacji. Do myślicieli inspirujących badaczy do poszukiwań humanistycznego wymiaru edukacji z pewnością należy zaliczyć Jana Mascheleina i Marteena Simonsa, a także polskiego badacza Tomasza Szkudlarka. Warto tutaj zgodzić się z uwagą Piotra Stańczyka, że praca Tomasza Szkudlarka *On the Politics of Educational Theory* (2017) powinna ukazać się po polsku, wnosi bowiem wiele oryginalnych pomysłów, a jej recepcja może być ograniczona ze szkodą dla polskich badaczy. Tworząc ten szkic – chociaż układa się on na razie jako „źródło” dla moich własnych

poszukiwań – może warto zachować intencję, aby trzymając się tej formuły, dopisać też inne pozycje w próbie „mapowania” humanistycznych inspiracji dla współczesnej myśli edukacyjnej. Rozwiązanie to sprawia, że warto szukać dalszych tropów w tym zabiegu, tu wskazuję istotne wyzwania post-humanistycznego myślenia w obrębie i polu studiów edukacyjnych. Moim zdaniem cennym wkładem w rozważaniach o przemianach współczesnego humanizmu może być praca Yuvala Harrariego *Homo deus* (2018). Aby nie tworzyć luźnych odniesień do tematu, chcę tylko odnotować, że wraz z dehumanizacją istoty edukacji w paradygmacie neoliberalnym, pojawia się refleksja promująca istotę humanistycznej edukacji oraz ukazująca zarazem jej współczesne przeobrażenia. Następuje też re-witalizacja idei humanistycznych po okresie radykalnej krytyki modelu neoliberalnego – jako odruch de-identyfikacji i próby przekroczenia „neoliberalnego uwikłania edukacji” (Lewartowska-Zychowicz, 2010; Rutkowiak i Potulicka 2010; Szkudlarek, 2013). Oczywiście ten szkic, jak podkreślałem, to zaledwie impresje wskazujące potencjalne źródła i impulsy do twórczego rozwinięcia – rzecz warta rozwinięcia w niedalekiej przyszłości.

Pragnę podjąć „dyskurs” z aktualnym stanem i zagrożeniami współczesnego społeczeństwa i dać krótki zapis zmagania z teksturą społeczną, czytając sytuację społeczną jako przejaw znaczących symptomów i procesów kulturowych oraz skutków wypracowanego kulturowo modelu i stylu życia jednostek i zbiorowości. Ujęcie „intencjonalnych” (subiektywno/jednostkowe) oraz społeczno-kulturowych determinacji (obiektywno/kolektywne) zaproponował twórca teorii integralnej Ken Wilber. Oznacza to zabieg ujęcia problemu z wielu perspektyw, a każda z nich przedstawia problem z innego ujęcia i traktowana jest jako stanowisko post-metafizyczne. W ramach „integralnego pluralizmu metodologicznego” każdy aspekt rzeczywistości należy badać w sposób wyczerpujący (AQAL) z zastosowaniem odpowiednich dla pola (kwadrant) metod i technik badawczych. By uniknąć absolutyzmu kwadrantowego oraz błędu hipostazowania badania przez płytkie, powierzchowne ujęcia i podejście niepełne. Ken Wilber postuluje tutaj pełny opis badanego aspektu, ale opis wyczerpujący zakłada także przyjęcie odmiennej ontologii, IPM/integralny pluralizm metodologiczny to podejście konstruktywistyczne i empiryczne zarazem. Inspiracją dla moich prób będą klasycy socjologii społeczeństwa ryzyka i płynności (U. Beck, Z. Bauman) oraz wielu badaczy z pola badań na styku studiów kulturowych i edukacyjnych (Z. Melosik, T. Szkudlarek, H. Ostrowicka, M. Mendel), a także poza polskimi badaczami twórcy z rubieży zachodnich Europy (J. Masschelein, M. Simons, G. Biesta, J. Rancierre). Moim zamiarem było ożywienie inspiracji z antropologicz-

nych myśli Zygmunta Baumana, czy też twórców krytycznej myśli amerykańskich pedagogów (P. McLaren, H. Giroux).

W kręgu integralnej edukacji¹

W tej części tekstu chciałbym dokonać wstępnej charakterystyki i wprowadzenia do integralnego poglądu na edukację. Wykorzystam w tym celu rozważania zaprezentowane przez Marzannę Kielar w pracy *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji* (2012). Jest to podstawowa polska praca na temat integralnej teorii i wyczerpująco wprowadza w edukacyjne konteksty integralnego myślenia. Chcę przytoczyć za autorką podstawowe cechy integralnie rozumianej edukacji. Pojęcie integralnej edukacji posiada dość długą historię w projektach społecznych na Zachodzie, niemniej aktualnie przez integralną edukację rozumiemy wypracowaną z teorii integralnej i modelu AQAL Kena Wilbera wizję edukacji. Według M. Kielar, to „ewolucyjny kontekst ludzkiego rozwoju tworzy jedno z najważniejszych znaczeń pojęcia integralny” (Kielar, 2012, s.150). Autorka przedstawiła wyczerpującą prezentację nurtów w obrębie edukacji integralnej rozwijanych przez badaczy zachodnich, wśród których dość szczegółowo opisała ujęcie integralnej edukacji w wersji Toma Murraya, Jennifer Gidley oraz Seana Esbjörn-Hargensa. Do wymienionych wyżej autorów należy dodać również innych badaczy, m.in. Jonathana Reamsa, Olena Gunnlaugsona, Jacka Crittendena, Lynne D. Feldman, Terry’ego Pattona, Nancy T. Davis, Gary’ego Hampsona, Judie Wexler, oczywiście w skromnym stopniu także Kena Wilbera. Autorka dokonała także wstępnego rozpoznania idei integralnych obecnych w polskich studiach edukacyjnych (M. Jaworska-Witkowska, W. Andrukowicz, H. Romanowska-Łakomy i H. Kędzierska, B. Przyborowska i P. Błajet). W polskich studiach integralnych to badacze toruńscy, Beata Przyborowska i Piotr Błajet, opierają wizję integralnej edukacji na modelu AQAL Kena Wilbera. W znacznym stopniu przyczynili się również do rozwoju integralnych studiów edukacyjnych w Polsce poprzez platformę Konferencji Integralnych odbywających się w Toruniu.

Warto pamiętać o tym, że „krajobraz edukacji integralnej znajduje się w stadium kształtowania – zmieniają się jego zarysy i punkty orientacyjne” (Kielar, 2012, s. 157).

¹ Fragmenty dotyczące edukacji integralnej pochodzą z mojego szkicu *Integrowanie pola „integralnej edukacji”*, zawartego w pracy *Historyczne i współczesne konteksty badań nad edukacją. Studia teoretyczne i analizy empiryczne z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej*, red. Justyna Siemionow, Paweł Śpica. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń 2019, s. 240-247.

Według M. Kielar podejście integralne oparte na wilberowskim modelu AQAL obejmuje:

1. cztery nieredukowalne nawzajem do siebie wymiary istnienia człowieka, mające genezę w modernistycznym rozróżnieniu kulturowych obszarów wartości (intencjonalno/subiektywny, behawioralny/obiektywny, kulturowo/integrsubiektywny i systemowy/interobiektywny);
2. rozwój wertykalny ucznia i nauczyciela, z uwzględnieniem poziomów postformalnych i post-postformalnych;
3. integralny poziom świadomości, czyli myślenie drugiej warstwy, które uznaje i integruje wartości i osiągnięcia tradycyjnych i alternatywnych podejść do kształcenia (Kielar, 2012, s.151).

Cenną wartością tej pracy jest także omówienie kilku udanych projektów realizujących idee integralne w praktyce kształcenia uniwersyteckiego w Stanach Zjednoczonych i Szwecji.

W dalszej części przywołam omówienie koncepcji integralnej edukacji zaproponowanej przez Toma Murraya.

