

VAIKŲ INDIVIDUALIZUOTO UGDYMO PEDAGOGINĖS REKONSTRUKCIJOS: DISKURSAI IR METAKONTEKSTAI

Audronė Juodaitytė

Šiaulių universitetas

Anotacija

Straipsnyje atskleidžiamos pagrindinės vaikų tarpusavio sąveikos rūšys ir („Aš“, „Tu“, „Mes“) reikšmės, atsirandančios natūralioje aplinkoje, bei pedagoginių rekonstrukcijų, jas atitinkančių ir jų neatitinkančių, pobūdis. Taikant konvencionalumo ir korespondencijos metodą, orientuojamasi į respektų vaugų ugdymo idėją, ginančią vaiko, kaip asmens ir individo, teisę ugdymo procese išlikti unikaliu. Parodoma, kaip pedagogas gali įprasminti šią vaikų galimybę nuolat komunikuodamas su vaiko pasauliu, interpretuodamas ugdymą sugestyvaus egalitarizmo idėjų pagrindu ir realizuodamas jį kaip vaikų bei suaugusiųjų dialogą.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: vaikų individualizavimas, diskursai, metakontekstas.

Abstract

The article discloses main types of children's interaction ("I", "You", "We") and its meanings, emerging in natural environment as well as the type of pedagogical reconstructions, corresponding or not corresponding to these meanings. Using the method of conventionality and correspondence, it is orientated to the idea of respective education, defending the right of the child as a person and individual to remain unique in education. It is demonstrated how the educator can give a sense to this children's opportunity, constantly communicating with the children's world, interpreting education on the basis of suggestive egalitarianism ideas and implementing it as a child-adult dialogue.

KEYWORDS: children's individualism, discourses, metacontext.

Įvadas

Beveik visa XX amžiaus pedagogika grindžiama *vulgarios nelygybės* arba *iškreiptos vaikų lygybės sampratomis*, kurių pagrindą sudaro skiriamasis požiūris į vaikus kaip „į kitokius“. Šiuo pagrindu ugdymo procesuose įtvirtinama nelygybė.

Šiolaikinis individualizuotas vaikų ugdymas grindžiamas vaikų lygybės samprata ir sugestyvaus egalitarizmo teze, tai radikaliai keičia tradicinį ugdymą, jame įsivyravusį skirtingų ir individualių vaikų nuvertinimą, prioritetus nepagrįstai suteikiant vienoms savybėms, o kitas – nepagrįstai nuvertinant. Tai lemia perėjimą prie ugdymo, kuriame individualūs vaikų skirtumai ir jų išskirtinumas yra kaip ugdymo vertybės.

Palankią situaciją plėtotis egalitarizmui ugdyme sudaro demokratijos vertybių įsitvirtinimas (Hansen, Kaufmann, Seifer, 1997): pagarba individualiems vaikų skirtumams, sąlygų sudarymas jų raiškai, saviaktualizacijai, dialogams (kultūriniais, socialiniams ir kt.). I. Fetscher (1983), G. Feuser (1982) teigimu, vaikų lygybės samprata būtent ir išreiškia demokratijos vertybes ugdyme, kartu savo tu-

riniu atkreipia dėmesį į nepalankią vaikų individualybės raiškos situaciją. Ugdyje dažnai išemiliminuojamos vaikų individualios savybės arba jos priešpriešinamos kitų vaikų savybėms. Teigiama (Caldwell, 1990; Freire, 1997), kad ugdyje tiek individualūs vaikų panašumai, tiek ir skirtumai negali būti analizuojami kaip ugdymo alternatyvos.

Tačiau pedagogams individualizuojant ugdymą reikia naujo požiūrio į vaikų individualumo, išskirtinumo raišką ugdymo procesuose, išmolti pažinti vaiką kaip individą, konstruojantį savąjį patyrimą. Todėl kyla mokslinė problema: kaip, kokiais būdais ir kur pedagogas gali įgyti naujos patirties, susiformuoti naują sampratą, būtiną vaikų ugdymui individualizuoti, ir kaip šią patirtį jis galėtų rekonstruoti?

