

## Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jack'a Mezirowa

### Transformative adult learning based on Jack Mezirow' theory

**Słowa kluczowe:** uczenie się dorosłych, refleksyjność, teoria Mezirowa, transformacyjne uczenie się.

**Key words:** adult learning, reflexivity, Mezirow's theory, transformational learning.

**Abstract.** The article pertains to the transformational theory of adult learning. Transformational learning is based on Mezirows' theory. At the beginning, the theory of philosophical foundation is presented. Selected views of Thomas Kuhn, Paulo Freire, Jurgen Habermas are used, as they evidently correspond to the theory of transformational learning. Then, the author provides graphical presentation of the issues discussed. Subsequently, the most important issues are analyzed, for example: the frame of reference, disorienting dilemmas, rational discourse. Ten stages of the Mezirows' theory are presented. In the last part of the article, critical reviews of the theory are discussed. For example: Mezirow has not taken into account the social context of transformative learning and the fact that the theory has quite a metaphorical character.

**Wprowadzenie.** Człowiek od zawsze próbuje zrozumieć otaczającą go rzeczywistość. Niektórzy mają w tym zakresie większe potrzeby, inni mniejsze. Jednym wystarczają wyjaśnienia zaczerpnięte z zewnątrz. Powtarzają oni to, co usłyszeli, obejrze-  
li, przeczytali oraz stosują różne mechanizmy psychologiczne, takie jak projekcja czy racjonalizacja, po to by tworzyć tzw. „wymaginowane doświadczenie”. Drugi – charakteryzujący się większą potrzebą poznawania i rozumienia świata – bywają zdolni do tworzenia własnych jego interpretacji. Osoby z tej grupy nie posługują się orzeczeniami innych. Można o nich powiedzieć, że myślą samodzielnie. W parze z autonomicznym myśleniem człowieka idzie nauka transformacyjna, którą w najprostszy sposób można zdefiniować jako proces zmian dokonywanych w strukturach poznawczych człowieka (Mezirow 1987, 1991; Creaton 1994, 1996). Zmiany te dokonują się pod wpływem samodzielnej, krytycznej refleksji podmiotu. Człowiek ocenia swoje przekonania i odkrywa, że wcześniej wiele kwestii przyjmował „na wiarę” i nie poddawał ich jakimkolwiek wątpliwościom. Transformacyjne uczenie się polega

na przekształceniu posiadanych i utrwalonych schematów znaczeniowych, które ograniczają samodzielne myślenie i działanie oraz uczenie się dorosłych (Mezirow 1981, 1990).

**Filozoficzne podstawy teorii transformacyjnego uczenia się.** Teoria transformacyjnego uczenia się – autorstwa Jack’a Mezirowa – jest silnie oparta na filozoficznych podstawach i wyraźnie koresponduje z wybranymi poglądami: Thomasa Kuhna, Paulo Freire’a, Jurgena Habermasa.

Thomas Kuhn z wykształcenia był fizykiem, jednak największą sławę przyniosła mu wydana w 1962 roku książka pt. „Struktura rewolucji naukowych” (*Structure of scientific revolutions*), która stanowiła filozoficzną analizę postępu naukowego. W czasach, kiedy kryteria naukowości, zgodnie z ujęciem pozytywistów były uznawane za niezmiennie, Kuhn wyraził pogląd, że rozumienie świata może się zmieniać wraz z upływem czasu. Autor do reguł rządzących postępowaniem naukowym wprowadził pojęcie „paradygmatu” i zdefiniował je jako osiągnięcie naukowe przeszłości, które było oryginalne i atrakcyjne dla ówczesnych pokoleń naukowców, a które jednocześnie pozostało otwarte na dalsze modyfikacje.