Integralna edukacja w ujęciu Toma Murraya

Chciałbym w tym miejscu dokonać krótkiego wprowadzenia w istotę edukacji integralnej, zakotwiczenia myśli i refleksji edukacyjnej w projekcie integralnym Kena Wilbera oraz szerszego, bardziej rozległego spojrzenia i ukazanie kontekstu historycznego w procesie kształtowania paradygmatu edukacji integralnej. W celu ukazania projektu integralnej edukacji odwołam się do tekstu Toma Murraya (2009) *What's the Integral in Integral Education. From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy*. Słowem, chcę zaprezentować rozważania Murraya, by przywołać model AQAL Kena Wilbera w próbie osadzenia istotnych dyskusji w projekcie budowania podstaw integralnej edukacji. Chcę nasycić tekst tej prezentacji o istotny kontekst edukacyjny oraz kontekst historyczny. Autor kreśli genealogię integralnej edukacji w ruchu edukacji progresywnej, oczywiście zastanawia się na ile projekt integralny wykracza poza edukację progresywną, i to zderzenie z podejściem progresywistycznym, alternatywnym wobec tradycyjnej szkolnej edukacji, pozwala zauważyć interesującą trajektorię rozwoju krytycznej refleksji wokół edukacji w zaawansowanej społeczności Zachodu. Tom Murray zauważył, że pojęcie „integralny” oznacza różne rzeczy dla różnych ludzi, niemniej ogranicza się do wyodrębnienia czterech. Dla praktyków i badaczy każda szkoła myśli pedagogicznej odnosić się może i może być

przypisana do konkretnego modelu/paradygmatu albo założyciela. W tekście Murray odnosi się do ruchu progresywizmu edukacyjnego i zauważa interesującą rzecz, że model integralny umieszcza progresywizm edukacyjny wewnątrz większej transdyscyplinarnej sieci idei na temat kultury, filozofii, psychologii, nauki itd. Ale nie zawsze jest jasne, co propozycja integralnej edukacji wnosi nowego i dodaje do dyskursu progresywizmu edukacyjnego. Według Murraya „integralny” oznaczać może cztery rzeczy: (1) meta-model albo ramę poznawczą (system pojęć do interpretacji świata); (2) metodologię (zestaw zasad do badania świata); (3) wspólnotę (grupy ludzi używających integralnych zasad i metod); (4) zestaw umiejętności czy zdolności (poziom rozwoju, który ukazuje modernistyczną i postmodernistyczną perspektywę kulturową i przeszłe formalne operacyjne sposoby myślenia). Tradycja progresywizmu edukacyjnego reprezentowana jest przez takich myślicieli, jak: John Dewey, Jean Piaget, Lew Wygotski, Rudolf Steiner, John Holt, Ivan Illich, Parker Palmer, Maria Montessori, Jerome Bruner, Jack Mezirow, Howard Gardner, którzy rozwinęli alternatywne teorie pedagogiczne w odpowiedzi na dostrzegalne słabości tradycyjnej instytucjonalnej edukacji, teorii uczenia i sposobów społecznego tworzenia wiedzy. Zdaniem Murraya integralny paradygmat edukacji wnosi do dyskursu edukacyjnego nowe elementy w stosunku do propozycji progresywistycznej edukacji. Integralna edukacja – co nie będzie żadnym odkryciem – wprost nawiązuje do teorii integralnej Kena Wilbera. AQAL jako meta-model zawiera pełny zestaw zasad edukacji progresywistycznej, pozwala je porównywać i umieszcza je w większym meta-teoretycznym modelu. Według modelu AQAL w realnym systemie (zawiera ludzi, grupy i społeczeństwa/wspólnoty) wszystkie cztery ćwiartki wzajemnie na siebie wpływają. Według Murraya model AQAL jest zarówno ograniczony, jak też potężny – posiada pewne ograniczenia, dlatego że jest tak potężny. Jak wszystkie modele teoretyczne jest jedynie interpretacją rzeczywistości, przedstawia zaledwie sposób kategoryzacji elementów doświadczenia i rozumienia. Ale integralne podejście Kena Wilbera dostarcza czegoś głębszego niż kategoryczne rusztowanie (*conceptual framework*), on sugeruje pewien sposób odniesienia do kwestii, co jest prawdziwe w poznaniu, konceptualizacji i teoretyzowaniu. Nie mówi o tym, jak dalece coś jest prawdziwe, ale jak dalece ludzie mogą wykroczyć, aby poznać najbardziej prawdziwe i użyteczne w pewnym określonym kontekście (zawiera zarówno epistemologiczne i ontologiczne kwestie). W kontekście edukacji powinniśmy na przykład angażować nie tylko w uczenie zawartości (informacji i specyficznych zdolności), ale uczenia w pewnym bardziej ogólnym znaczeniu (wyższym porządku) umiejętności i wiedzy. Powinni-

śmy uczyć, jak się uczyć (podmiotowo dyrektywne uczenie, które odbija, czego ktoś powinien się uczyć), jak i przebiegu procesu uczenia się i perspektyw epistemiczn meta-porządku (intuicji i rozumienia, jak powstaje wiedza i jakie są ograniczenia wiedzy i poznania). Właśnie model AQAL wymaga tego typu perspektywy meta-poznania w podejściu do wiedzy, metod, uczenia i działania. Praca na poziomie integralnym, to bardziej typ świadomości albo uważności aniżeli artykułowany w pedagogiach progresywnych zestaw modeli i umiejętności. Poziom integralny próbuje problematyzować te elementy poznania, które wykraczają poza dokonania pedagogii progresywnych, uwrażliwia na istnienie napięć, niejasności, ambiwalencji oraz pokazuje, że w życiu realnym te napięcia występują powszechnie, a my dokonujemy decyzji, która przechyla się w jedną stronę kosztem innych możliwości (pokonując wyzwania dysonansu i dla komfortu wiedzy pewnej i zamkniętej). Świadomość integralna, postformalna, dialektyczna pozwala wyjść trochę poza pedagogie progresywne, bowiem efektywne uczenie wymaga zarówno zaspokojenia potrzeby zmiany i stabilizacji, twórczości i dyscypliny, wsparcia i wyzwania itd. Realne systemy są dynamiczne, i to, co jest rozwiązaniem w jednym punkcie, może nie mieć zastosowania później. Rozwiązanie należy traktować jako dialektyczną inteligencję, która jest zdolna do stałej oceny i uważności oraz płynnej adaptacji. Zawiera zrozumienie dynamicznych napięć pomiędzy biegunami polaryzacji i rozumienie całości jako dynamicznego systemu. Zdolność ta nazywana jest integralną świadomością albo zdolnością drugiego rzędu. Obydwie tradycje, zarówno pedagogie progresywne, jak i edukacja integralna, korzeniami tkwią w ruchu ludzkiego potencjału. Ale podejście integralne w odróżnieniu od pedagogii progresywnych, ma swoje źródła w teoriach rozwojowych oraz psychologii transpersonalnej. Fokus badawczy w podejściu integralnym położony jest na akcentowanie indywidualnego rozwoju (u Wilbera to rozwój integralny i ILP) oraz ewolucji kultury (twórcza adaptacja dynamiki spiralnej i teorii memów). Te aspekty rzadko występują w nurcie pedagogii progresywnych. Ważne jest podkreślanie wagi rozwoju nauczyciela i praktyki rozwojowe do wkroczenia na integralne etapy rozwoju oraz sztuka nasycenia relacji w doświadczenie pełni danego rozwojowego poziomu.

Przestrzeń spotkania edukacyjnego w integralnej teorii edukacji

W tej części tekstu zamierzam zasygnalizować jedynie kilka ogólnych charakterystyk w ramach integralnego „urządzenia” przestrzeni spotkania edukacyjnego. Celem jest jedynie wprowadzenie w specyfikę integralnego ujęcia tej istotnej instytucji eduka-

cyjnej. Być może postawiony problem zostanie rozwinięty w kolejnej próbie, tutaj wskazuję trop interpretacyjny dla możliwości „pracy” teorii integralnej w przestrzeni analiz edukacyjnych.

Jednak moja prezentacja integralnej perspektywy i integralnego modelu „przestrzeni spotkania edukacyjnego” byłaby niepełna bez próby nakreślenia konturów tej instytucji edukacyjnej. Dlatego spośród wielu propozycji chcę bliżej zaprezentować pionierską perspektywę wyłaniającą się z tekstu Seana Esbjörn-Hargensa *Integral teacher, Integral Students, Integral Classroom: Applying Integral Theory to Education* (2007). Istotnym kontekstem w tym opracowaniu pozostaje przełomowa w recepcji wizji integralnej Kena Wilbera praca Marzanny Kielar (2012) *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Według badaczki:

Wyłaniający się krajobraz edukacji AQAL przyjmuje rozmaite formy w opy-tyce różnych badaczy. Edukacja AQAL bywa postrzegana jako podejście przekraczające i obejmujące zasady pedagogik progresywnych (Murray), jako składowa *unitas multiplex* postformalnych-integralnych-planetarynych podejść do kształcenia (Gidley) czy jako podejście integrujące zasady pedagogik konwencyjnych i alternatywnych (Esbjörn-Hargens). Wymienione stanowiska tworzą ważny kontekst kształcenia w oparciu o model AQAL (Kielar, 2012, s. 164-165).

