

Eklektyzm w edukacji (dorosłych). Dlaczego?

W: Inspiracje pedagogią freinetowską. Studia, źródła, wspomnienia dedykowane Halinie Semenowicz, pod red. A. Semenowicz, H. Solarczyk, A. Szwech, Toruń 2014, s. 511-525.

W aktualnej dyskusji pedagogicznej coraz wyraźniej pobrzmiewa teza o potrzebie stawiania pierwszych/podstawowych pytań pedagogicznych, typu: Jaka edukacja i dlaczego? oraz koncentrowania się na tradycyjnych kategoriach pojęciowych nauk o edukacji w odpowiedzi na nadmiar, i wynikający stąd zgiełk, nurtów współczesnej pedagogiki polskiej, rozmywających przedmiot badań i refleksji pedagogicznej.

W niniejszym tekście chciałabym przedstawić argumenty za konstruowaniem eklektycznego modelu kształcenia (dorosłych) jako adekwatniejszego wobec nieskończone zróżnicowanej praktyki oświatowej. Jej kadra działa w oparciu o różne rodzaje wiedzy: wiedzę naukową i potoczną wiedzę o wychowaniu, wiedzę profesjonalną i stereotypy myślenia o edukacji. Przy tym studiowanie pedagogiki odgrywa podrzędną rolę, ponieważ studenci wykazują zwykle opór wobec pedagogiki naruszającej ich potoczne uniwersum symboliczne¹.

Elementy składowe teorii eklektycznej pochodzą z różnych paradygmatów i dyscyplin naukowych. Są to teorie interparadygmatyczne i interdyscyplinarne. „Elementy teoretycznej wiedzy, pochodzącej z różnych dyscyplin naukowych, łączy się ze sobą – niekiedy mechanicznie – rezygnując z analizy, porównywania i prób integrowania ich metateoretycznych założeń, z których one wyrastają”². Metateoretyczna warstwa tego typu teorii jest ignorowana - nie ma w nich założeń o naturze świata i człowieka, badań własnych. Pojawia się zatem pytanie, jaka wartość może mieć taka teoria? W opinii M. Malewskiego teorie eklektyczne pokazują wielokierunkowość i różnorodność intelektualnych poszukiwań ich twórców w odniesieniu do skomplikowanego i złożonego mikroświata jakim jest edukacja (ludzi dorosłych)³. W moim przekonaniu są one bliższe rzeczywistości edukacyjnej, której nie da się, tak jak kiedyś zamierzano, zamknąć w jednej spójnej i uniwersalnej teorii. Stawianie śmiałych hipotez, przekraczanie granic różnych dyscyplin naukowych służy tworzeniu teorii o różnym zasięgu, które łącznie dają nam wyobrażenie o świecie edukacji.

¹ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 67.

² M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wrocław 1998, s. 94.

³ Tamże, s. 95.

Punktem wyjścia moich rozważań są modele pracy edukacyjnej z dorosłymi - technologiczny, humanistyczny, krytyczny - opisane przez M. Malewskiego w odpowiedzi na trzy kluczowe dla pedagogiki pytania: Czym jest wiedza i jaki jest jej charakter? Kim jest uczeń (dorosły) i jakiej wiedzy należy mu dostarczyć? Na czym polega rola nauczyciela (dorosłych)?⁴

Tab. 1: Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi – podstawowe różnice

Kryteria różnicujące	Model technologiczny	Model humanistyczny	Model krytyczny
<i>Najważniejszy problem społeczny</i>	rozwój społeczny	indywidualna świadomość	opresywne warunki życia
<i>Ontologia człowieka</i>	istota poznająca	istota działająca	istota wolna
<i>Kluczowa wartość</i>	demokracja, dobrobyt	samorealizacja	Wolność
<i>Kontekst edukacji</i>	struktura społeczna	indywidualna osobowość	„ja” w społeczeństwie
<i>Ideal edukacji</i>	zaangażowanie społeczne	zintegrowana osobowość	orientacja emancypacyjna
<i>Rola nauczyciela</i>	przewodzenie	podtrzymywanie uczenia się	budzenie świadomości
<i>Zadanie nauczyciela</i>	transmisja wiedzy	konstruowanie kompetencji	kwestionowanie tożsamości słuchaczy
<i>Charakter edukacji</i>	nauczanie	uczenie się	krytyczna refleksja
<i>Metody nauczania</i>	podające	uprzystępniające	sokratejskie (dialogowe)
<i>Rola doświadczenia</i>	bezwartościowe	potencjalna źródło uczenia się	podstawowe źródła samowiedzy
<i>Pozycja nauczyciela</i>	dominacja	partnerstwo	służba
<i>Odpowiedzialność</i>	nauczyciel	nauczyciel i słuchacze	uczący się
<i>Kryteria efektywności edukacji</i>	reprodukcja wiedzy	umiejętność rozwiązywania problemów	zdolność do zmiany życia (emancypacja)