„Paradygmatowi” można nadać dwa znaczenia. Po pierwsze można go określić jako prawdę, założenie przyjmowane na zasadzie konsensusu jako najwłaściwsze w danych czasach. Po drugie – jako obowiązującą w dyscyplinach naukowych matrycę określającą wzorce postępowania przy rozwiązywaniu problemów praktycznych i teoretycznych. Kuhn zauważył, że treści niepasujące do obowiązującego paradygmatu nauki, nie mają szansy zaistnieć. Tymczasem, w świecie występuje wiele zagadnień niemieszczących się w wyznaczonych przez paradygmat ramach. Wskutek narastającej liczby wątpliwości pojawia się potrzeba poszukiwania nowego paradygmatu, który ostatecznego kształtu nabiera po okresie kryzysu poznawczego. Nowe fakty i ich interpretacje powodują powstawanie nowych teorii. Stary paradygmat ulega falsyfikacji, a jego transformacja oznacza zmianę naukowej interpretacji. Warto podkreślić, że o przyjęciu nowego paradygmatu można mówić dopiero po zaakceptowaniu go przez wspólnotę naukowców. Jego wybór zaś ma charakter perswazyjny. Pozostaje oparty na argumentach, a nie dowodach. *Filozofowie nauki (...) zdają sobie sprawę z tego, że żadna teoria nigdy nie może być poddana wszystkim możliwym zabiegom sprawdzającym, pytają nie o to, czy jakaś teoria została zweryfikowana, lecz raczej o stopień jej prawdopodobieństwa w świetle aktualnie znanych faktów* (Kuhn 1968, s. 160).

Paulo Freire uzyskał wykształcenie prawnicze, jednak całe życie poświęcił zagadnieniom związanym z edukacją. Zasłynął przede wszystkim z tego, że był jednym z twórców pedagogiki emancypacyjnej. Wierzył, iż edukacja może spełniać bardzo szeroką funkcję społeczną, być kluczem do zmiany porządku społecznego poprzez wpływanie na to, jak ludzie postrzegają świat. Freire opracował program alfabetyzacji, oparty nie tylko na nauce czytania i pisanania, ale także na uświadamianiu najniższym warstwom społecznym Brazylii ich ubóstwa i wykluczenia społecznego (Freire 1970).

Teoria myślenia transformacyjnego zawiera odniesienia do dokonanej przez Paula Freire’a (1970) krytyki tzw. edukacji tradycyjnej. Freire posłużył się ciekawą metaforą i edukację tradycyjną określił mianem edukacji bankowej. Mądry – z założenia –

nauczyciel przelewa wiedzę do „pustej” głowy biernego ucznia, który ma tę wiedzę zapamiętać i odtworzyć na życzenie nauczyciela. Stanowisko Freire’a wciąż pozostaje punktem odniesienia dla wielu naukowców i praktyków zajmujących się edukacją. Hanna Zielińska-Kostyło (2005) uważa, że wyzwolenie z sytuacji przedmiotowego traktowania uczniów, wymaga zarówno ich własnych wysiłków, jak i pomocy z zewnątrz. Trwanie w takiej sytuacji jest zaś stratą czasu i potencjału uczniów, ponieważ nie mają oni możliwości rozwijania swojej krytycznej świadomości, która mogłaby w przyszłości uczynić z nich transformatorów świata. Freire (1970) opowiedział się za dość progresywną w latach siedemdziesiątych XX wieku konceptualizacją edukacji, której celem było podnoszenie świadomości ludzi, zaczynających dostrzegać społeczne, polityczne i ekonomiczne sprzeczności. Taka wiedza stanowiła element krytycznej świadomości. Uczące się osoby zaczęły dostrzegać to, że każda z nich może podjąć działania przeciwko opresyjnym elementom rzeczywistości. Freire opowiadał się za powiązaną ze środowiskiem edukacją demokratyczną. Jest to proces wychodzący poza szkołę, obejmujący wszystkie aspekty życia. Nauczyciel musi uświadomić sobie, że nauczanie nie jest jednokierunkowe. Jego rolą jest zainicjowanie krytycznej dyskusji. Demokratyczna konceptualizacja Freire’a bywa opisywana za pomocą trzech etapów wzrostu świadomości człowieka:

1. **Myślenie niezmiennie** (*intransitive thought*). Na tym etapie ludzie są przekonani o niemożliwości kontrolowania swojego życia. Człowiek jest poddanym losowi fatalistą. Wierzy w to, że zmiana losu jest możliwa tylko poprzez Boga.
2. **Początek wiary w zmienność swojego położenia** (*semi-transitive*). Podmiot dostrzega swoją sprawczość. Zaczyna myśleć o możliwościach zmiany oraz w niewielkim, wąskim zakresie zaczyna działać na rzecz zmiany. Człowiek postrzega problem z własnej perspektywy, widzi go osobiście. Owo „widzenie” nie jest tożsame z wizją większości społeczeństwa. Na tym etapie jednostka może potrzebować silnego lidera, będącego dla niego wzorem, autorytetem zdolnym do dokonywania życiowych zmian.
3. **Zmienność krytyczna** (*critical transitivity*). Świadomość człowieka budowana jest poprzez myślenie krytyczne. Podmiot analizuje swoje warunki życia w kontekście globalnym. Myślenie to charakteryzuje osoby gotowe i zdecydowane na to, aby dokonać zmian w swoim życiu.

Freire promował uczenie się polegające na otwieraniu przestrzeni dla nowej wiedzy, a następnie na jej wytwarzaniu. Uczniowska ciekawość, otwartość na nowe pomysły i pytania stanowią centrum opisywanego procesu. Postawa krytyczna jawi się jako cecha szczególnie ważna dla młodzieży (Shor 1993). Pozwala bowiem na zdefiniowanie samego siebie, dokonanie ocen, podjęcie decyzji, wprowadzenie zmian. Podmiot staje się w pełni świadomy swojej obecności w świecie, ale nakłada to na niego obowiązek odpowiedzialności za swoje postępowanie.

Pedagogikę emancypacyjną Freire’a w ramach współczesnych nurtów wychowania analizował Bogusław Śliwerski (2005). Jednym z postulatów pedagogiki emancypacyjnej jest umożliwienie każdemu człowiekowi, by wyzwolił się z opisywanej wcześniej edukacji opartej na *bankowej koncepcji uczenia się* na rzecz wiedzy zdobywanej w dialogu. *Należy zrezygnować z postrzegania ucznia jako „pojemnika”, który*

musi być wypełniony wiedzą i innymi kompetencjami (Śliwerski 2005, s. 270). Śliwerski zwrócił uwagę na wskazywanie przez Freira dwóch aspektów emancypacji – subiektywnego i obiektywnego. Pierwszy z nich polega na dialogizowaniu podejmowanym przez uczących się, zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Aspekt obiektywny edukacji emancypacyjnej polega na podjęciu walki politycznej wobec różnych form niepotrzebnej dominacji (Śliwerski 2005). Edukacja w tym wypadku jest narzędziem walki z niesprawiedliwością.

Konceptualizując teorię transformacyjnego uczenia się, Mezirow skierował swoją uwagę na prace Jurgena Habermasa, skupiając się szczególnie na tej z 1971 roku, zatytułowanej „Wiedza i zainteresowania człowieka” (*Knowledge of human interests*). Habermas jest jednym z najwybitniejszych filozofów i socjologów XX wieku, nazywany „teoretykiem nauki”. Jest badaczem podkreślającym ideologiczną funkcję nauki i techniki oraz uczonym uznającym rozum za podstawę regulacji społecznych. Jego prace były interdyscyplinarne. Łączyły filozofię analityczną, marksizm, psychoanalizę i psychologię rozwojową w ujęciu Piageta i Kohlberga oraz odwoływały się do wybranych klasyków socjologii np. Durkheima, Meada i Parsonsa.