Wspomniany tekst Seana Esbjörn-Hargensa autorka szczegółowo omawia, stał się on też podstawą opracowania integralnego modelu edukacji w ujęciu badaczy toruńskich P. Błajeta i B. Przyborowskiej (2012). Po tych kilku uwagach wprowadzających chciałbym odwołać się do analizy Marzanny Kielar sylwetki nauczyciela integralnego. Chciałbym krótko zebrać cechy nauczyciela integralnego, by w ten sposób krótko też ukazać perspektywę integralnego „urządzania” przestrzeni spotkania edukacyjnego. Można ogólnie scharakteryzować integralną wizję przestrzeni spotkania edukacyjnego jako „przestrzeń rozwojową” – i temu też wydaje się służyć podejmowane przez nauczyciela kroki w tym nurcie rozumienia przestrzeni spotkania edukacyjnego. Pozwolę sobie przytoczyć charakterystykę nauczyciela integralnego. Według M. Kielar nauczyciel integralny:

- jest zobowiązany do ustawicznej pracy nad własnym rozwojem horyzontalnym i wertykalnym, z uwzględnieniem wielu linii rozwojowych. Ucieleśnienie świadomości integralnej i praca na tym poziomie rozwoju wymaga od nauczyciela pewnej głębi istnienia, która pojawia się w łączności z głębokimi źródłami samowiedzy, intuicji, empatii, współczucia i obecności;

- Konieczność i radość trwającego rozwoju nauczyciel integralny potrafi przekazać i zaszcześcić swoim uczniom. Rozumie, że również on rozwija się w czasie, a inne osoby mogą przebywać na różnych poziomach trajektorii rozwoju, jest więc świadomy odpowiedzialności i potrafi przykroić swoje zaangażowanie do poziomów rozwojowych uczniów, w taki sposób, by inspirować i wspierać ich rozwój i zdolności;
- Cztery ćwiartki, które nauczyciel integralny powinien włączyć do swojej praktyki edukacyjnej, można uprościć do trzech wymiarów-perspektyw: perspektywy subiektywnej Ja (Lewa Górna Ćwiartka), intersubiektywnej My (Lewa Dolna ćwiartka) i obiektywnej To/Te (Prawa Górna i Prawa Dolna ćwiartka) (Kielar 2012, s. 187-188).

Cechą nadrzędną pozycji nauczyciela w tym modelu przestrzeni spotkania edukacyjnego będzie: „poświęcać uwagę wszystkim wymienionym wymiarom na równi, koordynować je i tworzyć dynamiczną przestrzeń służącą rozwojowi” (Kielar, 2012, s. 188). Przestrzeń tę wypełnia zarówno własna praca nauczyciela nad własną subiektywnością, budowanie wspólnej przestrzeni komunikacji i porozumienia z uczniami (stwarza warunki do urzeczywistnienia wspólnego doświadczenia z wychowankami) oraz tworzy na nowo przestrzeń każdej sali lekcyjnej (aby stworzyć integralną klasę) (Kielar, 2012, s. 188). Za autorką można powiedzieć, że „umiejętność dostrzegania trzech wymiarów w tym, jak wychowawca, uczniowie i klasa wspólnie się rozwijają, jest najpilniejszym zadaniem integralnego nauczyciela i bodaj najważniejszą z zasad edukacji AQAL” (Kielar, 2012, s. 188).

Ekologia tożsamości

Tekst mój prezentuje w dalszej części niezbyt jasno wyartykułowane zależności z pola badań nad integralną edukacją. Warto w tym miejscu nieco ten wymagający zamiar przybliżyć. Fakt podjęcia rozważań w „zbitce pojęciowej”, tj. ekologia tożsamości, nie jest tylko frazą autorskiego pomysłu, ale zawiera intencję badań nad teoretycznymi podstawami integralnej teorii edukacji. Dlatego w tekście pojawiają się często – to idea przewodnia – nawiązania do teorii integralnej Kena Wilbera, a zwłaszcza do teorii integralnej edukacji wyprowadzanej z jego dorobku. W ten sposób dojrzał mój namysł nad zagadnieniem edukacji i ekologii, w stronę wymiarów „ekologii głębi” i jej zwieńczeniem może być integralna teoria edukacji. Samo zagadnienie teorii i dyskursu edukacji ekologicznej zachęca do wzbogacenia pola badań nad modelem edukacji ekologicznej z perspektywy teorii rozwoju tożsamości, stąd tytuł „ekologia

tożsamości”. Skłoniło mnie to do podjęcia ryzykownego kroku, aby zbudować teoretyczne i metodologiczne ramy dla osadzenia projektu tego tekstu w kontekstach wyzwań teoretycznych, które stawia „alarm klimatyczny”, ale też teoria edukacji ekologicznej wymaga przejrzenia krytycznie założeń dyskursu „ekologii” w praktyce społecznej i kulturowych ramach społeczeństwa ryzyka. Teoria integralna wypracowana przez Kena Wilbera zawiera istotny wymiar w postaci integralnej teorii rozwoju (tożsamości), a postać ILP (*integral life practice*) to praktyka budowy tożsamości. Wobec tego „zbitka pojęciowa” ekologia tożsamości pojawia się jako gra elementów znaczących, w których zarówno „ekologia”, jak i „tożsamość” potraktowane jako rozdzielne kategorie tworzą rozmaite przestrzenie analizy. Natomiast ich połączenie jako „ekologia tożsamości” buduje znacząco inny wymiar rozważań zawartych w kontekstach „ekologii głębi” i teoretycznych założeń procesu tworzenia tożsamości. Zamyśl przerasta możliwości autora, niemniej wprowadzenie i upomnienie się o „nieobecne dyskursy” stwarza okazję do przeprowadzenia krytycznej analizy dyskursu i dominującego kodu kulturowego oraz krytyki praktyk społecznych w hegemonicznych strukturach neoliberalnych założeń edukacji (nie tylko ekologicznej). Tak, skromna pozycja przypada mi w udziale – raczej prowokować do namysłu, zadawanie pytań o sens refleksji wokół ekologii, wyzwanie, aby kategorie nieobecne wprowadzać tam, gdzie wytycza się horyzont wyzwań dla edukacji u progu trzeciej dekady XXI wieku. Wyzwanie cywilizacyjne dla teorii społecznej, to ukazanie „gry władzy” w obrębie ekologii, a nie gotowe siatki pojęć i teoria obejmująca ten niezbadany obszar i pole analizy. Opisanie niezbyt wygodnych praktyk społecznych, denaturalizacja kodu dominującej narracji, aby horyzont innych możliwości stał się w ogóle dostrzegalny. Gra widzialności i obecności to budowanie możliwości innego spojrzenia w miejsce podupadającej neoliberalnej wizji edukacji, pisanej w epoce dominującego kodu „pana” i „kolonizatora” teorii edukacji.

W metodologii jakościowej fenomenografia może być przykładem podejścia zmierzającego do tworzenia „mapy znaczeń” przypisywanych do fenomenów, także w tradycji krytycznej kartografii społecznej mapa staje się użytecznym narzędziem porządkowania sposobów percepcji wizji odnoszących się do możliwych konceptualizacji fenomenów kulturowych. Moim zamiarem natomiast jest ukazanie potencjału „integralnej ekologii”, podejścia twórcy teorii integralnej Kena Wilbera do zagadnienia „ekologii tożsamości”. Tu pojawia się idea „polityki życia” i jego wizja ILP jako metody rozwoju integralnego osobowości, czyli mechanizmów tak zwanej psychotechnologii rozwoju. Chris Barker (2005) zauważył, że kategoria tożsamości

zdominowała studia kulturowe w latach 90 XX wieku. Wychodząc z teorii integralnej i matrycy AQAL (*all quadrants, all levels*) Kena Wilbera, można zapytać o teoretyczne podłoże dla harmonijnej instytucji rozwoju w ramach „ekologii tożsamości”, „ekologii osobowości”, a zarazem rozwoju i postawić intrygującą kwestię o użycie teorii rozwoju integralnego i kategorii ekologii w życiu i praktyce codziennej. Stąd ILP (*integral life practice*) jako polityka/instytucja samorealizacji i „polityka życia” zyskuje teoretyczną pozycję w szeregu teorii rozwojowych. Dlatego warto pytać wciąż o sens „ekologii” i nie unikniemy odwołań do epistemologicznych i ontologicznych ustaleń teorii integralnej, stanowiska post-metafizycznego twórcy teorii integralnej Kena Wilbera, a ontyczna (materialna) i kulturowa praktyka potwierdza intuicję twórcy teorii integralnej. Ryzyko nadawania znaczeń i poszukiwania słabo obecnych znaczeń dominujących kategorii dyskursu publicznego w Polsce i na świecie, w sytuacji, gdy trwa debata nad zagadnieniami wynikającymi z hegemonii neoliberalnego, zawłaszczenia znaczeń i kategorii dla myśli pedagogicznej najbardziej ryzykownych, takich jak: rozwój, wolność, wiedza, emocje, seksualność.