Źródło: M. Malewski, Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, w: E. Przybylska (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Toruń 2001, s. 284.

W teorii modele pracy edukacyjnej są rozpatrywane w opozycji do siebie. Takie podejście legitymizują odmienne założenia ontologiczne, epistemologiczne i aksjologiczne wyróżnionych modeli. Każdy z tych modeli można rozpatrywać jako pochodną warunków społeczno-kulturowych kolejnych faz rozwoju społecznego: modernizmu, późnego modernizmu i refleksyjnej modernizacji. Wyróżnione modele są jednocześnie charakterystyczne dla różnych obszarów edukacji (dorosłych): model technologiczny z dominującą rolą nauczyciela jest preferowany w edukacji formalnej (szkolnej), model humanistyczny stawiający w centrum potrzeby uczącego się w edukacji pozaformalnej (pozaszkolnej) oraz model krytyczny wyrażający się w postawach - w codzienności. Oczywiście praktyka edukacyjna, w szczególności edukacja dorosłych, jest bogatsza i mniej klarowna niż to pokazują teoretyczne modele – jest eklektyczna.

⁴ M. Malewski, Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, w: E. Przybylska (red.), Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje, Toruń 2001, s. 271.

Co uzasadnia łączenie różnych modeli kształcenia (dorosłych)?

Wyjdę od argumentów związanych z celami edukacji. Istnieje powszechna zgoda co do tego, że celem edukacji jest rozwijanie kompetencji przez całe życie w sferze prywatnej i zawodowej. Definiuje się je najczęściej jako układ złożony z wiedzy, umiejętności, nasycony wartościami. Jeśli chcemy wykształcić człowieka kompetentnego, potrzebujemy wszystkich modeli kształcenia, ponieważ każdy z nich ma do odegrania swoją rolę: model technologiczny sprzyja sprawnemu przekazywaniu wiedzy, model humanistyczny - rozwijaniu zainteresowań i zdolności uczniów zgodnie z ich potrzebami, model krytyczny - wyrabianiu dyskursywnej postawy wobec rzeczywistości. Bezpodstawne jest zatem dowodzenie wyższości któregoś z modeli lub zbędności innego. W edukacji zorientowanej na rozwijanie kompetencji są nam potrzebne wszystkie modele pracy edukacyjnej. Problem współczesnej rzeczywistości szkolnej polega na tym, że stosowanie modeli kształcenia humanistycznego i krytycznego wydaje się być stratą czasu wobec zadań, które sprawdza się na testach.

W naszym kraju duże znaczenie mają nadal formalne drogi zdobywania wykształcenia, a brakuje zaufania do alternatywnych form kształcenia pozaformalnego i nieformalnego, a przede wszystkim kompetencji do skorzystania z nich. Tylko nieliczni – dobrze wykształceni, odważni, mobilni, młodzi – potrafią skorzystać z oferty społeczeństwa późnej/drugiej/płynnej/refleksyjnej modernizacji. Jak pokazują badania Alicji Jurgiel-Aleksander formalna edukacja dorosłych pozostaje nadal zakładnikiem edukacji młodych, w tym sensie, że reprodukuje sposób myślenia o edukacji jako odpowiedzi na zewnętrzne wobec jednostki wymagania nasycone przymusem, koniecznością, walką i obowiązkiem, marginalizując znaczenie edukacji jako doświadczenia kulturowego, wychodzącego poza mury szkoły, zawierającego się w przesłaniach „Muszę dać sobie szansę”, „Chcę być świadoma/ świadomy tego w czym uczestniczę”⁵.