Mezirowa szczególnie zainteresowały trzy możliwe sposoby uczenia się, o których pisał Habermas (1971), a mianowicie: techniczne, praktyczne i emancypacyjne. W podejściu technicznym nauka jest specyficzna – wyraźnie uregulowana i odbywa się z zastosowaniem przepisów. Nauka praktyczna przebiega zgodnie z konwenansami i normami społecznymi. Nauka emancypacyjna jest rodzajem introspekcji, podczas której osoba ucząca się jest samorefleksyjna i doświadcza samokształcenia. Mezirow odwołał się także do późniejszej pracy Habermasa (1984), która pozwoliła nam zrozumieć, że istnieją dwa zasadnicze podejścia do uczenia się, określone mianem: *instrumentalne* oraz *przekonaniowe*. Stanowisko pierwsze wynika z praw logiki i opiera się na kryterium racjonalności. Drugie zaś stanowi metodę komunikatywnego uczenia prowadzącą do zrozumienia znaczenia nadawanego przez kogoś innego. Jest to nabywanie wiedzy na podstawie tego, co myślą i wyrażają inni.

Mezirow odwoływał się w swojej pracy nie tylko do sposobów pogłębiania tajników wiedzy, ale także do czynionych przez Habermasa analiz nad związkami teorii z praktyką. Dyskurs teoretyczny i praktyczny stanowi podstawę komunikacji. Ludzie budują wokół siebie systemy znaczeń, dochodzą do wspólnych wniosków w wyniku porozumiewania się. Wiedza nie jest arbitralnie narzucona oraz nie powstaje w wyniku manipulacji. Na człowieka działają jednak nieuświadomiane przez niego motywy myślenia i działania, sabotujące proces samodzielnego wnioskowania. Działania te mogą pochodzić z zewnątrz (np.: autorytet, ideologia) lub z wewnątrz (np. autoiluzja na temat własnej osoby). Habermas negował taki stan rzeczy i pod postacią teorii krytycznej dążył do zniesienia wszelkich wpływów, które potencjalnie zagrażają autonomii człowieka. Innymi słowy, celem teorii było to, aby ukryte motywy nie mogły doprowadzić do deformacji procesu dochodzenia do prawdy (Habermas, 2006). Opisany proces wymaga posiadania przez podmiot odpowiedniej formy moralności. Habermas posłużył się teorią rozwoju moralności autorstwa Kohlberga i stwierdził, że dopiero pojawienie się moralności postkonwencjonalnej pozwala na zdystansowanie oraz krytykę rzeczywistości, jak również na świadome i pełne uczestnictwo w dyskursie pro-

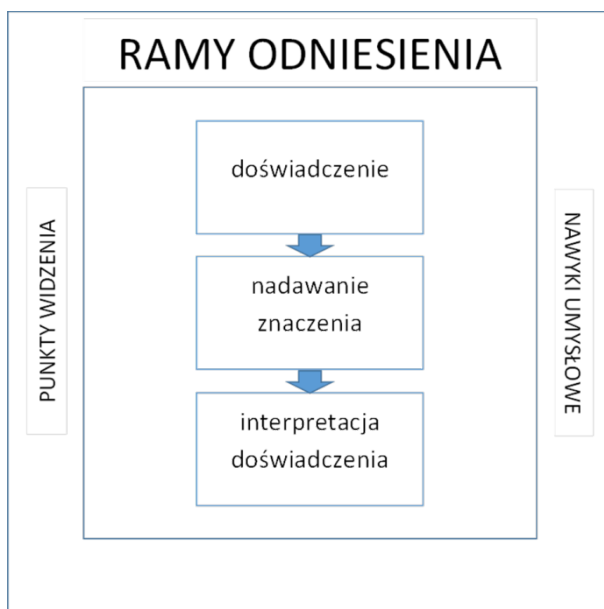
wadzącym do wytworzenia nowych wniosków. Autor swoje poglądy wyraził w następujących słowach: *W zracjonalizowanym świecie potrzebę uzyskania porozumienia w coraz mniejszym stopniu zaspokajają odporny na krytykę zasób tych interpretacji, które uwiarygodnia tradycja; na poziomie w pełni zdecentralizowanego rozumienia świata, potrzebę konsensu musi coraz częściej zaspokajać ryzykowna, albowiem racjonalnie motywowana zgoda – uzyskiwana czy to bezpośrednio dzięki interpretacjom dokonywanym przez samych uczestników, czy też dzięki profesjonalnej wiedzy ekspertów, która jest wtórnie przyswajana jako własna* (Habermas 1999, t. I, s. 557). Stwierdził również, że: *wraz z pojawieniem się nowoczesnych struktur świadomości rozpadła się bezpośrednia jedność prawdy, dobra i doskonałości, jaką sugerowały podstawowe pojęcia religijne i metafizyczne* (tamże, s. 419).