Kena Wilbera koncepcja Integralnej Praktyki Życiowej²

Zdaniem Wilbera równie ważnym elementem, obok prezentowanych elementów teorii integralnej, jest skuteczna praktyka integralna, umożliwiająca z jednej strony ewolucję świadomości indywidualnej do poziomu integralnego, jak również dokonanie się wielkiej transformacji kulturowej do postaci prawdziwie integralnej kultury. Tutaj oczywiście pojawia się miejsce na prezentację poglądów Wilbera na temat natury integralnego rozwoju oraz prezentacja ewolucji jego poglądów na temat praktyk umożliwiających dokonanie tej wielkiej transformacji. Dalsza część tekstu zmierza do wskazania należnego miejsca dla koncepcji Integralnej Praktyki Życiowej (ILP) jako modelu praktyki i sztuki integralnego życia – to cenny wkład Wilbera w genealogię rozwoju zachodnich technik siebie.

Począwszy od pracy *Jeden smak* (2000), Wilber prezentuje swoje przemyślenia na temat praktyk wspierających ewolucję świadomości do poziomu integralnego, które nazywa tam praktykami transformującymi. W wydanej później pracy *Integralna teoria wszystkiego* (2006b) Wilber posługuje się określeniem integralna praktyka

² W rekonstrukcji technologii podmiotu w postaci integralnej praktyki życiowej Kena Wilbera wykorzystałem rozważania z mojej pracy *Pedagogiczny dyskurs psychologii humanistycznej*, Gdańsk 2018, s. 268-280.

transformująca. Natomiast od momentu pojawienia się pracy *The Integral Vision* (2007) określając praktykę integralną, posługuje się nazwą „integralna praktyka życiowa”. W roku 2008 Wilber wraz z innymi autorami wydał pracę *Integral Life Practice*, w całości poświęconą sztuce życia integralnego.

Koncepcja integralnego rozwoju jest twórczym podejściem do zagadnienia rozwoju człowieka i oddaje sprawiedliwość wszystkim ważnym dla zrównoważonego i spójnego rozwoju wymiarom egzystencji człowieka. To wizja łącząca spójny rozwój na wielu polach, czy w wielu aspektach jednocześnie. Idea integralnego rozwoju oparta jest na modelu pracy nad całościowym planem ludzkiego życia, w wymiarze: jaźni, kultury i natury.

Wyraża również zaufanie do ludzkiego potencjału kreacji własnej integralnej praktyki życiowej, która musi opierać się na własnym, indywidualnym projekcie i aktywnościach zgodnych z tą unikalną perspektywą życiową. Jest tu zawsze otwarte pole do eksploracji i rozwiązań zgodnych z praktykowanymi w życiu aktywnościami, a rola integralnego poglądu polega na łączeniu tych aktywności w model przemysłany i tak integralny, jak tylko to możliwe. Jeśli więc praktykujesz medytację, to rozwój integralny pokaże ci dodatkowe pole aktywności w obszarze kultury i natury.

Jak pisze Wilber w *Integralnej teorii wszystkiego* (2008): „Zasadnicza idea integralnej praktyki transformującej jest prosta: im więcej aspektów naszego bytu jednocześnie ćwiczymy, tym bardziej prawdopodobna jest transformacja. Innymi słowy, IPT powinna w jak największym stopniu obejmować »wszystkie kwadranty, wszystkie poziomy«» (Wilber, 2006, s. 214-215). Dalej pisze:

Mówiąc o wszystkich poziomach, mam na myśli fale istnienia: od materii poprzez ciało, umysł, duszę do ducha; »wszystkie kwadranty« odnoszą się natomiast do wymiarów ja, my, to (inaczej do jaźni, kultury i natury; sztuki, zagadnień moralnych i nauki; pierwszej, drugiej i trzeciej osoby). A zatem praktykowanie wszystkich kwadrantów, wszystkich poziomów obejmuje ćwiczenie fal fizycznych, emocjonalnych, mentalnych i duchowych w jaźni, kulturze i naturze (s. 215).

Celem Integralnej Praktyki Życiowej (*Integral Life Practice*) jest uświadomienie sobie pełnego spektrum swoich wyjątkowych i specjalnych zdolności.

Dzięki codziennej praktyce na wielu arenach czy modułach, możesz doświadczyć większej wolności i pełni swojego życia.

Oznacza to doświadczanie i kultywowanie ciała, umysłu i ducha w jaźni, kulturze i naturze. Inaczej mówiąc to, co zrealizowane w jaźni, ucieleśnione jest w naturze

i wyrażone w kulturze (Wilber, 2006, s. 217). AQAL (dosłownie: *all quadrans, all levels* – wszystkie ćwiartki, wszystkie poziomy) odsyła do pomysłu Wilbera rozwijanego przez niego, poczynając od pracy *Krótką historią wszystkiego*, a dotyczącego warunków integralnego badania świadomości.

Jak pisze Wilber, rozwojowe modele ogólnie zgadzają się z tym, że ludzie od urodzenia przechodzą przez serię stadiów czy fal rozwojowych:

Niższe, wcześniejsze stadia są wstępnymi, częściowymi i fragmentarycznymi poglądami na świat, podczas gdy wysokie stadia są zintegrowane, rozumiejące i holistyczne. Z tego powodu wczesne stadia często nazywane są pierwszym rzędem, a wyższe stadia nazywane są drugim rzędem [...] Na integralnych stadiach rozwoju, wewnętrzny świat zaczyna mieć znaczenie, łączy się, i właśnie pojawia się jako uni-verse – jeden świat pojedynczy, zjednoczony i zintegrowany świat, który łączy nie tylko różne filozofie i idee o świecie, ale także różne praktyki wzrostu i rozwoju (Wilber i in., 2008, s. XV).

Celem integralnej praktyki życiowej jest ogarnięcie wszelkich płaszczyzn, na których przejawiają się możliwości wzrostu i rozwoju.

Wilber pisze: „Integralna Praktyka Życiowa jest taką zintegrowaną praktyką, praktyką, która pomoże ci wzrastać i rozwijać się do twoich pełnych potencjałów – do twojej wewnętrznej Wolności i największej Pełni w świecie w całej okazałości (w związkach, pracy, duchowości, karierze, w grze, w życiu samym)” (Wilber i in., 2008, s. XV). Integralna Praktyka Życiowa zawiera wszystkie wymiary istnienia (fizyczny, emocjonalny, umysłowy i duchowy w jaźni, kulturze i naturze). Działanie praktyki oparte jest na współzależności i synergii. Jak pisze: „współzależność (*cross training*) w sposób radykalny przyspiesza rozwój wszystkich wymiarów – ciała, umysłu, ducha i cienia – angażując szybsze, bardziej efektywne, bardziej wydajne praktyki” (Wilber i in., 2008, s. XVI).