Według danych GUS (2009) w edukacji dorosłych (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej) nie uczestniczyło 64,2% osób w wieku 25-64. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że w edukacji dorosłych najczęściej uczestniczą osoby z wykształceniem średnim i wyższym (ok. 80%), to uzasadniona jest teza, że szansę na pełny rozwój kompetencji dostrzega i wykorzystuje tylko niewielka częśći polskiego społeczeństwa. W porównaniu z krajami wysoko rozwiniętymi niepokoi niska świadomość walorów edukacji nieformalnej, w tym samokształcenia (w Polsce deklaruje jej uprawianie 29,9% dorosłych, a w

⁵ A. Jurgiel-Aleksander, Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno - fenomenograficzne, Gdańsk 2013, s. 122-124.

Niemczech ponad 90%), co stanowi istotną przeszkodę dla edukacji całościowej. Jeśli zatem celem edukacji jest budowanie kompetencji przez całe życie w sferze prywatnej i zawodowej, to rozwiązaniem nie jest zwiększenie uczestnictwa dorosłych w edukacji formalnej. Nie trzeba przy tym nikogo przekonywać, że bez gruntownej wiedzy, koncentrując się na umiejętnościach, kształcimy technokratów, a bez świadomości ukrytej w edukacji nieformalnej, potencjał tkwiący w edukacji formalnej i pozaformalnej nie zostanie wykorzystany.

Jakie teorie eklektyczne mogą być inspirujące dla edukacji (dorosłych)?

Najpierw przywołam koncepcję eklektycznego stylu nauczania⁶, którą zaproponował J. Kincheloea, a w polskiej literaturze upowszechnił H. Mizerek. Jej autor utrzymuje, że eklektyzm stanowi mocną stroną tej koncepcji. Edukacja jest bowiem z natury rzeczą zjawiskiem wielowymiarowym i każda próba eksponowania tylko jednej perspektywy – biologicznej, psychicznej czy społecznej – stanowiąca automatycznie absolutyzację tej perspektywy, prowadzi nieuchronnie do redukcjonizmu⁷. Ma to dalsze konsekwencje dla stosowanych w praktyce strategii nauczania i wzorów uczenia się. Zależność między stylem nauczania a stosowanymi w praktyce metodami nauczania nie musi mieć charakteru linearnego, ponieważ nauczyciele mogą w procesie kształcenia instrumentalnie wykorzystywać metody nauczania charakterystyczne dla innych stylów i w ten sposób powodować powstawanie zróżnicowanych wzorów uczenia się (Tab. 2).

Tab. 2: Modele edukacyjne a style i strategie nauczania oraz wzory uczenia się

	Model technologiczny	Model humanistyczny	Model krytyczny
<i>Style nauczania</i>	<i>Zamknięty (formalny, frontalny):</i> przywiązywanie dużej wagi do treści kształcenia, dzielenie ich na małe porcje, unikanie wszelkich tematów pobocznych, kontakt między nauczycielem i uczniem cechuje dystans, nauczyciel nie różnicuje zadań.	<i>Ramowy (zindywidualizowany):</i> nauczyciel stawia w centrum potrzeby i zainteresowania ucznia, jego motywacje i właściwy mu styl poznawania; udziela pomocy w odkrywaniu znaczeń; tworzy warunki, w ramach których jednostka osiąga samoaktualizację i autentyczność.	<i>Negocjacyjny:</i> nauczyciel jest tłumaczem złożonej rzeczywistości, przewodnikiem promującym dialog, troszczącym się o demokratyzowanie życia społecznego w klasie, raczej obserwującym i przekazującym informacje zwrotne niż oceniającym produkty uczenia się, „energetyzuje”, zachęca do refleksji, dochodzenia do osobistego rozumienia, do podejmowania ryzyka; od nauczyciela wymaga się kreowania swobodnej atmosfery, tworzenia

⁶ B. D. Gołębiak, Nauczanie i uczenie się w klasie, w; Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika, t. 2, Warszawa 2003, s. 168.