Straipsnio tikslas: atskleisti šiuolaikinio vaikų individualizuoto ugdymo pedagoginių rekonstrukcijų diskursą ir metakontekstus, būtinus vaikų išskirtinumo (individualumo) raiškos suvokimui.

Straipsnio objektas: individualizuoto ugdymo pedagoginės rekonstrukcijos.

Metodai: teorinės literatūros analizė, metaanalizė, kontentanalizė.

Metodologinės nuostatos. Šiuolaikinis pedagoginis žinojimas interpretuojamas kaip judėjimas nuo teorijos į praktiką, nuo apibendrintų tiesų – į konkrečias, praktines. Kartu jis apibūdinamas kaip mėginimas įveikti grynojo mąstymo (objektines) tiesas ir siekti subjektyviojo prado, individualios sąveikos su vaikų pasauliu. Šiomis sąlygomis atrastos tiesos susiejamos su egzistuojančiu pedagoginiu požiūriu į vaikų gyvenimo situacijų neapibrėžtumą, lokalizavimąsi ir monumentalizavimąsi. Naujų, pedagoginių nuostatų į vaikų ugdymą kaita įvyksta ne tik sąveikaujant socialine aplinka, kaip realybe, bet ir su vaiko vidiniu pasauliu, kaip natūra, ir su jo kuriama aplinka, kaip subkultūra.

Pasitelkiami kritinės refleksijos metodologija pagrįsti diskursai, kai žinios gaunamos ne per predikaciją (įvardijamą predikatą), bet per referenciją, kai grįžtama į tikrovės reikšmes ir vertes, o teiginiai priklauso nuo prezumpozicijos (situacinių, kontekstualių veiksnių), kurių pagrindu nustatomas kritinis, refleksyvusis pedagoginio mąstymo modalumas.

Vaikų pasaulio, kaip jų pačių sukurtos socialinės, subkultūrinės erdvės, reikšmės atskleidžiamos per kontekstualųjį situacinį pedagoginio pobūdžio polilogą su vaikų pasaulio vertybėmis, išigilinant į jį refleksijos pagrindu ir atliekant konstruktivistinio pobūdžio, pedagogines išvalgas. Ieškoma pedagoginių pažiūrų modifikavimo galimybių, nuolat plėtojant pedagogo sąveiką su vaikų pasaulio reikšmėmis. Tai padeda surasti idėjų vaikų ugdymo projekcijai, orientuotai į interpersonalinę pedagogo sąveiką su vaiku.

Išryškinamos svarbiausios idėjos, integruojančios pedagogo neopedocentristines pažiūras į ugdymo projektą, kuris pagrįstas idėja: vaikų pasaulis yra tarsi suaugusiųjų pasaulio dalis, taigi vaikai turi teisę kaip ir suaugusieji dalyvauti naujo pasaulio kūrimo procese „čia ir dabar“, o pedagogas ugdydamas tai gali įprasminti, sudaręs sąlygas vaikams panaudoti savo skirtingą sukauptą patirtį, kaip subkultūros dalį suaugusiųjų pasaulio kultūroje.

1. Vaikų lygybės ir individualios raiškos sampratų pedagoginės rekonstrukcijos

Sąvoka *lygybė* visos vaiko individualybės raiškos įvairovės ugdyme neapibrėžia, atskleidžia tik tam tikrą požiūrį į vaikus, kaip skirtingus ir individualius. Kartu ji įpareigoja pedagogus vertinti vaikus tam tikrose situacijose kaip tapačius, panašius (dėl vaikystės periodo bruožų raiškos), taip pat kaip skirtingus ir individualius. Laikantis lygybės principo, E. Frede (1995) teigimu, interpretuojamos ne visos vaikų ugdymo situacijos, kuriose reiškiasi jų individualybė, bet atkreipiamas dėmesys į šiuos klausimus: „Ar ji tapo ugdymo vertybe (tėvams ir pedagogams)?“ ir „Ar jos paisymas yra reikšmingas tėvams ar pedagogams?“, „Ar ji yra kvestionuojama kaip ugdymo pasiekimas, ar kaip sąlyga, trukdanti pedagogams formuoti bendrumą tarp vaikų, kaip besimokančiųjų?“ Frede (1995, p. 78).