Jak pisze Chris Barker: „Obserwując rozwój dyskursów władzy dyscyplinarnej na przestrzeni dziejów można ulokować poszczególne rodzaje »reżimów własnego ja« w konkretnych okolicznościach historycznych i kulturowych. Oznacza to, że różne rodzaje podmiotów są konsekwencją różnych formacji historycznych i społecznych” (Barker, 2005, s. 262). Odnosi się to oczywiście do genealogii podmiotu opisanych przez Foucaulta. Chciałbym zastanowić się nad specyfiką kultury terapeutycznej (M. Jacyno), która obfituje w otwarcie nowych przestrzeni społecznego zapotrzebowania na świadczenie usług w podejmowanych przez jednostki wysiłkach i praktykach samorealizacji. Otwiera się przestrzeń społeczna na wyłonienie

w dyskursie samorealizacji ról coacha, mentora czy trenera rozwoju osobistego jako znaczących profesjonalistów i ekspertów świadczących usługi tego typu w kulturze terapeutycznej. Prawo do tożsamości jednostka coraz częściej realizuje za pośrednictwem profesjonalnego doradcy. Pojawia się rynek regulujący tego typu usługi. Trzeba dodać, że w odróżnieniu od opisanej przez Michela Foucaulta relacji religijnej spowiedzi, postaci współczesnego boomu na usługi doradztwa występują w kontekście świeckim jako autorytety. Pojawia się w przestrzeni kultury terapeutycznej kilka znaczących profesji, kojarzonych z procesami konstruowania tożsamości. Dyskurs terapeutyczny wyłącza te relacje z kontekstu religijnego i dąży do ich obsadzenia przez profesjonalistów, coraz częściej gwarantujących tego typu usługi w kontekście świeckiego życia. Otwiera się zatem pole wiedzy ekspertów od rozwoju, w jego zawodowym i osobistym kontekście. Przyczyną tego stanu rzeczy jest niewątpliwie kulturowa potrzeba zakotwiczenia kruchej tożsamości opisywanej chociażby przez Zygmunta Baumana.

Późna nowoczesność wchodzi w fazę refleksyjności – co zdaniem Waltera Bauera oznacza, że: „tendencja ta prowadzi również do tego, że zadanie indywidualnego kształtowania przebiegu życia, tworzenie leżącego u podstaw indywidualnej tożsamości projektu siebie samego, staje się ustawicznym i refleksyjnym przedsięwzięciem” (Bauer, 2004, s. 10). Dalej Bauer przywołuje słowa Giddensa: „Refleksyjny projekt jaźni, narracyjne tworzenie biografii, zakłada podtrzymywanie spójności (koherencji), podlega dodatkowo jeszcze ciągłym rewizjom, dokonywanym w kontekście wielorakich szans i możliwości, będących jednocześnie filtrem nakładanym przez abstrakcyjne systemy społeczne” (Bauer, 2004, s. 10). Wobec zaangażowania problemu tożsamości we współczesnych, krytycznych studiach, rodowodem sięgających ponowoczesności, że: „w pojęciu »tożsamości« i w związanej z nią wizją całkowicie zintegrowanej osobowości, ukryta zostaje również konstrukcja (samo)dyscypliny i władzy, konfrontująca nas z ciemną stroną proponowanego ujęcia podmiotowości” (Bauer, 2004, s. 7). Owe ciemne strony polityki tożsamości jako refleksyjnego projektu należy odnaleźć w dyskursie *Lifelong Learning*, koncepcji, która zrobiła w ostatnim dziesięcioleciu ogromną karierę. Można wręcz powiedzieć za Peterem Alheitem, że „koncepcja całościowego uczenia się nabrała wyrazistości w sensie strategicznym i funkcjonalnym. Oznacza ona nowy sposób określania zadań edukacyjnych w społeczeństwach późnej nowoczesności” (Alheit, 2002, s. 55).

W *Memorandum on Lifelong Learning* (Lizbona 2000) zapisano, że „całościowe uczenie się nie jest już jednym z aspektów kształcenia i doskonalenia; musi stać się

wiodącą zasadą zapewnienia całego continuum kontekstów uczenia się oraz uczestniczenia w nich” (Alheit, 2002, s. 55-56). Jak uważa Alheit:

Punktem wyjścia dla nowego rozumienia pojęcia uczenia się jest pomysł zbudowania sieci [...] komplementarnych form uczenia się tak, by funkcjonowały one synergicznie – uczenie się nie tylko powinno być systematycznie rozwijane, obejmując cały okres życia, ale powinno również dokonywać się we wszystkich aspektach życia. Zatem, środowiska uczenia się należy tworzyć tak, aby umożliwić wzajemne, organiczne uzupełnianie się różnych rodzajów uczenia się (Alheit, 2002, s. 56).

W moim przekonaniu sformułowania „cały okres życia” oraz „wszystkie aspekty życia” są próbą artykulacji w języku pedagogiki znanej frazy Wilbera dotyczącej rozwoju AQAL (wszystkie kwadranty, wszystkie poziomy). Jak powiada Alheit:

Uczenie nabrało nowego znaczenia – dla społeczeństwa jako całości, dla instytucji edukacyjnych oraz dla jednostek. Natomiast przesunięcie konotacji odsłania wewnętrzną sprzeczność, polegającą na tym, że nowe pojęcie uczenia się już na wstępie wpisane jest w reguły polityczne i ekonomiczne. Celami są tutaj konkurencyjność, zatrudnienie i zdolność adaptacyjna siły roboczej. Intencją nowej edukacji jest także wzmocnienie swobody biograficznego planowania życia oraz społecznego zaangażowania jednostek. W ten sposób całościowe uczenie się posiada zarówno potencjał instrumentalny, jak i emancypacyjny (Alheit, 2002, s. 57).

Koncepcja całościowego uczenia się – dobrze udokumentowana w dyskursie andragogiki – zostaje przechwycona przez współczesny dyskurs teorii zarządzania. W języku zarządzania koncepcja *Lifelong Learning* zostaje przekształcona w koncepcję permanentnego rozwoju (Armstrong, 2007, s. 248). W kontekście dla mnie najistotniejszym oznacza to, że następuje stopniowe zawłaszczanie języka z obszarów andragogiki i dyskursu psychologii humanistycznej we współczesnych tekstach z obszaru teorii zarządzania. Jest to znaczące przesunięcie w polu społecznej percepcji dyskursu psychologii humanistycznej, która okazuje się źródłem dla tego typu zawłaszczania przez dyskurs ekonomiczny. Okazuje się bowiem, że koncepcja uczenia się przez całe życie, której przesłaniem jest odpowiedzialność podmiotu uczenia się za własne „doskonalenie”, czy elastyczne dopasowanie do rynku pracy w społeczeństwie ryzyka, znajduje miejsce w dyskursie zarządzania zasobami ludzkimi na rynku pracy. Tak oto znajdujemy kolejny aspekt pedagogicznego dyskursu psychologii humanistycznej. W ten sposób, dzięki temu zawłaszczeniu języka

psychologii humanistycznej jednostka (pracownik organizacji uczącej się) przenosi na siebie cały ciężar odpowiedzialności za własny kapitał społeczny, za swoją mniejszą bądź większą elastyczność na rynku pracy.

Tak oto w kontekście rozwoju zawodowego następuje wymuszona specyfiką współczesnego rynku pracy (samo)dyscyplinująca praktyka potwierdzenia przez pracowników swojej przydatności w długim dystansie czasu. Przeobrażenia na rynku pracy, wcześniej już sygnalizowane przeze mnie w wątkach konstrukcji ponowoczesnej tożsamości, i rozwój technologiczny wymuszają na jednostkach podejmowanie skutecznych metod, by sprostać sytuacji ryzyka. Dyskurs psychologii humanistycznej zostaje zawłaszczony przez determinacje ekonomiczne. Jest to być może kolejny przejaw procesu ekonomizacji uczenia się w kulturze neoliberalnej.

W tej części opracowania chciałbym skoncentrować się na sposobach wspomnianego zawłaszczania dyskursu psychologii humanistycznej przez twórców z teorii zarządzania. Niech ten proces stanie się widoczny dzięki uważnej lekturze tekstów z pola teorii zarządzania zasobami ludzkimi. Być może dotrzemy również do tezy o (samo)dyscyplinowaniu (władza) się jednostek w obliczu wyzwań społeczeństwa ryzyka i kultury neoliberalnej. Pojawiają się bowiem współcześnie analizy podejmujące tego typu problemy (Męczkowska-Christiansen, 2010; Potulicka, 2010; Szkudlarek, 2001).

Jak zauważa Bauman:

Przygotowanie do życia – odwieczne i niezmiennie zadanie wszelkiej edukacji – musi oznaczać nade wszystko pielęgnowanie umiejętności życia w zgodzie z poczuciem niepewności i ambiwalencji, w obliczu wielu punktów widzenia i braku nieomylnych i godnych zaufania autorytetów; musi oznaczać pogłębianie tolerancji na odmiennosć i poszanowania prawa do różnienia się; musi oznaczać wzmocnienie krytycznych i samokrytycznych umiejętności oraz odwagę niezbędną do przyjęcia odpowiedzialności za własne wybory i związane z nimi konsekwencje; musi oznaczać kształtowanie umiejętności zmiany ram działania i przezwyciężenia pokusy ucieczki od wolności (Bauman, 2008, s. 169).