⁷ H. Mizerek, Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej, Olsztyn 1999, cyt. za: B. D. Gołębiak, dz. cyt., s. 168.

			sposobności do przejawiania oryginalności, do krytycznego myślenia, do współczucia, do uczciwości w kontaktach z ludźmi
<i>Strategie nauczania</i>	<i>Sytuacje zadaniowe i informacje zwrotne:</i> np. nauczanie bezpośrednie (pokaz i ćwiczenie), nauczanie programowane, symulacja, gry dydaktyczne i komputerowe.	<i>Przyswajanie, przetwarzanie, produkowanie informacji:</i> np. podawanie i wyjaśnianie wiadomości (przykłady, ilustracje, porównania, wykład, pogadanka, opis, opowiadanie), mnemotechniki, indukcyjny model nauczania (od przykładu do reguły), mapy poznawcze, dyskusja, stawianie pytań, nauczanie metaforyczne, nauczanie synektyczne.	<i>Praca grupowa:</i> praca w parach, uczenie się w małych grupach, inscenizacje. <i>Wspieranie rozwoju osobowego:</i> np. pedagogika Gestalt (integracja emocjonalnych i intelektualnych stron osobowości), uczenie się z doradcą (uczenie się jako forma terapii).
<i>Wzory uczenia się</i>	<i>Behawioralny:</i> uczenie się określonych zachowań pod wpływem wzmocnień zewnętrznych (uzyskiwanie informacji zwrotnych) i skłonności do modelowania.	<i>Procesualno-poznawczy:</i> uczenie się polegające na aktywnym przetwarzaniu informacji (radzenie sobie z informacjami)	<i>Synergia:</i> uczenie się społeczne (we współpracy) <i>Całościowe (osobowościowe)</i>

Zestawienie własne na podstawie: B. D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, s. 161-187 oraz M. Malewski, *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: E. Przybylska (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001, s. 284.

W duchu eklektyzmu można też odczytać koncepcję „mądrego nauczania” Allana Feldmana⁸, wg którego edukatorzy, próbując rozpoznać i zrozumieć istotę „dobrego” nauczania, podobnie jak osoba niewidoma, integrująca w swym całościowym oglądzie (poznaniu) odbiór zróżnicowanych bodźców, biorą pod uwagę wiele różnorodnych perspektyw. To pozwala im na uwzględnianie, w sposób komplementarny aczkolwiek niepełny, najbardziej znaczących elementów teorii pedagogicznych. W swojej koncepcji uwzględnia Feldman trzy tradycje: mądrości praktycznej L. Shulmanna, tj. całokształtu wiedzy o nauczaniu rozwijanej w toku praktyki zawodowej, profesjonalnego arcyzmu budowaną na epistemologii refleksyjnej praktyki D. Schöna oraz społeczno-kulturową, która uwzględnia kontekst, w jakim odbywa się nauczanie i indywidualne myślenie o tym, co znaczy uczyć i być nauczycielem. Uruchomienie spiralnego formowania mądrości wymaga warunków do zdobywania trzech wywodzących się z powyższych tradycji mądrości: praktycznej, deliberatywnej i mądrości-w-praktyce. Feldman akcentuje całościowy wymiar swojego modelu. Uważa on, że poszczególne rodzaje mądrości, nie

⁸ Rekonstruuja ją na podstawie tekstu D. Gołębiak, *Ku pedeutologii refleksyjnej – od agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*, w: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2001 (numer specjalny: *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie*), s. 203-221.

tylko wzajemnie się przenikają, ale pozostają RAZEM, osadzone są w głębokiej strukturze ontycznej, określanej przez niego jako „bycie nauczycielem”.

Koncepcja rozwoju człowieka Kena Wilbera jest zbudowana na eklektyzmie koncepcji, pochodzących z różnych tradycji, kultur, dyscyplin naukowych. Podejście to zakłada, że czująca istota ma cztery podstawowe, symultaniczne perspektywy (kwadranty), które muszą być brane pod uwagę, aby lepiej rozumieć analizowane zagadnienie. Model czterech kwadrantów jest w założeniach mapą terytorium ludzkiej aktywności, która obejmuje nieredukowalne aspekty istnienia: intencjonalny, subiektywny (górna lewa ćwiartka), behawioralny obiektywny (górna prawa ćwiartka), społeczny, interobiektywny (dolna prawa ćwiartka) i kulturowy, intersubiektywny (dolna lewa ćwiartka). Dwa górne kwadranty dotyczą indywidualnej perspektywy w oglądzie wewnętrznego doświadczenia, przeżywania, zachowania lub obiektów bez odnoszenia tego do kontekstu i powiązań systemowych. Dwa dolne kwadranty dotyczą kolektywnej i systemowej perspektywy, uzupełniają indywidualny ogląd o znaczenia z punktu widzenia kultury i społeczeństwa. Każdy z kwadrantów (Tab. 3) odgrywa inną rolę w oglądzie rzeczywistości widzianej z perspektywy zewnętrznej i wewnętrznej, jednostkowej i zbiorowej. Z modelu tego płynie ważne przesłanie, że nie można pomijać żadnego aspektu ani też żadnego wymiaru nie można redukować do innego.