**Podstawowe informacje o teorii transformacyjnego uczenia się.** Mezirow, pracując jako edukator osób dorosłych, zdał sobie sprawę z tego, że człowiek może dokonać zmian w swoich założeniach poznawczych, światopoglądzie, uczuciach i działaniach. Autor poszukiwał ram teoretycznych do opisu tego procesu. Znalazł wiele inspiracji w pracach Kuhna, Freire'a i Habermasa. Żadna z tych teorii nie oddawała w pełni tego, co chciał przekazać, toteż stworzył własną wizję „konstruktywnego uczenia się dorosłych”. Mezirow po raz pierwszy posłużył się terminem „transformacja” podczas badań nad kobietami, które po kilku lub kilkunastoletniej przerwie poświęconej na pracę zawodową, powracały do sfery edukacji i podejmowały kształcenia podyplomowe. Autor (Mezirow 1978) prowadził badania jakościowe, a ich nadrzędnym celem było zdefiniowanie charakterystycznych czynników ułatwiających lub utrudniających kobietom powrót do nauki. Zauważył on, że podczas procesu przyswajania wiedzy kobiety przeżywają coś, co zdefiniował jako „osobistą transformację” i wyodrębnił jej dziesięć faz. Tak oto powstała pierwotna wersja teorii „transformacyjnego uczenia się”. Ustanowiony model uczenia dorosłych po raz pierwszy został zaprezentowany przez Mezirowa i Marsicka w 1978 roku w pracy zatytułowanej „Transformacja perspektywy poprzez edukację. Program powrotu kobiet do edukacji na wyższym poziomie” (*Education for perspective transformation Women's reentry program's in Community Colleges*). W tym czasie Mezirow zaczął prace nad udoskonalaniem swojej teorii, tworząc istotny we współczesnej humanistyce model uczenia się dorosłych.

Zgodnie z tą teorią „uczenie się” polega na zmianie sposobu spostrzegania i interpretowania rzeczywistości. Przekształceniu ulegają pojęcia, przekonania, sądy i uczucia. Kluczową rolę w kreowaniu tych interpretacji stanowi refleksyjne myślenie. Nauka przekształceniowa ma miejsce wówczas, kiedy człowiek angażuje się w działania pozwalające mu dostrzec inny światopogląd. Refleksyjny podmiot odchodzi od dotychczasowego sposobu interpretowania rzeczywistości, dokonuje zmian we własnym światopoglądzie i jednocześnie go poszerza. Opisywana zmiana jest właśnie transformacją myślenia. Przekształcenia mogą być mniejsze lub większe i mogą mieć mały lub duży wpływ na życie dorosłego ucznia. Ich trwałość także może być różna. Transformacje myślenia są ściśle związane z naszą perspektywą poznawczą, na którą składają się nasze doświadczenia, wiedza i zakorzenienie społeczno-kulturowe. Jeśli