Kategoria „ekologii tożsamości” i jej wykładnia jako „samorealizacja”, „ekspresja potencjału”, te kategorie najlepiej nadają sens poszukiwań, a to pole dla psychologii otworzyła psychologia humanistyczna i transpersonalna (A. Maslow) oraz kategoria doświadczenia w psychologii przepływu, studia nad psychologią pozytywną oraz badania nad fenomenem duchowości i odkrycie „potencjału” uważności oraz praktyki medytacyjnej, zwłaszcza jej transpozycje w wielu podejściach psychoterapeu-

tycznych (MBSR³, MBCT⁴). Fenomen odkrycia uważności na Zachodzie traktowany jest jako wysokie aspiracje psychologii rozwojowej, która ugruntowana w wielu modelach teoretycznych wyłania się w moich analizach na przykładzie dorobku Kena Wilbera, twórcy integralnej teorii rozwoju. Chcę jeszcze jedno rozróżnienie wprowadzić w tym momencie, bowiem rozumienie i wykładnia ekologii determinuje pole problemowe tożsamości, a znaczenie samorealizacji w ujęciu teorii integralnej (integralność) można treściowo wypełnić jako autentyczność (A. Giddens), a kategoria integracji może być rozumiana jako „ugruntowanie”.

Ekologia tożsamości – poza pułapki współczesnego dyskursu psychologii rozwojowej

Ryzyko przekraczania znaczeń i poszukiwanie ukrytych sensów, wykładni i znaczeń nieobecnych, wypartych w kulturowym przekazie psychologów rozwojowych pozwala wyłapać ograniczenia dominującego na Zachodzie, również w Polsce przekazu kulturowego. Nurtująca debata wokół pojęć neoliberalnego dyskursu pozwala na przekroczenie neoliberalnego zawłaszczenia znaczeń dominującego przekazu, ponadto pozwala podjąć na nowo debatę wokół pojęć: rozwoju, wolności, wiedzy, emocji, seksualności czy samorealizacji. Tutaj wyrosła próba upomnienia się o zapomniane, wyparte, nieobecne, nocne, ciemne aspekty rozwoju, co pozwala przekroczyć przesadne uwypuklenie Rozumu, kosztem innych aspektów ludzkiej egzystencji, a samorealizacja jako eudajmonia, czyli sztuka szczęścia oznacza upomnienie się o kategorie pozytywne naszego doświadczenia. Inne kategorie pojawiają się dość późno, w latach 90 XX wieku pojawia się kategoria psychologii pozytywnej. Potem zainteresowanie medytacją, jej dobroczynnym wpływem na dobrostan człowieka otwiera Zachód na inne aspekty doświadczenia, wraz za tym erupcja ruchu *mindfulness* oraz „odkrycie uważności”, swoisty „*mindfulness boom*”, rewolucja na Zachodzie zapoczątkowała badania nad krytycznym obrazem kultury, czego najlepszym przykładem są analizy Ronalda Pursera (2019), nad swoistością „neoliberalnej uważności”. Rewolucja stała się zakładnikiem neoliberalnego uwikłania kultury, w której kontestacja staje się funkcjonalna wobec systemu dominujących znaczeń rozwoju. Zainteresowanie medytacją w kontekście społecznych funkcji, swoistej społecznej terapii, poza badaniami nad dobroczynnym wpływem medytacji a potem przekład jej praktyk w nurtach

³ Mindfulness-Based Stress Reduction – Redukcja Stresu Oparta na Uważności.

⁴ Mindfulness-Based Cognitive Therapy – Terapia Poznawcza Oparta na Uważności.

współczesnej psychoterapii (MBSR, MBCT) sprawia, że analiza posunięta dalej odsłania również nęczę kultury. Odsłania wewnętrzne sprzeczności, które ujawnia kondycja współczesnego kapitalizmu, gdzie depresja, wypalenie zawodowe, utrata sensu życia, to wszystko przenika do debaty nad samorealizacją, a w moim ujęciu pozwala uchwycić ekologię tożsamości rozumianej jako samorealizacja czy eudajmonia.

W tym kontekście można przywołać myśli Byung-Chul Hana (2022) z pracy *Społeczeństwo zmęczenia i inne eseje*, które ilustrują nam przejście od społeczeństwa dyscyplinarnego do społeczeństwa osiągnięć. Samorealizacja oznacza w tym kontekście pojawienie się wspomnianych i niepokojących objawów „społeczeństwa zmęczenia”.

Jak pisze Han: „Krajobraz patologii nowego stulecia wypełniają choroby układu nerwowego, takie jak depresja, zespół nadpobudliwości z deficytem uwagi (ADHD), zaburzenie osobowości typu *borderline* czy syndrom wypalenia zawodowego” (Han, 2022, s. 19). Według Hana: „Nie są to infekcje, lecz zawały, uwarunkowane nie przez negatywność czegoś, co immunologicznie inne, lecz przez nadmiar pozytywności. Dlatego wymykają się one wszelkim technikom odpornościowym nastawionym na obronę przed negatywnością obcego” (Han, 2022, s. 19). Chciałbym jeszcze przywołać kilka cytatów z jego pracy, aby przybliżyć obraz społeczeństwa późnonowoczesnego, które uczyniło z kategorii samorealizacji imperatyw „bycia sobą”. W tym kontekście powiada Han: „Depresję wywołuje rzekomo społeczny imperatyw zmuszający do posiadania siebie. Depresja to zatem patologiczny, typowy dla społeczeństwa późnej nowoczesności objaw niepowodzenia w stawianiu się sobą. Jednak do depresji prowadzi też niedostatek więzi, charakterystyczny dla rosnącej społecznej fragmentaryzacji i atomizacji” (Han, 2022, s. 30). Odnosi się to do „immanentnej społeczności osiągnięć przemocy systemowej, która wywołuje psychiczne zawały. To nie sam imperatyw bycia sobą, lecz presja sukcesu wywołuje depresję z wyczerpania. Z takiej perspektywy syndrom wypalenia nie jest ekspresją wyczerpanego Ja, lecz wyczerpanej, wypalonej duszy” (Han, 2022, s. 30). Według Hana: „W rzeczywistości jednak chorymi nie czyni nas nadmiar odpowiedzialności i inicjatywy, lecz nakaz osiągnięcia sukcesu będący nowym imperatywem społeczeństwa pracy” (Han, 2022, s. 30). Jak podsumowuje Han:

Współczesny podmiot osiągnięć nie wykonuje żadnych prac obowiązkowych. Nie posłuszeństwo, prawo i spełnianie obowiązków, lecz wolność i dobroć stanowią jego maksymę. Od pracy oczekuje przede wszystkim zysku w postaci przyjemności. Nie działa również z polecenia Innego, lecz słucha przede wszystkim siebie. Musi być własnym menedżerem. W ten sposób

odrzuca negatywność rozkazującego Innego. Ta wolność od Innego nie prowadzi jednak tylko do emancypacji i wyzwolenia. Fatalna dialektyka wolności każe pojawić się nowym przymusem (Han, 2022, s. 62).

Zdaniem Hana społeczeństwo dzisiejsze „nie ma już charakteru dyscyplinarnego, jest przede wszystkim społeczeństwem osiągnięć, które sukcesywnie pozbywa się negatywności zakazów i nakazów, stylizując się na społeczeństwo wolności” (Han, 2022, s. 61). W społeczeństwie osiągnięć podmiot staje się uwikłany w następujący proces:

Przymus wydajności zmusza go do gromadzenia kolejnych osiągnięć. Z tego powodu gratyfikacja nigdy nie dojdzie do skutku. Narcystyczny podmiot żyje w permanentnym poczuciu braku i winy. Ponieważ konkuruje jedynie ze sobą, usiłuje wyprzedzić siebie, aż do momentu załamania. Doznaje psychicznej zapaści zwanej wypaleniem. Realizacja siebie i samozniszczenie stają się tutaj jednym (Han, 2022, s. 65).

Według Hana istnieje różnica wyznaczająca porządek społeczeństwa dyscyplinarnego oraz społeczeństwa osiągnięć. Píše tak:

Wypalenie, które często poprzedza depresję, nie tyle wskazuje na suwerenne indywiduum, któremu brakuje siły, by „stać się własnym panem”, ile jest raczej patologiczną konsekwencją dobrowolnego samowyzysku. Imperatyw rozszerzania, transformacji i redefinicji osoby, którego ciemną stroną jest depresja zakłada stałą podaż produktów tożsamościowych. Im częściej zmieniamy tożsamość, tym bardziej napędzamy produkcję. Społeczeństwo dyscyplinarne ery przemysłowej skazane jest na tożsamość niezmienną, podczas gdy postindustrialne społeczeństwo osiągnięć w celu zwiększenia produkcji domaga się osoby elastycznej (Han, 2022, s. 71).