Tab. 3: Model czterech ćwiartek K. Wilbera

Aspekt	Wewnętrzny	Zewnętrzny
<i>Indywidualny</i>	GL: wewnątrz ćwiartka intencjonalna język „ja”	GP: powierzchnia ćwiartka behawioralna język „to”
<i>Zbiorowy</i>	DL: wewnątrz ćwiartka kulturowa język „my”	DP: powierzchnia ćwiartka społeczna język „te”

Źródło: B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013, s. 80.

S. Esbjörn-Hargens zaaplikował koncepcję Wilbera do praktyki edukacyjnej. Zakłada on, że sytuacja edukacyjna zawiera cztery nieredukowalne wymiary (kwadranty): GP: zachowania edukacyjne: czytanie, pisanie, wypowiedania się, siedzenie na krzesłkach; GL: doświadczenia edukacyjne, np. wyobrażenia, reakcje emocjonalne, intuicje, myślenie, wgląd (dotyczy głębi); DP: kultura edukacyjna: zasady relacji w klasie, szkole, poglądy łączące uczniów, wspólne wartości; DL: system edukacyjny: struktury pomocy finansowej, program nauczania, warunki promocji, polityka szkolna.

Z kolei Beata Przyborowska⁹ zmodyfikowaną przez Esbjörna-Hargensa koncepcję Wilbera zastosowała do analizy innowacyjności w edukacji (Tab. 4).

Tab. 4 Model analizy innowacyjności w edukacji w ujęciu Beaty Przyborowskiej

Aspekt	Wewnętrzny	Zewnętrzny
<i>Indywidualny</i>	wnętrze Transformacja wewnętrznych zasobów (rozwój osobowości) Doświadczenia innowacyjne Mechanizm: uczenie się, autokreacja, transgresja, Perspektywa innowatora Inwencja Perspektywa intencjonalna	powierzchnia Zmiana nawyków, umiejętności (możliwości) Zachowana innowacyjne Mechanizm: asymilacja, adaptacja, antycypacja Perspektywa badawcza Innowacja Perspektywa behawioralna
<i>Zbiorowy</i>	wnętrze Transformacja własnej tradycji (modernizacja) Kultura innowacyjna Wartości proinnowacyjne Proces innowacyjny Mechanizm: dyfuzja, imitacja Perspektywa kulturowa	powierzchnia Adaptacja kultury do nowych struktur Struktury i systemy innowacyjne Mechanizm: transformacje, reformy, rewolucje Legitymizacja Perspektywa systemowa

Źródło: B. Przyborowska, Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką, Toruń 2013, s. 100.

Z perspektywy czterech ćwiartek B. Przyborowska formułuje przykładowe pytania, jakie mogą znaleźć zastosowanie w badaniu innowacyjnych zachowań nauczycieli (Tab. 5).

Tab. 5 Pytania badawcze z perspektywy czterech ćwiartek dotyczące uwarunkowań innowacyjności nauczyciela

Wymiar	Wewnętrzny Jaki jest sens? Interpretacja	Zewnętrzny Co tu się dzieje? Opis
<i>Indywidualny</i>	Wnętrze: Jaki jest sens moich działań innowacyjnych? Jakie emocje towarzysza chęci zmieniania rzeczywistości szkolnej? Zewnątrz: Jakie są wewnętrzne motywy zmian nauczyciela?	Wnętrze: Jakie działania podejmuję, aby zmienić praktykę edukacyjną? Zewnątrz: Jakie strategie zmieniania rzeczywistości podejmuje nauczyciel?
<i>Kolektywny</i>	Wnętrze: Jak społeczność szkolna warunkuje aktywność innowacyjną? Zewnątrz: Jak kultura instytucji edukacyjnej warunkuje innowacyjność nauczycieli?	Wnętrze: Jak system reaguje na zmiany/ innowacje przeze mnie wprowadzane? Zewnątrz: Jak reaguje system na innowacje wprowadzone przez nauczyciela?

