

EDUCATION – FROM TRANSMISSIVE TEACHING TO TRANSFORMATIVE LEARNING

EDUKACJA – OD TRANSMISYJNEGO NAUCZANIA DO TRANSFORMATYWNEGO UCZENIA SIĘ

ABSTRACT

The aim of the article is to present the changes in the education – from transmissive teaching to transformative learning. The article presents the basic assumptions and definitions of learning, teaching and education. Next, the main learning paradigms are shown: transmissive, behavioral, cognitive and constructive. Transformative learning – key to this work, is based on the paradigmatic framework of social constructivism, but it is clearly related to critical theories. Transformative learning is presented as the most appropriate educational pattern corresponding to the modern times. The final considerations show transformative learning in relation to contemporary educational, national, European and global regulations.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest zaprezentowanie przemian w zakresie edukacji – od transmisyjnego nauczania do transformatywnego uczenia się. Artykuł przedstawia podstawowe założenia i definicje uczenia się, nauczania oraz edukacji. W dalszej kolejności przedstawiono główne paradygmaty uczenia się: transmisyjny, behawioralny, kognitywny

oraz konstruktywny. Kluczowe dla tej pracy uczenie się transformatywne oparte jest na paradygmatycznej ramie konstruktywizmu społecznego, ale wyraźnie nawiązuje do teorii krytycznych. Transformatywne uczenie się jest ukazane jako najodpowiedniejszy – odpowiadający czasom współczesnym – wzorzec edukacyjny. Końcowe rozważania dotyczą uczenia się transformatywnego w nawiązaniu do współczesnych regulacji edukacyjnych: krajowych, europejskich i globalnych.

KEYWORDS: *education, teaching, transformative learning, reflectivity, learning paradigms*

SŁOWA KLUCZOWE: *edukacja, nauczanie, uczenie się transformatywne, refleksyjność, paradygmaty uczenia się*

WPROWADZENIE – WOKÓŁ POJĘĆ: „NAUCZANIE”, „UCZENIE SIĘ”, „EDUKACJA”

Analizując podstawowe znaczenie terminów „nauczanie”, „uczenie się” i „edukacja”, zauważamy, że uczenie się jest czynnością samodzielną. Natomiast nauczanie zachodzi w obecności nadrzędnego „nauczyciela” i podrzędnego „ucznia”. Edukacja jest pojęciem szerszym, opartym na procesach nauczania i uczenia się. Można ją utożsamiać z działaniem celowym i sformalizowanym oraz ściśle związanym z potrzebami społecznymi. Tożsame znaczenie edukacji nadaje Mieczysław Malewski, pisząc, że może ona oznaczać:

ogół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw. A zatem edukację tworzą czynności nauczania i czynności uczenia się (Malewski, 2010, s. 46).

Podstawowe znaczenie pojęć „nauczanie” i „uczenie się” odczytujemy ze słowników. Ten wydany przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe podaje, że nauczanie to: „planowa praca nauczyciela z uczniami”, a uczenie się to „przyswajanie sobie pewnego zasobu wiedzy, zdobywanie jakiejś umiejętności”. Znaczenie słowa „edukacja” zawarto w terminach: „wychowanie”, „wykształcenie”, które oznaczają: „ogół zabiegów mających na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie

go do życia w społeczeństwie” i „zasób wiedzy określony programem danej szkoły”. Edukacja jest zatem pojęciem szerszym, wieloznacznym i w większym stopniu otwartym na interpretacje niż pojęcia „uczenie się” i „nauczanie” (<http://sjp.pwn.pl...>).

Pozornie wyjaśnienie kluczowych pojęć oraz związków między nimi wydaje się proste i daje się sprowadzić do stwierdzenia, że celowa i sformalizowana edukacja składa się z nauczania i uczenia się. Jednak znaczenie terminu „edukacja” zmieniało się w przeszłości i nadal pozostaje niejednoznaczne. Zmienność, o której mowa, ukazał Mieczysław Malewski (2010, s. 45). W pierwszej połowie XX w. edukację utożsamiano z nauczaniem. W latach 70. XX w. nastąpiło upodmiotowienie edukacji, czego efektem była koncentracja na uczeniu się. Marcin Muszyński (2014) zauważa, że esencjonalny sens pojęcia „edukacja” sprowadza się bądź do nauczania, bądź do uczenia się, co grozi wąskim i synonimicznym traktowaniem pojęć: „nauczanie”, „uczenie się” i „edukacja”. Z kolei, co również podkreśla Muszyński (2014), wytyczenie zbyt szerokich granic semantycznych dla pojęcia „edukacja” powoduje to, że jest to zjawisko amorficzne i trudne do uchwycenia. W obliczu tych rozważań można zastanawiać się, w jaki sposób nauczanie występuje w procesie edukacji oraz czy każde uczenie się można nazwać edukacją? Odpowiedź na pierwszą część pytania można odnaleźć w leksykonie pedagogiki pod redakcją Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego (2000, s. 54). W publikacji czytamy, że edukacji nie można ograniczać do transmisji wiadomości. W procesie edukacji ważne są obie strony, zarówno wychowawca – nauczyciel, jak i wychowanek – uczeń, które korzystają z dorobku kulturowego danego społeczeństwa. W edukacji chodzi nie tylko o przekaz informacji, ale również o ujawnianie i urzeczywistnianie wobec siebie wartości etycznych, estetycznych czy moralnych. W edukacji – tak jak w starożytnej pedagogii – chodzi o całość zabiegów związanych z formowaniem umysłowym i moralnym ucznia. Odpowiedź na drugą część pytania – czy każde uczenie się można nazwać edukacją? – można częściowo odnaleźć w piśmiennictwie Malewskiego (2010, s. 58), który stwierdza, że jeśli edukację utożsamia się z szeroko pojętym uczeniem się (zamierzonym i niezamierzonym), to można dojść do konkluzji, że edukacja jako zjawisko przestała być aktywnością wyodrębnioną z życia, stając się jego integralną częścią. Kwestię „czy każde uczenie się można nazwać edukacją”, możemy