Zdaniem Hana współcześnie:

Żyjemy w szczególnej fazie historycznej, w której przymusy generuje sama wolność. Jeszcze więcej przymusów niż dyscyplinarne mieć powinno, które wydaje zakazy i nakazy, wytwarza wolność i moc. Powinno mieć swoje granice. Mogę nie ma żadnych. Jest otwarta ku górze. Stąd przymus wychodzący od iść także nie ma granic. Znajdujemy się więc w paradoksalnej sytuacji. Wolność jest właściwie antytezą przymusu. Być wolnym oznacza być wolnym od przymusów. Jednak ta wolność, która ma być przeciwieństwem przymusu sama wytwarza przymusy. Takie choroby psychiczne, jak depresja i wypalenie są wyrazem głębokiego kryzysu wolności, patologicznym symptomem tego, że wolność obecnie przeradza się na wiele sposobów w przymus. Być może

wcześniejsze społeczeństwa były bardziej represyjne niż współczesne. Lecz dzisiaj nie jesteśmy o wiele bardziej wolni. Dziś represja ustępuje depresji (Han, 2022, s. 85).

Pora podejmować ryzyko przekroczenia uwikłania w neoliberalne ramy znaczeniowe rozwoju, jako szczęścia, swoistej *arte libre*, aby dążyć do wzmocnienia, emfazy na odmiennych aspektach ludzkiego doświadczenia, nie tyle wypartych, ale uparcie promowanych kategorii, takich jak jakość a nie ilość, sens a nie zysk, optymalizacja a nie maksymalizacja. Nowa polityka tożsamości powinna jednak rozumieć skąd pochodzi to uproszczone ujęcie rozwoju. Poza tym, aby kategorie te uzyskały lepszy status potrzebna jest re-konfiguracja dyskursu rozwoju, poza tym wolność, szczęście, harmonia to nieodzowne kategorie nowego języka psychologii pozytywnej, a medytacja zastosowana w praktyce ILP pozwala na wzajemne synergiczne współzależne transformacje osobowości. Dlatego teoria integralna Kena Wilbera ujawnia wartość wielowymiarowości ludzkiego rozwoju i bogactwo doświadczenia. To przeformułowanie wyznacza inne rozumienie kategorii potencjału, kapitału życia, i ponownie pozwala przekroczyć uwikłania w materialistyczne nastawienie kultury instant, globalnego rynku. Pozwala na lepsze rozumienie dehumanizacji i hegemonii praktyk społecznych, które należy pozycjonować w obrębie teorii bardziej inkluzywnej, pojemnej i wieloaspektowego opisu rozwoju. Słowem zamiast do maksymalizacji, powinniśmy dążyć do optymalizacji rozwoju. To, co jest „cieniem” dla pozytywnych członów opozycji, takich jak: osobowość autoteliczna v. zewnątrzsterowność, samo-realizacja v. konformistyczna adaptacja, transgresja v. adaptacja, transformacja v. przystosowanie, w każdym takim ujęciu tworzy „negatywne”, ale dopełniające i różnicujące sensory. To, czym „ekologia tożsamości” nie jest, wzmacnia siłę „pozytywnych” i mocnych znaczeń dla pierwszych członów wymienionych opozycji, które bez trudu odnaleźć można w wielu teoriach psychologii rozwoju. Dlatego, aby nie analizować tutaj każdej takiej teorii, chciałbym ponownie odwołać się do teorii integralnej Kena Wilbera, twórcy integralnej psychologii. Hasło naczelne dla tej koncepcji, to zdecydowanie znaczenie pojęcia „integracji”, które należałoby tutaj poddać obróbce teoretycznej. W kilku próbach pojawia się idea „integralnej praktyki życiowej” oraz ostatnie dokonania Kena Wilbera na temat dwóch modeli rozwojowych, mianowicie „ścieżki” GROW UP oraz „ścieżki” WAKE UP (Wilber, 2017, 2018). Skoro pada problem rozwoju, to na początku wypada rozważyć istotę wychowania jako rozwoju.

Moje stanowisko generalnie powinno być postrzegane jako sprzeciw wobec dominującego tonu i kodu kultury instant. Staram się opisać kilka społecznych praktyk

w kulturze instant jako społecznych pedagogii, które pracują w polu procesów kształtowania i formatowania naszych tożsamości. Dominujące instytucje i praktyki samorealizacji we współczesnej kulturze wskazują na kolonizację naszego imaginarium społecznego i stylu życia w czasach późnej, refleksyjnej nowoczesności, na hegemonię i zawłaszczanie znaczeń przez racjonalność ekonomiczną. Chciałem wskazać na tendencje ukryte pod figurą samo-dyscyplinującego i samo-zarządzającego rozwojem podmiotu. W kulturze instant tendencje te są bardzo mocno ugruntowane poprzez znaczące praktyki kształtujące nasze tożsamości w trybach rynkowych pedagogii (reklama, konsumpcja). Oczywiście tendencja ta nie wyraża się jedynie poprzez zapotrzebowanie na poradniki psychologiczne (choć to dominująca praktyka w *second-hand life politics*), oznacza to próbę stabilizacji naszych kruchych tożsamości w refleksyjnym projekcie tożsamości. Ale otwiera się tutaj rynek i bogata nisza rynkowa dla praktyk samorealizacji w bogatym rynkowym wydaniu. W moim przekonaniu, co staram się podkreślić, tendencja ta obrasta w pole wyspecjalizowanych ekspertyz życiowych, doradców, coachów, trenerów, terapeutów, mentorów, ale ambiwalentna natura tożsamości którą próbujemy stabilizować poprzez różne społeczne ekspertyzy odsłania tendencję odwrotną od zamierzonej. Potwierdza ona jedynie skłonność człowieka, agenta społeczeństwa ryzyka do unikania brania odpowiedzialności za wypracowanie własnych rozwiązań dla piętrzących się problemów życiowych. To przejawia się w kodzie wartości, w reklamie i kulturze popularnej przesiąkniętej wartościami kultury terapeutycznej. W moim przekonaniu nie powinniśmy ulegać presji kultury i społecznych pedagogii, ale poszukiwać zamiast patentu rynkowego, tożsamości i swego rodzaju konfirmacji społecznej, szukać poza dominującym kodem ekonomizacji samorealizacji, szukać własnych, unikalnych i oryginalnych wartości i rozpocząć walkę o praktykowanie odmiennej filozofii życia. Pojawia się zatem generalne pytanie: „Jak możemy uniknąć błędu naturalistycznego?”. Teoretyczny język (ekspertyza) pojawia się jako ontologiczny standard poprzez który normalizuje się nasze tożsamości i zarządza populacją poprzez ten inkluzywny sposób do prowadzenia normalnego życia. Ale jak można uniknąć tej tendencji? Realne życie powinno być szansą na spotkanie i doświadczenie ukrytych wymiarów płaskiej ziemi. Pytanie ogólne pojawia się tutaj i dotyczy realnej tragedii: jak hegemoniczne (dominujące) tożsamości wyrażać w trybach praktyk konsumenckiego, rynkowego stylu życia? Dlatego dodać tu trzeba wizjonerską praktykę, „integralną praktykę życiową” jako sztukę zarządzania rozwojem osobistym poza dominującym kodem ekonomizacji rozwoju. Kategoria rozwoju wymaga ponownego przemyślenia, dlatego wprowadzam

ponownie projekt Kena Wilbera jako przykład „humanistycznej technologii rozwoju” – jakkolwiek dziwnie może to brzmieć. Podobnie jak ruch *mindfulness* zmierza do humanizacji kultury terapeutycznej, projekt Kena Wilbera pokazuje możliwości uniknięcia tych tendencji poza obszarem praktyk terapeutycznych społeczeństwa ryzyka. Ten szkic, to próba zmierzająca do wyartykułowania kilku zaledwie myśli dotyczących ekologii tożsamości oraz kilku kontekstów w ramach tego przedsięwzięcia.