Źródło: B. Przyborowska, Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką, Toruń 2013, s. 108.

Pytania dotyczące różnych ćwiartek zawierają w sobie implicite odmienne założenia ontologiczne i epistemologiczne, dlatego wymagają też zastosowania różnych

⁹ B. Przyborowska, Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką, Toruń 2013, s. 100.

paradygmatów badawczych. Autorka omawianej koncepcji proponuje zastosowanie integralnej metodologii badań, która pozwala radzić sobie z przeciwnościami i ograniczeniami wybranych, pojedynczych perspektyw, gdyż znajduje miejsce na premodernistyczne, modernistyczne i postmodernistyczne prawdy, integrując najlepsze ich elementy¹⁰.

Jak dowodzi Autorka proponowana metodologia analizy i opisu innowacji edukacyjnych pozwala spojrzeć na innowacyjność całościowo, widząc je w szerszym kontekście zjawisk społeczno-kulturowych, w perspektywie indywidualnej i kolektywnej, teoretycznej i prakseologicznej.

Kolejnym przykładem eklektycznej koncepcji edukacyjnej jest uczenie się przez całe życie. Kształtowała się ona pod wpływem licznych i odmiennych przesłanek, m.in.: starożytnego i renesansowego humanizmu, postulatów oświecenia, potrzeb gospodarczych przełomu XX i XXI wieku oraz wizji i zaleceń Unii Europejskiej. Konstruowano i wykorzystywano do jej opisu, wyjaśnienia i zrozumienia różne teorie, a w praktyce duże bogactwo form kształcenia. Tylko na przestrzeni XX – XXI wieku wyróżnić można pięć ekspozycji tej koncepcji:

1. Edukacja dorosłych jako forma edukacji ustawicznej
2. Edukacja ustawiczna jako polityczno-oświatowy program
3. Pedagogia całożyciowego uczenia się
4. Polifonia paradygmatów uczenia się przez całe życie
5. Polityczny konsensus – pedagogiczna kakofonia znaczeń uczenia się przez całe życie¹¹.

Istotą edukacji całożyciowej jest tworzenie sieci komplementarnych form uczenia się (formalnego, pozaformalnego i nieformalnego) rozwijających się synergicznie przez całe życie i we wszystkich obszarach edukacji¹². Taka koncepcja uczenia się ma realizować zarówno cele instrumentalne, które wynikają z wymogów życia politycznego i gospodarczego, jak i cele emancypacyjne, które kierują uwagę na pedagogiczną perspektywę uwarunkowań i możliwości biograficznego uczenia się.

Analizując wyrastającą z edukacji ustawicznej koncepcję uczącego się społeczeństwa, R. Edwards dochodzi do wniosku, że dalsza ekspansja systemu edukacji formalnej, ani rozwój wolnego rynku edukacji pozaformalnej, nie są rozwiązaniem. Zamiast tego trzeba wdrażać ponowoczesną koncepcję otwartych sieci uczenia się, które są

¹⁰ Tamże, s. 105.

¹¹ H. Solarczyk-Szwec, *Uczyć się przez całe życie: stary paradygmat w nowej szacie pojęć?*, w: M. M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.), „Po życie sięgać nowe...” Teoria i praktyka edukacyjna, Toruń 2012, s. 394.

¹² Komisja Unii Europejskiej, *Memorandum na temat uczenia się przez całe życie*, Bruksela 2000.

w stanie rozwijać umiejętności i uzdolnienia, tak aby ludzie pragnący uczyć się mogli posługiwać się nimi autonomicznie i w otwartym środowisku edukacyjnym poznawać strukturalną różnorodność współczesnego świata¹³. To wymaga stosowania wywodzących się z odmiennych metazałożeń, koncepcji/modeli i form kształcenia. Ta atrakcyjnie brzmiąca opcja posiada empiryczne luki, które postanowił wypełnić P. Alheita odnosząc się do makro- (społeczeństwo), mezo- (instytucje) i mikro-poziomów społecznych¹⁴.