próbować rozstrzygać również na podstawie słów Zbigniewa Kwiecińskiego (1991). Autor silnie akcentuje podmiotowe i rozwojowe aspekty procesu edukacji. Pisze, że w edukacji chodzi o to, aby jednostki i grupy ludzkie rozwijały się i stawały świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, kulturowej i narodowej. Edukacja oznacza prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym, z podkreśleniem roli własnej aktywności w osiąganiu pełnych i swoistych możliwości podmiotowych. Edukacji nie można zatem utożsamiać wyłącznie z nauczaniem bazującym na przekazie informacji, wykładzie i wdrażaniu. Edukacja nie może być także identyfikowana z każdym uczeniem się. O ile uczenie można traktować, tak jak to czyni Malewski – dość szeroko – jako integralną część życia, to należy pamiętać, że jeśli ma ono być zawarte w edukacji, to ma być aktywne i rozwojowe, ale nie musi być zaplanowane.

Pojęcie uczenia się oraz procesy uczenia się definiuje także Kurd Illeris (2006, s. 21), wskazując na cztery główne jego znaczenia. Po pierwsze, uczenie się może odnosić się do jednostkowych rezultatów procesu uczenia się. Uczenie się oznaczać będzie to, czego jednostka się uczy. Po drugie, uczenie się może odnosić się do jednostkowych procesów psychicznych prowadzących do zmian opisanych powyżej. Po trzecie, uczenie się oraz procesy uczenia się mogą dotyczyć procesów interakcji pomiędzy jednostką a środowiskiem – materialnym i/lub społecznym. Interakcje, o których mowa, bezpośrednio lub pośrednio warunkują psychiczne procesy uczenia się. Autor wspomina również o czwartym rozumieniu uczenia się i procesów uczenia się, które jest utożsamiane z nauczaniem. Niemniej Illeris uważa to czwarte znaczenie za ewidentnie niewłaściwe i opowiada się za trzecim rozumieniem, które jest najszersze i wpisuje się w definicję edukacji według której jest ona integralną częścią życia.

CZEGO I JAK UCZYĆ? – PYTANIE O PARADYGMATY

Michael Fullan (2001, s. 4) za główne i jednocześnie najważniejsze z moralnego punktu widzenia cele edukacji uznał pozytywną zmianę w życiu uczniów oraz wyposażenie ich w kanon umiejętności pozwalających stać się

ważnymi i potrzebnymi obywatelami w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie. Spełnienie tych celów warunkowane jest znalezieniem odpowiedzi na fundamentalne pytanie pedagogiczne: czego i jak uczyć? Powyższe pytanie było wielokrotnie stawiane na przestrzeni dziejów i pozostaje nadal aktualne. Mierzyli i mierzą się z nim zarówno filozofowie, pedagodzy, jak i psychologowie oraz neurobiolodzy. Pionierami w poszukiwaniu odpowiedzi byli Sokrates, Platon i Arystoteles, żyjący w V i VI w. p.n.e. Na przełomie XIX/XX i w XX w. pytanie o to, czego i jak uczyć, nurtowało Johna Deweya (*My Pedagogic Creed*, 1897; *The School and Society*, 1899; *The Child and the Curriculum*, 1902; *How We Think*, 1910), Lwa Wygotskiego (*Educational Psychology*, 1992, *Learning and Development at School Age*, 1963) Jeana Piageta (*Science of Education and the Psychology of the Child*, 1970; *Cognitive Development in Children*, 1964), Benamina Blooma (*All Our Children Learning*, 1980; *Taxonomy of Educational Objectives*, 1956); Jerome Brunera (*The Culture of Education*, 1996) oraz wciąż aktywnego zawodowo Howarda Gardnera (*Multiple intelligences: the theory in practice*, 1993; *A Synthesizing Mind*, 2020).

Pytanie o to, czego i jak uczyć, jest pytaniem o właściwy paradygmat uczenia się. Norman Denzin i Yvonna Lincoln (2010) określili paradygmat uczenia się, posługując się modelem koncepcyjnym, światopoglądem, który reprezentuje sposoby myślenia na temat procesu uczenia się. Paradygmat postuluje naturę uczenia się, związane z nim relacje i zasady, które stanowią podstawę tych relacji, oraz strukturalną i kulturową dynamikę odpowiedzialną za czynniki i skutki procesu uczenia się. Popularność paradygmatów wynika z faktu, że stały się one doskonałym narzędziem diagnostycznym procesów zmiany, przemijania, odmiennych interpretacji tych samych faktów, budowy nowych powiązań teoretyczno-metodologicznych. Mówiąc najprościej, paradygmaty stanowią swoiste spojrzenie na otaczającą nas rzeczywistość i próbę jej naukowego wyjaśnienia (Krause, 2019, s. 12).