proces doświadczania jest spójny z naszymi układami odniesienia, to nie zachodzi potrzeba transformacji myślenia. Jeśli zaś „nowe doświadczenie” nie pasuje do naszych układów odniesienia to albo „odrzucaamy” to doświadczenie, nie wierzymy w nie, nie przyjmujemy go albo analizujemy je poprzez refleksję krytyczną, co może doprowadzić do zmiany perspektywy poznania (Mezirow 1997). Mezirow uważa, że krytyczna refleksja jest cechą wyróżniającą kształcenie dorosłych. Dopiero na tym etapie dojrzałości możemy interpretować ważności swojego światopoglądu. Nauczanie tradycyjne (przekazywanie i egzekwowanie wiedzy) jest inhibitorem transformacji myślenia. Uczestnicy tego rodzaju edukacji nigdy nie odkryją głębi znaczeń, nie odkryją różnych światopoglądów i nie będą w stanie osiągnąć autonomii myślenia.

**Transformacyjne uczenia się – układ najważniejszych pojęć.** Zgodnie z teorią Mezirowa istnieją dwa rodzaje uczenia się: formatywne i transformacyjne. Zaprezentowano je na poniższych schematach (rys. 1 i 2).

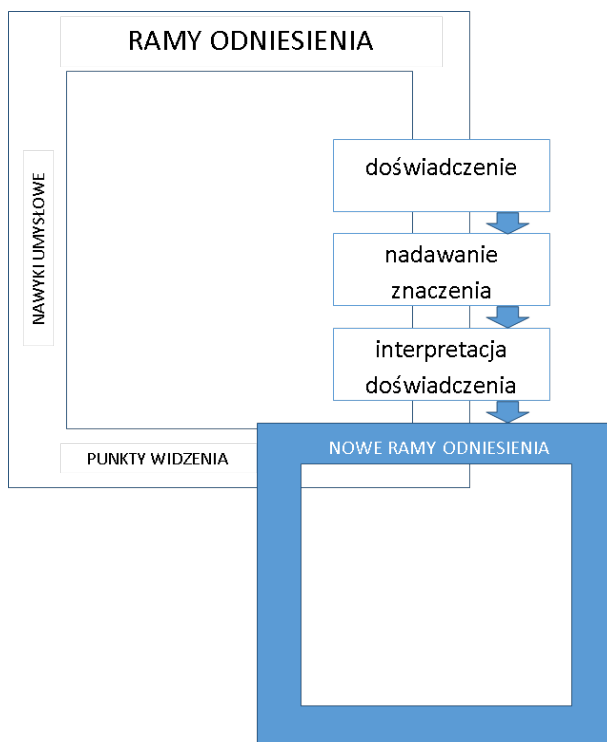


Rys. 1. Uczenie się formatywne (opracowanie własne)

Każdy człowiek uczy się w sposób formatywny, ponieważ jego życie jest wypełnione zdobywaniem doświadczenia w określonym środowisku. Nowym doświadczeniom nadawane jest znaczenie, podlegające w dalszej kolejności procesowi interpretacji. Taka nauka jest przewidywalna i zrozumiała oraz przebiegająca w znanym obszarze uformowanym poprzez kulturę i wychowanie. Ramy odniesienia są „sztywną” strukturą umysłową, w której odbywa się opisywany proces.

Istnieje możliwość spostrzegania lub odczuwania tego, co nie wpisuje się w znane nam ramy odniesienia. Wówczas nowe doświadczenia mogą być zignorowane lub

też uznane za nieprawdziwe. Trudne poznawczo sytuacje – określone mianem dezorganizującego dylematu – mogą jednak, pod wpływem refleksji krytycznej, wpłynąć na przeformowanie posiadanych przez człowieka pól poznawczych. Wówczas mamy do czynienia z uczeniem się transformacyjnym.