Šiuolaikiniam pedagogui būtina įvaldyti „naująjį“ žinojimą, įveikti vaikų individualios raiškos vertinimo stereotipus ir suvokti žinių apie vaikų individualybę daugiavaldiškumą bei rekonstrukcinį pobūdį. Pedagogas turi suvokti vaikų lygybės idėjas, pagrįstas sugestyvaus egitalitarizmo samprata ir iš esmės atstovaujančias ugdyme radikaliam pliuralizmui.

M. Wimmer klausia: „Ar pasiseks šią idėją įgyvendinti, jeigu šiuolaikiniame ugdyme egzistuoja nelygybė tarp dviejų grupių – vaikų ir suaugusiųjų, tačiau ši situacija suvokiama ne kaip socialinės nelygybės rūšis?“ (Wimmer, 1998, S. 18). O. Hansmann, W. Marotzki požiūriu, vaikų lygybės situacija priklauso būtent nuo to, „kaip pedagogas suvokia vaikų lygybės ir nelygybės situacijas ugdyme, vaikų nelygybės situaciją priskiria „normaliai“ ar „nenormaliai“, kartu ir koreguotinai“ (1993, p. 91). Tačiau, M. Wimmer teigimu, vaikų lygybė visų pirma turi būti įgyvendinta vaikams ir suaugusiesiems sąveikaujant, kad vaikų individuali raiška taptų ugdymo vertybe (1998, S. 18). Tokių vaikų lygybės suvokimą įprasmina idėja: vaikų individualūs skirtumai reiškiasi jiems būnant bendraamžių grupėje, nes čia susiklosto sąlygos vaikams suvokti ne tik skirtumus, bet ir tarpusavio panašumus.

Vaikų lygybės samprata skatina formuoti pliuralistinį požiūrį į vaikų mokymo(si) įvairovę, suvokiant individualius jų skirtumus, kaip ugdymo vertybę,

kartu atmetant siekį formuoti dirbtinį bendrumą tarp vaikų. Esant tokiam ugdymui, E. King (1996) nuomone, pedagogas gali įprasminti save kaip individualybę (maštydamas, veikdamas, priimdamas sprendimus).

U. Preuss-Lausitz (1993) pateikia tokias pagrindines ugdymo, pagrįsto vaikų lygybės samprata, vertybes: atsakomybė ir pagarba žmogaus prigimčiai, tolerancijos priešpriešinimas nepagarbai, konfliktinis ugdymas vietoj įtampos ir konfliktų, orientavimasis į pedagogo socialinę atsakomybę už naujos ir socialiai visavertės žmonių kartos ugdymą vaikystėje. Vaikų lygybės interpretavimas sugestyvaus egalitarizmo pagrindu padeda atsakyti į tradicinį pedagoginį klausimą: „Ką reiškia „kitoks“ vaikas?“ (Marcon, 1990, p. 59). „Kitokio“ vaiko sampratai, A. Prengel (1997, 1998) teigimu, suteikiamas naujas turinys, kartu skatinama keisti pedagogų požiūrį į ugdymą, kaip individualią vaikų raiškos sritį. Ugdymo tikslu tampa klausimai: „Ar vaikas yra išsiugdę siekį būti kitokiu?“, „Ar yra save suvokęs ir priėmęs, būdamas „kitokiu“?“, „Ar nepasmerkė savęs dėl individualių skirtumų?“, „Ar vaikai nėra praradę savojo „Aš“?“. U. Preuss-Lausitz (1993) nuomone, tai vieni svarbiausių ugdymo, nukreipto į skirtingų vaikų lygiavertiškumą, klausimai, kurių atsakymų pagrindu atsiranda supratimas: „Ką reiškia vaikui vaikystėje užimti lygiavertę, o ne hierarchinės priklausomybės nuo suaugusiųjų poziciją?“ Tai skatina pedagogus ugdymą vaikystėje suvokti ne tik kaip situacinį, bet ir kaip „ilgalaikį vaikų socialinės raidos projektą“ (Rabe-Kleberg, 1991, S. 72). Juo siekiama atsakyti ugdymo, įprasminančio „nelygybę visiems vaikams“, kuris yra grindžiamas vaikų individualumo asimiliacija ir jų išskirtinumo konsekvencija.