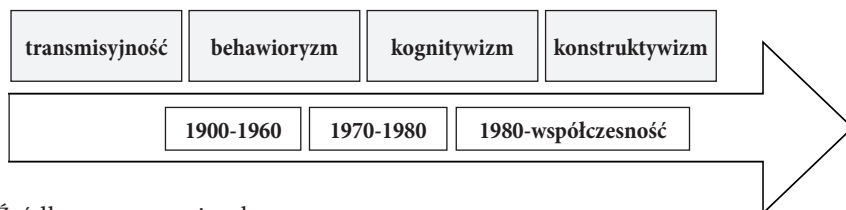
Współczesne teorie uczenia się sięgają korzeniami daleko w przeszłość, a problemy, z którymi borykają się dzisiejsi teoretycy, nie są nowe. Są natomiast wariacjami na temat ponadczasowego tematu: skąd bierze się wiedza i w jaki sposób ludzie ją poznają? Na najogólniejszym poziomie istnieją dwa przeciwstawne stanowiska w sprawie pochodzenia wiedzy – empiryzm i racjonalizm. Wymienione doktryny filozoficzne istnieją od wieków oraz w różnym stopniu

są widoczne we współczesnych teoriach uczenia się. Główne stanowisko empiryzmu sprowadza się do twierdzenia, że doświadczenie jest podstawowym źródłem wiedzy (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*). Organizmy – bo nie tylko ludzie – przychodzą na świat niewyposażone w wiedzę, a wszystko, czego się dowiedzą/nauczą, uzyskują poprzez interakcję i skojarzenia ze środowiskiem. Racjonalizm to pogląd, zakładający, że wiedza powstaje w umyśle uczącego dzięki zaangażowaniu rozumu i logiki. Przeczucia i wyobrażenia zmysłowe zostają odrzucone, ponieważ podstawowe idee mają charakter wrodzony (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*). Zgodnie z tą doktryną filozoficzną istnieje fundamentalne rozróżnienie między umysłem a materią. Ludzie, którzy się uczą, odkrywają lub przypominają sobie to, co już istnieje w ich umysłach. Empiryczny i asocjacyjny (skojarzeniowy) sposób myślenia o pochodzeniu wiedzy stały się ramami – wyznacznikami wielu teorii uczenia się, które popularyzowały się w pierwszej połowie XX w. Z biegiem lat zaczęto mówić o wielu paradygmatach, które dzielą się na kilka szerokich kategorii: paradygmaty transmisyjne, paradygmaty behawiorystyczne, paradygmaty kognitywistyczne, paradygmaty konstruktywistyczne. Teorie uczenia się, idee, nurty i koncepcje nadal się rozwijają i nadal nie są jednoznaczne. Niemniej pomimo różnic w ujmowaniu paradygmatów wśród badaczy ukształtowały się pewne uzgodnienia.

Paradygmaty edukacyjne można przedstawić na kontinuum behawioryzm–kognitywizm–konstruktywizm. W miarę poruszania się wzdłuż tegoż kontinuum punkt ciężkości przesuwany jest z nauczania na uczenie się, innymi słowy – z pasywnego przekazywania, przyjmowania i odtwarzania wiedzy do aktywnego stosowania jej w sytuacjach problemowych.

Rycina 1.

Paradygmaty edukacji



Źródło: opracowanie własne.

Zaznaczone okresy czasowe mają charakter poglądowy, związany z okresem największej świetności danego paradygmatu w tzw. kulturze Zachodu. Co ciekawe, żaden z wymienionych paradygmatów nie odszedł do historii edukacji. Innymi słowy, każdy z przedstawionych paradygmatów jest nadal obecny we współczesnej praktyce edukacyjnej. Proces uczenia się podlega ciągłym zmianom, a dodatkowo wpływa na niego wiele czynników. Dlatego też nie można zakładać, że istnieje jedno, stałe w czasie i najlepsze podejście do uczenia się. Indywidualni uczniowie mogą też preferować odmienne podejścia do uczenia się – w zależności od wcześniejszych doświadczeń, poziomu sprawności w stosowaniu różnych strategii czy też zagadnienia, które mieliby przyswoić lub problemów, które mieliby rozwiązać.

Poniższa tabela zawiera syntetyczne informacje na temat paradygmatów uczenia się oraz wymienia ich wybranych przedstawicieli. Szczególną uwagę poświęcono celom edukacji.

Tabela 1.