Bibliografia:

- Alderman B. (2019). What is Integral Postmetaphysical Spirituality. *Integral Review*, 15(1), 8-13. https://integral-review.org/issues/vol_15_no_1_definitions_what_is_integral_postmetaphysical_spirituality.pdf
- Alheit, P. (2002). „Podwójne oblicze” całonocnego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, (2), 55-78.
- Armstrong, M. (2007). *Zarządzanie ludźmi. Praktyczny przewodnik dla menedżerów liniowych*. Dom Wydawniczy Rebis.
- Barker, Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bauer, W. (2004). Tożsamość i przemiany społeczne - przegląd teoretycznych stanowisk. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*, (1), 7-25.
- Beck, U., Giddens, A., Lash, S. (2009). *Modernizacja refleksyjna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biesta, G. (2005). Against Learning. Reclaiming a language for education in the age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 54-66. <https://core.ac.uk/reader/17044413>
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for the Human Future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). The New Logic of Emancipation. *Educational Theory*, 60(1), 40-59. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2009.00345.x>
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Błajet, P., Przyborska, B. (2012). What Can „Integral” Mean in Education. *Kultura i Edukacja*, (6), 66-80. <https://doi.org/10.15804/kie.2012.06.04>
- Elliott, A. (2011). *Współczesna teoria społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Feldman, L.D. (2007). An Example of Integral Pedagogy. *AQAL: Journal of Integral Theory and Practice*, 2(2), 1-23.
- Giddens, A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Górniewicz, J. (red.). (1991). *Studia nad problematyką samorealizacji*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Han, B.-C. (2022). *Spółczesność zmęczenia i inne eseje*. Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Harari, Y. (2017). *Homo deus*. Wydawnictwo Literackie.
- Harari, Y. (2018). *21 lekcji na XXI wiek*. Wydawnictwo Literackie.

- Hodgson, N., Vlieghe, J., Zamojski, P. (2018). Education and the Love for the World: Articulating a Post-Critical Educational Philosophy. *Foro de Education*, 16(24), 7-20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Jacyno, M. (2007). *Kultura indywidualizmu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar, M.B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar, M.B., Gop, A. (2012). *Integralny Pluralizm Metodologiczny: teoria i badania naukowe*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kopciewicz, L. (2021). Dyskursy kryzysu klimatycznego. *Ars Educandi*, 18, 67-82. <https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.04>
- Krzykawski, M. (2018). Co nam dzisiaj po Jacques'u Rancierze?. *Teksty Drugie*, (6), 146-153. <https://journals.openedition.org/td/13374>
- Leszczyński, A. (1989). Pojęcie osoby w psychologii humanistycznej. *Studia Filozoficzne*, (2), 167-179.
- Leszczyński, A. (1990). O dwóch pojęciach zdrowia psychicznego. *Znak*, (9), 63-71.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2010). *Homo liberalis jako projekt edukacyjny. Od emancypacji do funkcjonalności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Markowski, P.M. (2019). *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*. Wydawnictwo Karakter.
- Marzec, A. (2021). *Antropocień. Filozofia i estetyka po końcu świata*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Męczkowska, A. (2006). *Podmiot i pedagogika. Od Oświeceniowej utopii do pokrytycznej dekonstrukcji*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Neoliberalizm i edukacja ku nieodpowiedzialności. W: M. Lewartowska-Zychowicz, M. Szczepka-Pustkowska, A. Kozyczkowska (red.), *Przestrzenie teraźniejszości i jej społeczno-edukacyjne sensy* (s. 79-95). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Murray, T. (2009). What's Integral in Integral Education. From Progressive Pedagogy to Integral Pedagogy. *Integral Review*, 5(1), 96-134. <https://integral-review.org/what-is-the-integral-in-integral-education-from-progressive-pedagogy-to-integral-pedagogy/>
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary. *Inquiry*, 16, 1-4. https://openairphilosophy.org/wp-content/uploads/2018/11/OAP_Naess_Shallow_and_the_Deep.pdf
- Naess, A. (1986). The Deep Ecology Movement. Some Philosophical Aspects. *Philosophical Inquiry*, 8(1-2), 1-16.
- Naess, A. (2000). Deep Ecology and Education: A Conversation with Arne Naess. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 48-62. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ638001.pdf>
- Olchanowski, T. (2013). *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*. Aneteia.
- Potulicka, E. (2010). Pytania o skutki neoliberalnej kultury i edukacji- aspekt jednostkowy. *Ars Educandi*, 7, 90-113. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi/issue/view/763/352>
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Purser, R. (2019). *McMindfulness. How Mindfulness Became The New Capitalist Spirituality*. Repeater Books.
- Rutkowiak, J. (1995). *Odmiany myślenia o edukacji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rybicka, E. (2013). Mapy. Od metafory do kartografii krytycznej. *Teksty Drugie*, (4), 30-47. https://rcin.org.pl/Content/62180/WA248_79219_P-I-2524_rybicka-mapy_o.pdf
- Siemionow, J., Śpica, P. (red.). (2019). *Historyczne i współczesne konteksty badań nad edukacją. Studia teoretyczne i analizy empiryczne z okazji jubileuszu sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej (1958-2018)*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Simons, M., Masschelein, J. (2006). The Learning Society and Governmentality: An Introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 419-430. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00202.x>
- Simons, M., Masschelein, J. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of Learning Apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x>
- Simons, M., Masschelein, J. (2013). *In defence of School. A public issue*. E-ducation, Culture & Society Publishers. <https://philarchive.org/archive/MASIDO-2>
- Sośnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Nasza Księgarnia.
- Sośnicki, K. (1967). *Rozwój pedagogiki zachodniej. Na przełomie XIX i XX wieku*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Stańczyk, P. (2017). Recenzja książki Tomasza Szkudlarka: On the Politics of Educational Theory. *Forum Oświatowe*, 29(1), 241-245. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/541>
- Szkudlarek, T. (2001). Ekonomia i moralność: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. *Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja, numer specjalny*, 165-191.
- Szkudlarek, T. (2008). Dyskursywna konstrukcja podmiotowości („Puste znaczące” a pedagogika). *Forum Oświatowe*, 20, 125-141. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/255>
- Szkudlarek, T. (2017). *On the Politics of Educational Theory*. Routledge.
- Szkudlarek, T. (red.). (2013). *Education and the Political: New Theoretical Articulations*. Sense Publishers.
- Szkudlarek, T., Mendel, M. (2013). Kryzys jako dyskurs i narracja. *Forum Oświatowe*, 25(3), 13-34. <https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/163>
- Wexler, J. (2005). Toward a Model of Integral Education. *ReVision*, 28(2), 29-35.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wilber, K. (1996). *Niepodzielone*. Zys i S-ka Wydawnictwo.
- Wilber, K. (2000). *Jeden smak*. Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza,
- Wilber, K. (2006a). *Integral Spirituality A Startling New Role for Religion in the Modern and Postmodern World*. Integral Books.
- Wilber, K. (2006b). *Integralna teoria wszystkiego*. Zys i S-ka Wydawnictwo.

- Wilber, K. (2007). *The Integral Vision. A Very Short Introduction to the Revolutionary Integral Approach to Life, God, the Universe, and Everything*. Shambhala.
- Wilber, K. (2008). *Małżeństwo rozumu z duszą: integracja nauki i religii* (H. Smagacz, tłum.). Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Wilber, K. (2010). *Boomeritis*. Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wilber, K. (2016). *Integral Meditation. Mindfulness as a Path to Grow Up, Wake Up, and Show Up in Your Life*. Shambhala.
- Wilber, K. (2017a). *The Religion of Tomorrow. A Vision for the Future of the Great Traditions*. Shambhala.
- Wilber, K. (2017b). *Trump and The Post-Truth World: An Evolutionary Self-Correction*. Shambhala.
- Wilber, K. (2018). *Integral Buddhism and the Future of Spirituality*. Shambhala.
- Wilber, K., Patten, T., Leonard, A., Morelli, M. (2008). *Integral Life Practice: A 21-st Century Blueprint for Physical Health, Emotional Balance, Mental Clarity, and Spiritual Awakening*. Integral Books.
- Znаниеcka, M. (2016). *Kategoria duchowości i jej wybrane parafrazy w pedagogice*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

The journal INSTED: Inteddisciplinary Studies in Education & Society (Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja) offers a place for multi-field thinking about education, both in terms of theory and practice. The principal task of the journal consists in animating dialogue between academics working in social sciences and humanities, particularly ones dealing with philosophy of education and scrutinising educational processes and institutions from different disciplinary perspectives and theoretical orientations.

Current issues in education are everyone's concern because humans are not only social beings, but also learning beings. The social reality that we live in turns out to be complex, changing and erratic. Thence, while not foregoing the prospective thinking about education, our primary focus is on the present. This opaque and complex contemporaneity requires interpretation and understanding. Such a task we set before the authors and associates of our journal.



TCE