2. Ugdymas kaip vaikų ir suaugusiųjų dialogo prasminis-situacinis kontekstas

Ugdymo, kaip dialogo, samprata yra alternatyva tradicinio ugdymo suvokimui, kurio pagrindą sudaro pedagoginis monologas, kai „kalbantysis ir tylintysis yra vienas ir tas pats“ (Gobel, 1981, S. 94). Ugdymas, kaip dialogas, šią sampratą paneigia ir santykius tarp vaikų bei pedagogų grindžia lygiaverte partneryste, susikalbėjimu, kai iniciatyvos tiek „klausiantiesiems“ tiek ir „kalbantiesiems“ yra abipusiai reikšmingos bei skatina susikalbėjimo procesus. Pedagogų ir vaikų patyrimas vertinamas kaip lygiavertiškai reikšmingas ugdymą plėtojant pasitelkus dialogą, kuris jiems reiškia ir „bendro“ su suaugusiaisiais socialinio projekto rašymą „čia ir dabar“. Kartu ugdymas, pasitelkus dialogą, padeda spręsti svarbiausius socialinius uždavinius mikroaplinkoje, pratinantis juos spręsti per skirtingą patirtį

turinčių žmonių, suaugusių ir vaikų, sąveiką, mokantis jiems „solidarizuotis sprendžiant bendražmogiškas problemas“ (Freire, 1997, S. 108).

3. Ugdymas kaip dialogas

Ugdymas, kaip dialogas, plėtojamas realiose vaiko gyvenimo ir tarpusavio sąveikos situacijose, sąveikos „vaikai-vaikai“ reikšmes kontekstualizuojant ir jas atskleidžiant pasitelkus aprašomuosius diskursus (Hamburger, 1988; Kron, 1986; Gills, 1995), naratyvinius tekstus, korespondencijos pobūdžio pranešimus. Ypač dažnai taikomas diskursas, kuris suvokiamas kaip „išplėta kalba apie kokį nors dalyką pagal tam tikrą sistemą“ (Donskis, 1994, p. 15), kaip „pasakojimas, turintis konkretų autorių, todėl pagrįstas konkrečia autorine patirtimi“ (Marshall, 1994, p. 40).

Taikydamas ugdomąjį dialogą pedagogas išgyvena vaikams reikšmingų situacijų įvairovę ir savaime tampa netiesioginiu jų dalyviu bei partneriu. Išskirdamas vaikams svarbius socialinius-kognityvinius kontekstus, jis atranda idėjų, kurios svarbios ugdymo(-si) procesui, kai nuolat integruojama vaikų patirtis. Situaciniai, reikšminiai kontekstai „išgrynina“ suaugusiųjų pasaulio sąsajas su vaikais ir sudaro jiems galimybę ugdymą pagrįsti tarpusavio susitarimo, konvencionalumo principais. Tokiame ugdyme dažnai taikomas ir korespondencijos principas, „siunčiant vienas kitam pranešimus apie abipusiai reikšmingus dalykus“ (Prengel, 1998, S. 73), kuriuos dekodavus ugdymas suaugusiesiems ir vaikams tampa prasmingu procesu.

Korespondencijos būdas „vaikai→pedagogai“ sudaro vaikams galimybę pranešti pedagogams priimtinais būdais apie savo egzistavimą ir jiems svarbias sąlygas. Šiuos pranešimus dekoduojant, gali būti suvokiamos ugdymo, kaip dialogo „suaugusieji-vaikai“ plėtojimo(si), ypatybės vaikams reikšmingos sąveikos „Aš“–„Tu“–„Mes“ kontekste. Pateiksime šių kontekstų dekodavimo pavyzdžių.