Paradygmaty uczenia się

Paradygmaty i osoby z nimi łączone,	Pojmowanie wiedzy i uczenia się	Na czym polega proces uczenia się?	Cel edukacji	Rola nauczyciela, rola ucznia i wybrane metody
Paradygmaty transmisyjne i <i>tabula rasa</i> Arystoteles, John Lock	Wiedza stanowi reprezentację tego, co rzeczywiste i co pochodzi z doczesnego doświadczenia. Uczenie się jest zapelnianiem pustego umysłu	Uczenie się polega na odbieraniu bodźców zmysłowych ze środowiska i ich ewentualnym uporządkowaniu w umyśle. Uczeń może rozumować dedukcyjnie lub indukcyjnie	Edukacja ma prowadzić do opanowania wrodzonych instynktów na rzecz dobra i prawdy, które nie są wrodzone	Rolą nauczyciela jest „wlewanie” – dostarczenie wiedzy do umysłu ucznia. Proces uczenia się/nauczania odbywa się poprzez wykłady, dyktowanie, przekazywanie instrukcji, wykonywanie prostych prac
Paradygmaty behawiorystyczne Burrhus Skinner, Ivan Pavlov, John Watson, Edwqad Thorndike, Edward Tolman	Wiedza jest obiektywistyczna. Uczenie się zachodzi na skutek reakcji na bodźce pochodzące ze środowiska	W procesie uczenia się wykorzystywane są naturalne odruchy i wzmocnienia zewnętrzne – proces uczenia się można utożsamiać z treningiem	Celem uczenia się jest wywołanie zmiany w zachowaniu uczącego się. Edukacja ma zaś prowadzić do dostosowania zachowania do pożądanych norm oraz zdobycia pożądanej wiedzy	Rolą nauczyciela jest kształtowanie zachowania ucznia za pomocą wzmocnień. Stosowane są zaprogramowane instrukcje i ćwiczenia. Rolą ucznia jest udzielanie pożądanych odpowiedzi oraz modyfikacja zachowań w pożądanym kierunku. Uczenie się zachodzi automatycznie

Paradygmaty kognitywistyczne Ulrich Neisser, Johna Sweller, Noam Chomsky	Wiedza jest obiektywistyczna. Uczenie się utożsamiane jest z percepcją, zapamiętywaniem oraz rozumieniem opartym na logice i spójności	Uczenie się polega na percepcji informacji, ich wewnętrznej organizacji (w postaci modeli mentalnych) przechowywaniu, przetwarzaniu i odzwierciedlaniu. Nośnikiem informacji jest język	Celem edukacji jest rozwój poznawczy – rozwój pamięci i uwagi. Edukacja jest nastawiona na strukturalizację – organizowanie i sekwencjonowanie informacji w umysłach uczących się	Poznawcze strategie uczenia się. Nauczyciel zarządza transferem informacji do uczniów i może pomagać w ustrukturalizowaniu treści procesu uczenia się. Uczeń rozumie proces uczenia się
Konstruktywizm poznawczy, indywidualny Jean Piaget	Rzeczywistość jest odbierana subiektywnie. Uczenie się jest mentalnym procesem tworzenia znaczeń – aktywnym odkrywaniem i konstruowaniem wiedzy	Uczenie się stanowi osobisty akt spełniania swojego potencjału rozwojowego i jest procesem samokształcenia – wym. Uczenie się wynika z afektywnych i poznawczych potrzeb podmiotu	Celem edukacji jest stanie się autonomicznym i samorealizującym się podmiotem. Rozwój osobisty jest indywidualistycznym celem edukacji	Uczeń jest aktywnym podmiotem – odkrywa i samodzielnie konstruuje wiedzę, doświadcza, analizuje, odkrywa, rozwiązuje problemy, interpretuje, przewiduje. Nauczyciel może pomóc procesie uczenia się, np. w zrozumieniu wiedzy, ale nie będzie jej źródłem
Konstruktywizm społeczny Lew Wygotski, Peter Berger i Thomas Luckmann, Jean Lave, Etienne Wenger, Chris Argyris	Rzeczywistość jest odbierana subiektywnie. Uczenie się jest aktem społecznym. Wiedza jest konstruowana w procesie interakcji z innymi	Proces uczenia się polega na aktywnym współkonstruowaniu wiedzy i norm społecznych, co odbywa się na gruncie obserwacji i interakcji społecznych	Celem edukacji jest rozwój autentycznych relacji społecznych oraz wspólnotowe wytwarzanie znaczeń i rozwiązywanie problemów	Zadaniem nauczyciela jest tworzenie warunków do interakcji, uczestnictwa i wspólnego tworzenia znaczeń. Nauczyciel występuje w roli facylitatora. Uczeń współpracuje z innymi, jest bardzo aktywny oraz świadomy procesu uczenia się
Konstruktywizm krytyczny – uczenie się transformatywne Paulo Freire, Jerome Bruner, Jack Mezirow	Wiedza jest subiektywna, stanowi ludzką interpretację. Kontekst współkonstruuje podmiotowe spojrzenie na siebie, innych i świat. Wiedza niektórych jest „uprzywilejowana” w stosunku do wiedzy innych	Proces uczenia się polega na krytycznym konstruowaniu znaczeń na podstawie demistyfikacji kontekstów. Uczenie się polega na wzajemnym zrozumieniu, kwestionowaniu dominujących systemów produkcji wiedzy i otwieraniu dialogu oraz budowaniu krytycznej świadomości	Celem edukacji jest zrozumienie tego, w jaki sposób dynamika społeczno-kulturowo-historyczna wpływa na wytwarzanie znaczeń i norm. Edukacja ma prowadzić do wysokiej świadomości społecznej i osobistej oraz rozpoznawania tendencji zniewalających	Nauczyciel występuje w roli tutora. Uczeń myśli krytycznie, analizuje konteksty, wykazuje się refleksyjnością, której przedmiotem jest on sam, procesy uczenia się, a także kontekst społeczno-kulturowy

Źródło: opracowanie własne.