Na poziomie makro podkreśla on rolę edukacji dorosłych jako katalizatora zmian otwierających powszechny dostęp najpierw do instytucji szkolnictwa średniego w latach 60. i 70. XX w., współcześnie szkolnictwa wyższego, które pozwoliły na przesunięcia w strukturze społecznej: od klasy robotniczej do średniej i od średniej do wyższej. To nie przyniosło równości szans w społeczeństwie, natomiast społeczeństwo zyskało funkcję - kreowania chwilowych i zmiennych tożsamości, co oznacza m.in. niepowstrzymany proces dyferencjacji klas społecznych i dyfuzji wiedzy¹⁵.

Na poziomie mikrospołecznym (jednostek) wzrosło znaczenie postaw podmiotowych i dążeń emancypacyjnych, kierując uwagę na indywidualne uczenie się człowieka. Jego źródłem są osobiste doświadczenia i interakcje uczącego się z innymi ludźmi, dokonujące się we wszystkich obszarach jego życia. Współcześnie i w przypadku dorosłych nie wystarczy uczyć się w ten sposób, nie wystarczy refleksja nad doświadczeniem, a konieczna jest refleksja nad refleksją, tj. refleksyjność, która oznacza podwyższoną świadomość własnych myśli, uczuć, wrażeń zmysłowych. W przypadku edukacji siebie lub innych opiera się ona na głębokiej refleksji nad myśleniem i uczeniem się, co może wieść przez dysocjacje i rekonstrukcje, przez wykraczanie poza wcześniejsze ograniczenia do zmiany posiadanych struktur poznawczych. Energię czerpie refleksyjność z potencjału oporu, konfliktu (kryzysu) i jest silnie naznaczona przez emocje, dlatego przynieść może zarówno radość, satysfakcję, jak i ból, smutek, rozczarowanie. Takie uczenie się jest ryzykowne, ale konieczne, jeśli dorośli chcą wyjść poza podnoszenie wykształcenia, rozwijanie umiejętności i realizować uczenie się w głąb siebie. A. Giddens proponuje w tej sytuacji refleksyjny projekt „ja”, polegający na utrzymywaniu spójnych,

¹³ Tamże.

¹⁴ P. Alheit, Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”. Podejście krytyczne, w: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2004, 4, s. 8-26.

¹⁵ „Dyferencjacja społeczna oznacza, że w obrębie tradycyjnych klas społecznych pojawiają się różne środowiska, które budują swoją odrębność w oparciu o styl życia. Natomiast wiedza nie jest już bezpiecznym zasobem, ani źródłem przejrzystej hierarchii znaczeń, ale raczej fenomenem zależnym od własnych kontekstów, które utrudniają wzajemne porozumienie. Dzięki mediom proces dyfuzji wiedzy stał się oczywisty dla każdego, jej dystrybucja staje się kwestią przypadku, tym bardziej, że niezawodność wiedzy została zakwestionowana” - cyt za: P. Alheit, *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”*. Podejście krytyczne, w: *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2004, 4, s. 8-26.

na bieżąco weryfikowanych narracji biograficznych, łączących doświadczenie z refleksją, co stanowi podstawę zmiany oraz konstruowania tożsamości¹⁶.

P. Alheit podkreśla, że praktyka uczącego się społeczeństwa, wbrew intencjom, nie osłabia mechanizmów selekcji i wykluczenia, ale je maskuje a nawet wzmacnia. Szansą na zmianę tej sytuacji jest dążenie do równowagi między społecznym i ekonomicznym kapitałem ludzi w pośrednich formach pracy, np. w stowarzyszeniach społecznych i organizacjach non-profit. W tym kierunku ewoluują, głównie w krajach rozwiniętych, także takie instytucje jak: szkoły, teatry, media. Ich uczestnik traktowany jest jako autonomiczny i świadomy konsument, który w miarę swoich możliwości jest również aktywnie zaangażowany w proces produkcji danych usług¹⁷. P. Alheit taką strategię działania nazywa „Nową Drogą”. Faworyzuje ona znaczenie uczenia się biograficznego (z natury eklektycznego) jako podstawy konstruowania tożsamości i uprawomocnienia przenoszenia strategii działania z jednego typu instytucji na inny, nie zważając na tradycje czy założone cele.