Pedagogas, dekodudamas vaikų tarpusavio sąveikos „Aš“–„Tu“–„Mes“ situacinius kontekstus, ne tik geriau juos pažįsta, bet ir suvokia vaiką, kaip ugdymo subjektą bei dalyvį, savarankiškai gebantį kurti jam reikšmingą patyrimą. Vaiko(ų) individualybė pedagogui atsiskleidžia per neįprastas, mažai jam iki tol žinomas vaikų tarpusavio sąveikos situacijas, kurios yra natūraliai susiklosčiusios, todėl jose ryškėja vaikų gebėjimas savarankiškai praturtinti savo patirtį, siekis išsiskirti iš kitų, lyginant save su kitais ir ieškant panašumo bei skirtumų.

1 lentelė. Vaikams reikšmingų sąveikos „Aš–Tu–Mes“ pranešimų kontekstai ir jų dekodavimas

Eil. Nr.	Vaikams reikšminių pranešimų „Aš–Tu–Mes“ kontekstai	Pranešime „užslėpta“ informacija	Pranešimo dekodavimas		Ugdymui, kaip dialogui, reikšmingos idėjos
			Suaugusiųjų sampratų reikšmėmis	Vaikų sampratų reikšmėmis	
1.	<i>Aš nesu Tu ir aš Tave nepakankamai pažįstu</i>	Vaikų domėjimasis savimi ir vienas kitu vyksta lyginant save su kitais, prioritetą teikiant ne „kitam“, o sau, kaip išskirtiniam asmeniui. „Kitam“ deleguojamas tik skiriamosios, o ne panašios savybės. Aš, kaip individualus, suvokiamas akcentuojant skirtingumą su „kitais“, kai „kitas“ yra nepanašus į „Aš“, todėl ir nepažįstamas	Vaikai yra egocentriški ir nepakantūs „kitiems“ vaikams, susipažinimas su „kitais“ vyksta susipriešinimo, o ne bendrumo pagrindu	Vaikai siekia individualios saviraiškos, „Aš“ jiems dar nepakankamai pažįstamas, tačiau vaikai, save išskirdami iš kitų, nori susipažinti ir su kitais, save suvokdami kaip nepanašų į kitus, o „kitus“ vertindami kaip nepažintą „Aš“	Vaikai, skirtingai nei suaugusieji, vertina „Aš“ ir „kitą“, labiau toleruodami skiriamąsias „Aš“ ir „Tu“ ypatybes. Vaiko savigarba yra kaip pagrindas jo individualiai raiškai sąveikaujant su kitais
2.	<i>Mes visi esame ne tik skirtingi, bet ir reiškiamės kaip unikalūs, kuriame savąją gyvenimo istoriją, tačiau kartu mes esame ir panašūs – mokomės, žaidžiame, domimės vieni kitais</i>	Siekis išsiskirti iš kitų, priskiriant sau unikalius bruožus, ir jį lydintis noras būti panašiu į kitus, jausti su kitais bendrumą. Bendrumas suvokiamas priskiriant visiems bendrus siekius ir veiklą	Vaikai yra egocentriški ir nori atkreipti į save dėmesį. Vaikystėje vaikai yra panašūs vienas į kitą, nes panaši ir jų veikla: jie mokosi, žaidžia, domisi vieni kitais, todėl be suaugusiųjų pagalbos nesugeba prasmingai gyventi ir dažnai užsiima beprasmiška veikla	Vaikai yra skirtingi ir pabrėžia savo asmeninio (individualaus) gyvenimo skirtingumą, kartu ir bendrumo su kitais istoriją	Vaikų individualybės raiška vyksta ne tik akcentuojant jų unikalumą, bet ir panašumą su kitais, suvokiant bendras visiems vaikams veiklos rūšis. Vaikai patys kuria savo gyvenimo istoriją, yra ir jos autoriai, ir dalyviai