OD PASYWNOŚCI DO AKTYWNOŚCI W EDUKACJI

W pierwszej połowie XX w. behawioryzm, jako wiodąca rama psychologiczna, stał się jednocześnie podstawą teorii uczenia się (Schunk, 1991). Behawioryści stoją na stanowisku, że obie grupy czynników – zarówno

środowiskowe, jak i te stojące po stronie ucznia – mają wpływ na uczenie się, jednak o wiele większy nacisk kładziony jest na czynniki środowiskowe. Edukacja, w której kategorii behawioralne są dominujące, skoncentrowana jest wokół konkretnych celów i mierzalnych, wymiernych aspektów zachowania ucznia. To, co uczeń myśli oraz jak przebiega jego myślenie, nie jest istotne. Pod koniec lat 50. XX w. do teorii uczenia zaczęło przenikać podejście oparte na modelach wywodzących się z nauk kognitywnych. Teorie kognitywistyczne kładą nacisk na przyswajanie wiedzy oraz organizację jej wewnętrznych struktur. Konceptualizatorzy procesów uczenia się zgodnie z tą optyką zajmują się kwestiami odbierania informacji, ich organizowania i przechowywania w umyśle oraz odzyskiwania i odtwarzania, w sytuacji gdy wiedza jest potrzebna. Pedagodzy i psychologowie zaczęli kłaść coraz mniejszy nacisk na obserwowalne zachowania ucznia, a zamiast tego zaczęli podkreślać rolę złożonych procesów poznawczych, takich jak: myślenie, rozwiązywanie problemów, tworzenie koncepcji, przetwarzanie informacji, używanie i rola języka w procesie uczenia się (Snelbecker, 1983). Kiedy teorie kognitywistyczne wysunęły się na pierwszy plan, zaprzestano akcentowania zachowań ucznia wywołanych manipulacją, a położono nacisk na przetwarzanie umysłowe, zbliżając się do racjonalistycznej doktryny filozoficznej. W procesie uczenia się – zarówno w kognitywizmie, jak i w behawioryzmie – rola środowiska jest istotna. Jednak tylko w przypadku kognitywizmu uczeń postrzegany jest jako aktywny uczestnik procesu – odbiera informacje, strukturalizuje je, przechowuje, wyszukuje i odtwarza. Natomiast tym, co łączy behawioryzm i kognitywizm, są obiektywistyczne założenia filozoficzne leżące u podstaw tych teorii. Świat jest rzeczywisty i istnieje poza umysłem uczącego się. Podstawowym celem nauczania jest odwzorowanie struktury świata przez ucznia (Jonassen, 1991). Konstruktywiści kwestionują niniejsze podstawowe założenie obiektywistyczne i przyjmują, że wiedza jest funkcją tworzenia znaczeń przez jednostkę na podstawie jej własnych doświadczeń. W latach 90. XX w. konstruktywizm stał się „gorącą” kategorią edukacyjną i zaczął przyciągać uwagę zarówno teoretyków, jak i praktyków.

Teorie konstruktywistyczne podważają idee behawioryzmu. Natomiast ponieważ są utożsamiane z uczeniem się rozumianym jako tworzenie znaczeń na podstawie doświadczeń, bywają uważane za gałąź kognitywizmu. To, co łączy

oba podejścia, to uczenie się traktowane jako aktywność poznawcza. Istnieje jednak wiele wyznaczników wyraźnie różnicujących kognitywizm i konstruktywizm (Jonassen, 1991). Podstawową różnicą jest odmienne traktowanie umysłu. W przypadku kognitywizmu jest on narzędziem odniesienia do świata rzeczywistego. W konstruktywizmie umysł „filtruje” wyjściowe informacje pochodzące ze świata, aby stworzyć własną, niepowtarzalną rzeczywistość. Innymi słowy, ostateczne znaczenia przedmiotowi poznania nadawane są przez umysł. Konstruktywizm przekracza zatem obie kategorie filozoficzne – racjonalizm i empiryzm – ale kładzie nacisk na ich interakcję. Co istotne, konstruktywiści nie zaprzeczają istnieniu realnego świata. Twierdzą natomiast, że to, co wiemy o świecie, wynika z naszych własnych doświadczeń i interpretacji. Znaczenia są przez ludzi wytwarzane, a nie zdobywane. Co więcej, z dowolnego doświadczenia można „wyciągnąć” wiele możliwych znaczeń, dlatego mylne jest założenie o osiągnięciu z góry określonego, prawidłowego i obiektywnego znaczenia. Osobiste interpretacje świata budowane są na bazie indywidualnych doświadczeń i interakcji. Obiektywna rzeczywistość jako obiekt poznania nie istnieje, a proces uczenia się może przebiegać w różnych kontekstach (Bednar i in., 1991).

Można jednak pójść o krok dalej i połączyć konstruktywizm z podejściem krytyczno-emancypacyjnym. Inspiracje do takiej konsolidacji można odnaleźć w pracach Paulo Freire (1993), Jeromego Brunera (1996) czy Jacka Mezirowa (1991). Z tego połączenia wyłania się kategoria konstruktywizmu krytycznego (Kincheloe, 2005), mająca duże znaczenie dla teorii transformatywnego uczenia się. Wyłoniona kategoria konstruktywizmu krytycznego (Kincheloe, 2005) – do pewnego stopnia spójna z konstruktywizmem społecznym – odwołuje się do społeczno-kulturowej konwencji świata, zawierając jednocześnie pogłębioną krytyczną refleksję nad tym światem, a ściślej rzecz biorąc – nad reprezentacją tego świata. W teorii transformatywnego uczenia się – której twórcą był Mezirow – szczególną rolę przypisuje się krytycznej refleksji. Krytyczność, o której mowa, ma dwa znaczenia. Po pierwsze, odnosi się do krytycznego myślenia opisanego w ramach podejścia konstruktywistycznego, czyli myślenia pogłębionego, samodzielnego i twórczego. Po drugie, podkreśla wpływ władzy i wiedzy determinujących położenie człowieka w sytuacjach społecznych, co jest spójne z podejściem krytyczno-emancypacyjnym. Mezirow był