Jaki wkład do dyskusji o wartości eklektycznych koncepcji/modeli kształcenia może wnieść pedagogia Freineta?

Pedagogia Freineta jest syntezą osobistych doświadczeń, obserwacji i zbudowanej na tej podstawie refleksji jej Autora i jego licznych kontynuatorów. Freinet programowo odrzucał teorię i dyskusję prezentowanych w nich tez, przy tym wierzył, zgodnie z duchem swojej epoki, w istnienie uniwersalnych praw rządzących tak światem zwierząt, jak i ludzi. Przyjął założenie o prymacie praktyki nad teorią i szczególnej roli technik samodzielnego dochodzenia do wiedzy, podporządkowanych spontanicznej aktywności dziecka. Edukacja w ujęciu Freineta miała służyć rozwojowi całego człowieka, tj. jego sfery poznawczej, emocjonalnej, społecznej i motorycznej. Przez to miała być naturalna i bliska życiu. Istotnym i na tamte czasy innowacyjnym założeniem było respektowanie podmiotowości dziecka w jego dążeniu do rozwoju, co dziś jest koniecznym składnikiem każdej teorii pedagogicznej. Nowa wówczas rola nauczyciela – partnera w procesie edukacji – też wpisała się na stałe do kanonu wartości pedagogicznych. Spojrzenie Freineta na rozwój jednostki jest podobnie jak Lwa S. Wygotskiego spojrzeniem z perspektywy społeczno-kulturowej, co oznacza specyficzny proces *wrastania* w cywilizację, *urządzania się w otaczającym świecie*, uczenia się od innych i w interakcji z innymi¹⁸. To nadaje pedagogii

¹⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 104-112.

¹⁷ P. Alheit, *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się”...*, s. 23.

¹⁸ E. Filipiak, *Nieprzemijające wartości pedagogiki Freineta*, w: niniejszym tomie, s....

Freineta żywy i ponadczasowy charakter, gdyż nakazuje wsłuchiwanie się w otoczenie, czerpania z jego nieograniczonych zasobów, szczególnie międzyludzkich interakcji, modelowanie jej na miarę strefy aktualnego i potencjalnego rozwoju ucznia.

Edukacja, dla której wartością jest twórczość i samodzielność ucznia, stawia nauczycielowi ciągle wyzwania, nie pozwala działać rutynowo, według jednego modelu kształcenia. Nakazuje działać elastycznie i eklektycznie, dostosowywać model kształcenia do sytuacji w klasie i sytuacji dziecka, zmieniać go pod wpływem nowych uwarunkowań wynikających z pracy grupowej i indywidualnej, wsłuchiwać się nieustannie w potrzeby ucznia. To wymaga od nauczyciela innowacyjności - odwagi w łamaniu schematów, przekraczania granic utrwalonych tradycją nauczania, wytyczaniu nowych ścieżek w kulturze organizacyjnej szkoły. Bazą takiej postawy jest własny pomysł na nauczanie, który pozwoli twórczo podejść do programu kształcenia, środków (podręczników) i narzędzi dydaktycznych (np. tablicy interaktywnej). Chodzi bowiem o to, żeby nie treści kształcenia, podręcznik czy tablica interaktywna była w centrum, tylko uczniowie. Ten pomysł na edukację jest syntezą wychowania rodzinnego, własnych doświadczeń edukacyjnych, studiów i doskonalenia zawodowego oraz osobistych doświadczeń w roli nauczyciela. Jest ze swej natury eklektyczny, łączący w sobie – niekiedy mechaniczne – elementy pochodzące z różnych układów odniesienia, teorii i modeli kształcenia. Sprawdzianem jego skuteczności jest radość ucznia z postępu w rozwoju różnych sfer: poznawczej, emocjonalnej, społecznej, motorycznej. Współczesność klikania, preferuje nielinearne uczenie się¹⁹, dla którego podstawą mogą być eklektyczne, twórcze, autorskie koncepcje kształcenia. Inspiracji do tego dostarcza ciągle pedagogia Freineta.

¹⁹ M. Klichowski, Między linearnością a klikaniem. O społecznych konstrukcjach podejść do uczenia się, Kraków, 2012.