Primant vaiką, kaip individualią asmenybę, susidaro sąlygos puoselėti tikrąjį bendrumą, kurio pagrindą, E. Frede (1995) nuomone, sudaro pedagogo supratimas, kad „kiekvienas vaikas nori reikštis skirtingu būdu, kartu siekia apie tai pranešti kitiems ir sužinoti, ką apie tai mano, jis nori suprasti, kas kitiems svarbu“ (1995, p. 32). Vaikų dėmesys vienas kitam yra ir jų natūraliai vienas kitam teikiama savitarpio pagalba, kurios pažinimas pedagogui yra reikšmingas, siekiant suprasti patį svarbiausią aplinkos subjektą – vaiką, kaip individualybę. U. Preuss-Lausitz nuomone, šiose tarpusavio situacijose savaime plėtojasi ir vaikų „mokymosi vieni iš kitų“ būdai – tai „ne tik patyrimo perėmimas, bet ir vienas kito pažinimas“ (1993, p. 75). Pedagogas tokioje ugdymo taikant dialogą atmosferoje yra vaiko socialinio tapsmo dalyvis, „galintis rūpintis ir savo socialiniu bei kultūriniu tobulėjimu“. K. Klemm (1987) šiuos teiginius papildė naujais argumentais: ugdymo situacijose pasitelkęs dialogą pedagogas kiekvieną kartą praturtėja žmogaus, kaip individualybės, patirtimi, į šį pažinimo procesą jį įtraukia patys vaikai, į kuriuos žvelgiama kaip į individualius ir skirtingus.

Išvados

1. Pedagogas, kurdamas naują žinojimą (angl. *new knowledge*), gali remtis vaikų lygybės ir ugdymo dialogo sampratomis, lygybę suvokdamas ne tik kaip prielaidą būti panašiu į kitus, bet ir kaip būtiną sąlygą vaikų ankstyvojo individualumo raiškai. Individualizuoto ugdymo rekonstrukcijos gali vykti stebint, fiksuojant ir išskiriant vaikų „pranešimus“, siunčiamus suaugusiesiems iš vaikų subkultūros, kurie pedagogo turi būti suvokiami kaip individualizuoto ugdymo diskursas ir pedagoginių rekonstrukcijų metakontekstai.
2. Siūloma tokia pedagoginių pažiūrų į vaikų sąveikos („Aš“, „Tu“, „Mes“) rekonstrukcijų kryptis: orientacija į „užslėptas“ vaikų natūralios socialinės sąveikos reikšmes, kurių pagrindas – skirtybių ir bendrybių su suaugusiais suvokimas, nes vaikai ir suaugusieji yra ne tik skirtingi, bet ir panašūs, nes kurdami savąją gyvenimo istoriją jie reiškiasi kaip nepakartojami individai.
3. Rekonstruojant pažiūras į vaikus kaip skirtingus ir visaverčius socialinius individus, pedagogams tenka įveikti išankstines nuostatas dėl vaikų tarpusavio santykių, esamą diskriminaciją, kaip būtiną elementą suaugusiųjų neprižiūrimoje aplinkoje. Pedagogams trukdo ir neargumentuotos nuostatos dėl vaikų subkultūroje vyraujančio siekio būti panašiais vie-

nas į kitą, o ne individualiais. Įveikus šias nuostatas, pedagogams svarbios tampa vaikų pasaulio reikšmės: jau ankstyvoje vaikystėje vaikai siekia individualios saviraiškos, kartu – asmeninio pedagogo dėmesio.