zainspirowany ideą budzenia się świadomości (ang. *conscientization*) opisaną w pracach Freire (Mezirow, 1978, s. 103). Autor (Mezirow, 1978; 1991; 2003; 2009) bardzo często odwoływał się także do myśli Jürgena Habermasa, który dzielił uczenie się na instrumentalne, komunikacyjne i emancypacyjne. Uczenie się emancypacyjne było utożsamiane z uczeniem się transformacyjnym (Mezirow, 2000, s. 10). Ważną i inspirującą postacią dla Mezirowa był również Paul Michel Foucault, który pisał o społecznym zniewoleniu człowieka, znajdującego się pod wpływami władzy i wiedzy narzucanych przez innych. Refleksja krytyczna – będąca w centrum teorii transformatywnego uczenia się – pozwala na uświadomienie sobie tych zniewalających mechanizmów, a także nieodkrytych wcześniej fundamentów własnych przekonań i działań (Mezirow, 1998). Transformacyjne uczenie się zdecydowanie wykracza poza nabywanie wiedzy i umiejętności. Podmiot musi zmierzyć się z bezkrytycznym akceptowaniem wszystkiego, co ma źródła w kontekstach kulturowych i biograficznych. Jest ono bowiem procesem refleksyjnym, czyli wysoce uświadomionym. Podmiot uczący się podczas uczenia się zdobywa również głęboką wiedzę na temat siebie samego, na temat kontekstów poznania i swojego umiejscowienia w tychże kontekstach. Podmiot zadaje sobie pytanie: skąd wiem to, co wiem (Mezirow, 2000)? Uczenie się transformacyjne jest procesem emancypacyjnym, ponieważ może doprowadzić do głębokiej przemiany sposobu postrzegania i interpretowania świata. Na skutek pełnego zaangażowania w proces uczenia się, samopoznania, refleksji krytycznej, otwarcia na kwestionowanie, demystyfikację kontekstów podmiot odpowiada sobie na pytanie, skąd wiem to, co wiem. Na skutek transformacji podmiot staje się twórcą wiedzy, a nie kimś, kto wyłącznie bezrefleksyjnie odtwarza to, co kreują lub powtarzają inni.

WSPÓŁCZESNE WZORCE EDUKACJI I JEJ REGULACJE

Jeszcze w XX w. edukacja mogła być organizowana na podstawie paradygmatów służących realizacji celu edukacji, jakim było wyszkolenie absolwentów w zakresie konkretnych umiejętności, mających zastosowanie w gospodarkach industrialnych. Mieliśmy wówczas do czynienia z edukacją

instrumentalną. W taki sam instrumentalny sposób patrzono na człowieka. Wiek XXI stawia przed edukacją inne wyzwania (Fullan, 2001). Bernie Trilling i Charles Fadel (2009) uznają zmianę paradygmatu edukacji za konieczną, jeśli ma ona prowadzić do rozwoju współcześnie ważnych umiejętności, zwanych kluczowymi. Autorzy opowiadają się za rozwojem konstruktywizmu społecznego w kierunku krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i cyfrowego kolektywizmu. Uściślając swoją koncepcję, Trilling i Fadel (2009) podzielili umiejętności niezbędne w XXI w. na cztery domeny. Są to: 1) 3R, 2) umiejętność uczenia się i innowacji, 3) umiejętności cyfrowe, 4) umiejętności życiowe i związane z karierą. Pod akronimem 3R kryją się: *Reading and Writing* (czytanie i pisanie) oraz *Rithmetic* (krótsza forma od *arithmetic* – arytmetyki) – podstawowe umiejętności pozwalające na rozwój kolejnych. Umiejętności uczenia się i innowacji bazują na krytycznym myśleniu, rozwiązywanie problemów, kreatywności, a także komunikacji, współpracy i przywództwie. Umiejętności cyfrowe przekształcają się w umiejętności informacyjno-komunikacyjne. Ostatnia pojemna domena zawiera elastyczność i zdolność adaptacji, poleganie na sobie, samostereowność, interakcje społeczne i międzykulturowe wraz z rozumieniem tych relacji, produktywność i odpowiedzialność, a także powództwo. Przyglądając się nowym kompetencjom przez pryzmat paradygmatów uczenia się, nie sposób nie zgodzić się z Michele Fullanem (2015), że paradygmaty powszechne w przeszłości zapewniały konkretne ramy, kierujące procesem uczenia się w epoce industrialnej.

Konieczność zmiany w dziedzinie edukacji była uznana za oczywistą przez Teda McCaina (2007, s. 15), który stwierdził, że obowiązkowo należy prze-myśleć sposób, w jaki przebiega uczenie się. Jeśli uczniowie po opuszczeniu murów szkoły mają być przygotowani do życia w otaczającym ich świecie zewnętrznym nasyconym technologią, to z całą pewnością należy ich wyposażyć w aktualne umiejętności technologiczne. Bezsprzecznie są to umiejętności ważne, ale niewystarczające. Konieczna jest fundamentalna zmiana w sposobie prezentowania treści edukacyjnych. Potrzebne jest podejście, które wyposażyłoby uczniów w umiejętności rozwiązywania problemów świata rzeczywistego w wymiarach lokalnym i globalnym. Dlatego niezbędne są też umiejętności związane z „czytaniem społecznych kontekstów”, a także te związane z krytycznym podejściem do informacji i refleksyjnością. Te oraz

inne kompetencje – takie jak kreatywność, rozwiązywanie złożonych problemów – mają bardzo duże znaczenie w regulacjach edukacyjnych w wielu krajach. W *Zaleceniach Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* zidentyfikowano wyzwania w zakresie wspierania uczenia się i wskazano pewne przykłady dobrych praktyk, takich jak: nauczanie i uczenie się oparte na współpracy; aktywne uczestnictwo oraz podejmowanie decyzji przez uczących się; uczenie się społeczne i emocjonalne; metodyki uczenia się oparte na samodzielnych poszukiwaniach lub projektach; rozwój kompetencji cyfrowych. W materiałach OECD zatytułowanych *Transformative Competencies for 2030* (www.oecd.org/education...) przedstawiony jest „edukacyjny kompas”, który określa trzy kompetencje transformacyjne – niezbędne dla uczniów mających wnieść swój wkład w lepszą przyszłość. Są to tworzenie nowej wartości, godzenie napięć i dylematów, odpowiedzialność. Tworzenie nowych wartości wiąże się z kwestionowaniem *status quo*, myśleniem nieszablonowym oraz współpracą z innymi. Godzenie napięć i dylematów oznacza rozumienie przeciwstawnych stanowisk i idei oraz uwzględnianie tych innych punktów widzenia w procesie rozwiązywania różnych dylematów i konfliktów. Branie odpowiedzialności wiąże się ze zdolnością do refleksji nad własnymi działaniami i doświadczeniami w kontekstach edukacyjnych, a także z umiejętnością rozważania celów osobistych, społecznych i etycznych. W *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, opracowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2019 r. (www.kwalifikacje.gov...) na pierwszy plan wysuwają się umiejętności przekrojowe, w tym umiejętności cyfrowe, w zakresie gotowości do uczenia się, myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej czy adaptacji do nowych warunków. Krytyczne i refleksyjne myślenie, rozwiązywanie problemów i współpraca jako umiejętności przyszłości są wyraźnie akcentowane jako priorytety edukacyjne we wszystkich krajach rozwiniętych. Jak podają Trilling i Fadel (2009) w Australii w Narodowych Celach Edukacyjnych dla Młodych Australijczyków są wymienione powyższe priorytety a oprócz nich umiejętność głębokiego i logicznego myślenia, a także aktywność społeczna. Maya Bialik i Charles Fadel (2015) porównali ze sobą wiodące opracowania na temat kompetencji przyszłości (OECD, 2013; Fadel i Trilling, 2009; Binkley i in., 2012) i wyodrębnili z tych publikacji cztery wyzwania dla edukacji przyszłości,

jakimi są: kreatywność, myślenie krytyczne, komunikacja i współpraca. Edukacja ma dziś nie tylko zapewnić człowiekowi elastyczność i możliwość szybkiego dostosowania się do gwałtownych zmian, ale także przygotować go do bycia innowacyjnym i krytycznym wobec tego, co zachodzi. Na plan pierwszy wysuwają się także komunikacja i kooperacyjne rozwiązywanie problemów, a także refleksyjność rozumiana jako kategoria opisująca odniesienie do własnego uczenia i studiowania, staranny, pogłębiony, uświadomiony namysł nad posiadaną wiedzą, przekonania, procesami poznawczymi i innymi doświadczeniami edukacyjnymi. Refleksyjność odnosi się zarówno do osoby, jak i do kontekstów uczenia się, uwzględnia także poznawanie innych stanowisk i punktów widzenia (Perkowska-Klejman, 2019, s. 11).

Światowe organizacje (OECD, World Economic Forum), Unia Europejska, autorzy rozpraw na temat edukacji przyszłości wśród najważniejszych wyzwań edukacyjnych wymieniają: rozwój krytycznego myślenia; umiejętności rozwiązywania złożonych problemów; umiejętności komunikacyjne, współpracy i kompromisu oraz elastyczność i samodzielność w myśleniu. Transmisyjność, behawioryzm, kognitywizm nie są w stanie sprostać tym wyzwaniom. Konstrukttywizm i jego krytyczna odmiana mogą – z powodzeniem – sprostać współczesnym wyzwaniom edukacyjnym.

PODSUMOWANIE WRAZ Z REKOMENDACJAMI DLA PRAKTYKI

Obiektywistyczne i wynikające z racjonalnych tradycji Zachodu paradygmaty uczenia się (transmisyjny, behawiorystyczny, kognitywistyczny) stały się głównymi koncepcjami rzeczywistości i edukacji zarazem. Założenia tych paradygmatów są obecnie kwestionowane przez paradygmaty subiektywistyczne (konstrukttywizm). Uczenie się transformacyjne wychodzi poza obie grupy paradygmatów, ponieważ zawiera dodatkowo krytycyzm i emancypację. U podstaw uczenia się transformatywnego leżą refleksja krytyczna i dyskurs osadzony w komunikacji międzyludzkiej, lub szerzej – w kontekście społecznym. Edukacja bazująca na paradygmacie transformatywnym wydaje się zatem bardzo intratna. Tymczasem zainteresowanie uczeniem się opartym