Gauta 2013 10 01

Pasirašyta spaudai 2014 02 14

Literatūra

- Caldwell, B. M. (1990). *Educare: A new professional identity. Dimensions of Early Childhood*. Cambridge: Harward University Press.
- Donskis, S. (1994). *Moderniosios sąmonės konfigūracijos. Kultūra tarp mito ir diskurso*. Vilnius.
- Fetscher, I. (1983). *Neokonservative und "Neue Rechte". Der Angriff gegen Sozialstaat und liberale Demokratie in den Vereingten Staaten, Westeuropa und der Bundesrepublik*. München.
- Feuser, G. (1992). Integration die gemeinsame Tätigkeit (Spielen. Lernen. Arbeit). *Behindertenpädagogik*, Bd. 2: 85–105.
- Frede, E. (1995). *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Freire, P. (1997). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg.
- Gills, J. (1995). Children Playing and Children Doing Philosophy: Why are they Both So Interesting? *Thinking in Education*, vol. 12, no. 3: 2–27.
- Göbel, R. (1981). *Verschiedenheit und gemeinsames Lernen*. Königsstein.
- Hansen, A., Kaufmann, K., Saifer, S. (1997). *Ugdymas ir demokratijos kultūra. Ikimokyklinis amžius*. Lietus.
- Hansmann, O., Morotzki, W. (1993). *Diskurs Bildungstheorie*. Weinheim und Basel.
- King, E. J. (1996). *Education and Social Change*. Oxford: Pergamon Press.
- Klemm, K. (1987). Bildungsexpansion und ökonomische Krise. *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 6, S. 114–122.
- Kron, M. (1986). Integration des Prozess. *Sonderpädagogik*, Bd. 3–4: 115–162.
- Marcon, R. (1990). *Early Learning and Early Identification: Final Report of the Three Year Longitudinal Study*. Washington, D.C.: Eric Reproduction Service.
- Marshall, H. H. (1994). Children's understanding of academic tasks: Work, Play, of Learning. *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 9: 35–49.
- Prenzel, A. (1997). *Schulbildung und Gleichberichtigung*. Frankfurt.
- Prenzel, A. (1998). Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: H. Eberwein. *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam, Handbuch der Integrationspädagogik*, Weinheim und Basel, p. 70–79.
- Prenzel, A. (1998). Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: H. Eberwein. *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam, Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel, p. 70–79.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim und Basel.
- Rabe-Kleberg, U. (1991). *Modernisierung von Kindheit? Order Zur Rolle von Schule, Sozialpädagogik und Schulsozialarbeit bei der Veränderung von Kindheit in den letzten zehn Jahren*. Bielefeld.
- Wimmer, M. (1998). *Die Kindheit auf dem Lande*. Reinbek.

PEDAGOGICAL RECONSTRUCTIONS OF CHILDREN'S INDIVIDUALISED EDUCATION: DISCOURSES AND METACONTEXTS

Audronė Juodaitytė

Summary

The article discloses main types of children's interaction ("I", "You", "We") and its meanings, emerging in natural environment as well as the type of pedagogical reconstructions, corresponding or not corresponding to these meanings. Using the method of conventionality and correspondence, it is orientated to the idea of respective education, defending the right of the child as a person and individual to remain unique in education. It is demonstrated how the educator can give a sense to this children's opportunity, constantly communicating with the children's world, interpreting education on the basis of suggestive egalitarianism ideas and implementing it as a child-adult dialogue.

Almost all pedagogy of the 20th century is grounded on "vulgar inequality" or "children's perverse equality" conceptions, which are grounded on the distinctive approach to children as "to different". This was the basis for consolidation of inequality in education processes.

Children's modern individualised education is grounded on the conception of children's equality and on the thesis of suggestive egalitarianism. It radically changes traditional education, which is dominated by devaluation of different and individual children and which gratuitously prioritises certain features and gratuitously devaluates others. This determines transition to education, in which children's individual differences and their exceptionality are like values of education.

However, individualising education, teachers have to acquire a new approach to manifestation of children's individuality and exceptionality in education processes and learn to cognise the child as an individual constructing his/her own experience. Therefore, the research problem arises: How, in what ways and where can the educator acquire new experience and conceptions, necessary for individualisation of children's education and how can he/she reconstruct this experience?

Modern pedagogical awareness is interpreted as moving from theory to practice, from generalised truths to concrete, practical ones. At the same time it is described as an attempt to cope with pure thinking (object oriented) truths and seek

subjective spring, individual interaction with the children's world. In these conditions discovered truths are linked with the already existing pedagogical attitude to indefiniteness, localisation and monumentalisation of children's life situations. Alteration of new pedagogical attitudes to children's education takes place not only in the interaction with social environment as reality but also with the child's inner world as his/her nature and with his/her created environment as subculture.

Meanings of the children's world as social, subcultural space created by themselves, are disclosed through the contextual-situational pedagogical type polylogue with values of the children's world, going deep into it by means of reflection and making constructive type pedagogical insights. Possibilities of modifying pedagogical attitudes are searched for, constantly developing the educator's interaction with the meanings of the children's world. This helps to find ideas for projection of children's education, which is orientated to the educator's interpersonal interaction with the child.