na konstruktywizmie krytycznym wcale nie rośnie wykładniczo. Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest pewna słabość stanu badań z tego zakresu. Wynika to zapewne z tego, że konstruktywizm krytyczny jest „piekielnie trudną” kategorią badawczą. Takie studia wymagają czasu, rozważnych eksperymentów edukacyjnych, wielu lat obserwacji, ukazania głębi doświadczenia takiego uczenia się, zilustrowania zmiany jednostki pod wpływem tego uczenia się. Co więcej, należałoby również uwzględnić rolę dotychczasowych doświadczeń, otwartości na zmianę itp. Innymi słowy, z jednej strony wymagana byłaby pogłębiona analiza teoretyczna i empiryczna tegoż podejścia. Edukacja mająca bazować na paradygmacie konstruktywizmu krytycznego nie jest więc łatwa do wprowadzenia, zważywszy na kryterium solidnego ugruntowania empirycznego. Z drugiej zaś strony – o czym wspomniano – paradygmaty obiektywistyczne zaczęły przestawać odpowiadać czasom współczesnym. Od jakiegoś czasu wiadomo, że aktualnie żyjące i przyszłe generacje są i będą zmuszone niezwykle szybko przetwarzać i analizować informacje, których ilość i jakość już jest zatrważająca. W obliczu takiej rzeczywistości edukacja nie może polegać na transmisji lub treningu. Wyzwaniami współczesności są bowiem społeczne i ekologiczne warunki niezrównoważenia, złożoność i niepewność ocen. Wydaje się, że szkolnictwo nie jest jeszcze gotowe na zapewnienie uczniom transformatywnych doświadczeń i nadal będzie tkwiło w okowach ograniczonych konwencjonalnych podejść.

REFERENCES

- Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., & Perry, J.D. (1991). *Theory into practice: How do we link?* W: G.J. Anglin (red.), *Instructional technology: Past, present, and future*. Englewood: Libraries Unlimited, s. 17–34.
- Bloom, B.S. (1980). *All Our Children Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B.S. i in. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bialik, M., Fadel Ch. (2015). *Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?* Boston: Center for Curriculum Redesign.
- Binkley, M. i in. (2012). *Defining Twenty-First Century Skills*. W: P. Griffin, B. McGaw, E. Care (red.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, s. 17–66. Springer, http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2010). *Metody badań jakościowych*. Warszawa: PWN.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change, Fifth Edition*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Jonassen, D.H. (1991). *Objectivism vs constructivism: Do we need a new philosophical paradigm*. „Educational Technology Research and Development”, No. 39(3), s. 5–14.
- Kincheloe, J.L. (2005). *Critical Constructivism Primer*. New York: P. Lang.
- Krause, A. (2019). *Paradygmaty dydaktyki i ich implikacje dla pedagogiki specjalnej – odsłona pierwsza*. „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 33, s. 33, 11–25.
- Kwieciński, Z. (1991), *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*. „Edukacja”, nr 1, s. 88–98.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- McCain, T. (2007). *Teaching for tomorrow: Teaching content and problem-solving skills*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2003). *Transformative learning as discourse*. „Journal of Transformative Education”, No. 1, s. 58–63.

- Mezirow, J. (2009). *Transformative learning theory*. W: J. Mezirow, E. Taylor (red.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1978) *Perspective Transformation*. „Adult Education Quarterly”, No. 28, s. 100–110 . DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/074171367802800202>.
- Mezirow, J. (1998). *On critical reflection*. „Adult Education Quarterly”, No. 48, s. 185–198. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/074171369804800305>.
- Mezirow, J. (2000). *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*. W: J. Mezirow i in. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milerski, B. Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyński, M. (2014). *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*. „Rocznik Andragogiczny”, nr 21, s. 78–88.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Piaget, J. (1964). *Cognitive Development in Children: Development and Learning*. „Journal of Research in Science Teaching”, No. 2, s. 176–186. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.3660020306>.
- Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.
- Schunk, D.H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. London: Macmillan.
- Snelbecker, G.E. (1983). *Learning theory, instructional theory, and psychoeducational design*. New York: McGraw-Hill.
- Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.
- Vygotsky, L.S. (1963). *Learning and Development at School Age*. W: B. Simon, J. Simon (red.). *Educational Psychology in the U.S.S.R*. London: Routledge and Kegan Paul, s. 21–34.
- Vygotsky, L.S. (1992). *Educational Psychology*. Florida: St. Lucie Press.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

<https://www.kwalifikacje.gov.pl/> (dostęp: 12.04.2022).

<https://sjp.pwn.pl/> (dostęp: 30.05.2022).

<https://sjp.pwn.pl/doroszewski> (dostęp: 1.04.2022).

<https://plato.stanford.edu/> (dostęp: 7.03.2022).

<https://www.kwalifikacje.gov.pl/> (dostęp: 7.03.2022).

https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (dostęp: 2.03.2022).

ENDNOTES

¹ Nazwiska zawarte w tabeli są kojarzone z danymi paradygmatami. Niemniej jednak nie zawsze wymienione osoby są autorami teorii, która przez innych – nie przez samego autora – została utożsamiona z danym paradygmatem. Na przykład z konstruktywizmem łączone są takie nazwiska jak Piaget i Wygotski. Należy jednak podkreślić, że ci badacze sami nie nazywali siebie konstruktywistami, natomiast ich odkrycia zasadniczo opisywane są w optyce konstruktywizmu.