The article highlights the most important ideas, connecting the educator's neopedocentric attitudes into the education project, which is grounded on the idea that the children's world is like a part of the adults' world and that children have the right like adults to participate in the creation of the new world "here and now", while during the education process the educator can give a sense to this idea if he/she creates conditions for different and individual children to use accumulated experience as a part of subculture in the culture of the adults' world.

The concept "equality" does not define the whole diversity of manifestation of the child's individuality in education; it only discloses a certain attitude to children as to different and individual. At the same time it commits educators to value children in certain situations as identical and similar (due to manifestation of childhood period features) and also as different and individual. Based on the principle of equality, according to Frede (1995, 1996), all education situations in which the child's individuality manifests itself are not interpreted but attention is paid to the following questions: "Has it become an educational value (for parents and educators)?" and "Is its observance significant for parents and educators?", "Is it questioned as an achievement of education or as a condition hindering educators to form commonality between children as learners?" (Frede, 1996, p. 78).

The modern educator has to master the "new" knowing, cope with stereotypes evaluating children's individual expression and perceive multi-functionality and reconstructive nature of knowledge about children's individuality. The educator must perceive the ideas of children's equality, grounded on the conception of suggestive egalitarianism and by their essence representing radical pluralism in education.

The conception of education as a dialogue is an alternative for the perception of traditional education, which is based on the pedagogical monologue, when “people who speak and who are silent are one and the same thing” (Gobel, 1997, p. 94). Education as a dialogue negates this conception and grounds relations between children and educators on tantamount partnership, mutual understanding, when initiatives for both “listeners” and “speakers” are mutually significant and encourage speaking processes. Educators’ and children’s experience is valued as equally significant for (self-)development of education towards the dialogue, which for them at the same time means writing a “joint” social project with adults “here and now”. At the same time dialogue education is directed to solving of the most important social tasks in microenvironment, accustoming to solve them by means of interaction between people, adults with different experience and children, who are learning to “identify themselves in solutions of general human problems” (Freire, 1997, p. 108).

During dialogue education the educator finds himself in the diversity of situations that are significant for children and naturally becomes their participant and partner, distinguishing social-cognitive contexts that are important for children, and finds ideas for (self-)development of education, constantly including children’s experience into it. Situational, notional contexts “purify” links between the adults’ world and children and create a possibility to ground education on “interpersonal agreement and conventionality principles”. In such education the principle of correspondence is often applied too, “sending messages to each other about mutually significant matters” (Prengel, 1998, p. 73), decoding of which enables to make education meaningful for adults and children.

When children are tolerated as individuals, conditions for the formation of real commonness between them are created. According to Frede, its basis is the educator’s conception that “every child wants to manifest himself/herself in a different way and at the same time wants to inform others and find out what others think about this as well as understand what is significant for others” (1996, p. 32). Children’s attention to each other at the same time is also their natural mutual assistance to each other, cognising the most complex object of the environment – the child as an individuality. In Preuss-Lausitz’s opinion, in these interpersonal situations ways of “learning from each other” are unconsciously developed, taking place “not only as taking over the experience but also as cognition of each other” (1993, p. 75). In such atmosphere of dialogue education the educator is like a participant of the child’s social becoming, who at the same time “can also attend his own social and cultural development”. Klem (1987) supplements these statements with new arguments: in the situations of dialogue education the educator is every time

enriched with human life plans, into which he/she is involved by the very children, arousing attention to them as individual and different (1987).

Constructing “new” thinking, the educator can ground it on the concepts of the dialogue on children’s equality and education, perceiving equality not only as a precondition to be similar to others but also as a prerequisite for manifestation of children’s early individualism. Reconstructions of individualised education can take place while observing, recording and distinguishing children’s “messages”, sent to adults from children’s subculture, which have to be perceived by the educator as a discourse on individualised education and as metacontexts for pedagogical reconstructions.

The following trend of reconstructions of pedagogical approaches to children’s interaction (“I”, “You”, “We”) are proposed: orientation to “hidden” meanings of children’s natural social interaction, which are based on the perception of differences and commonalities with adults because children and adults are both different and similar due to their manifestation as unique individuals in the creation of their life story.

Key words: children’s individualism, discourses, metacontext.