Rys. 2. Uczenie się transformacyjne (opracowanie własne)

W skróconych opisach dwóch typów uczenia się użyto kilku pojęć (np. ramy odniesienia, punkty widzenia, nawyki umysłowe, dezorientujące dylematy), które wymagają szerszej prezentacji.

**Ramy odniesienia** są to struktury umysłowe określające nasz świat. Stanowią one podstawę naszych założeń i oczekiwań, poprzez które filtrujemy to, czego doświadczamy, a następnie rozumiemy nasze doświadczenie. Kształtują one nasze oczekiwania, wyobrażenia i uczucia. Są ściśle określone oraz uruchamiają się automatycznie podczas naszej aktywności, zarówno psychicznej jak i fizycznej. Mezirow (1991) utożsamiał owe ramy odniesienia z perspektywą myślenia, definiowaną jako wiedza osobista, personalna mapa pojęciowa, tożsamość poznawcza, światopogląd. Perspektywa poznawcza składa się z silnie zakorzenionych poprzez socjalizację przekonań. Żyjąc w danej kulturze, w określonym czasie, wszyscy doświadczamy tego samego i to prowadzi do nadawania takich samych znaczeń i rozumienia danych kwestii w ten sam sposób. Ramy poznawczego odniesienia obejmują (podobnie jak postawy) nastę-

pujące komponenty: motywacyjny, poznawczy i emocjonalny. Opisywane struktury składają się z dwóch wymiarów: **nawyków umysłowych** (*habits of mind*) oraz **punktów widzenia** (*points of view*), (Mezirow 1997). Nawyki umysłowe są szerokimi, abstrakcyjnymi orientacjami stanowiącymi zestaw kodów, które mogą być kulturowe, społeczne, edukacyjne, polityczne lub psychologiczne. Można je określić jako wynikające z przyzwyczajenia sposoby myślenia. Pod ich wpływem, w ściśle określony sposób odczuwamy i działamy. Nawyki umysłowe działają jak filtr, poprzez który „cedzimy” nasze doświadczenia. Mezirow (2000) dokonał kategoryzacji nawyków umysłowych i wyróżnił następujące ich przykłady:

- socjolingwistyczne (zwyczaje, normy społeczne, określenia językowe, itd.),
- moralno-etyczne (normy moralne),
- filozoficzne (religia, ideologia, itd.),
- psychologiczne (typy osobowości, style wychowania, marzenia, itd.),
- estetyczne (gusta estetyczne, standardy, itd.).

Punkty widzenia powstają w wyniku zestawienia obok siebie: uczuć, przekonań, sądów, postaw konkretnej osoby lub grupy osób (np. homoseksualistów, klientów pomocy społecznej). Można je określić jako specyficzne interpretacje ukształtowane poprzez socjalizację (Mezirow 2000). Punkty te są przede wszystkim wynikiem asymilacji kulturowej. Największy wpływ na ich powstanie mają nasi główni opiekunowie – najczęściej rodzice.

**Dezorientujący dylemat** to kolejne, warte omówienia w ramach teorii transformacyjnego uczenia się pojęcie. Jest to trudna sytuacja poznawcza wykraczająca poza ramy poznawczego odniesienia. Człowiek może się w niej znaleźć na skutek jakiegoś znaczącego wydarzenia lub bodźca o intensywnym działaniu. Dezorientujące dylematy zakłócają funkcjonowanie poznawcze podmiotu. Mogą one być ekstremalne, np. śmierć współmałżonka, rozwód, utrata pracy; lub też mniej skrajne, np. zaangażowanie w rozwój zawodowy, czytanie kontrowersyjnej książki. Jednym z rezultatów przeżywania dezorientującego dylematu jest doprowadzenie podmiotu do głębokiego zastanawiania się nad własnym życiowym położeniem, nad własną aktywnością. Osoba, która znajdzie się w takiej sytuacji, może także skupić się na założeniach i doświadczeniach leżących u źródeł swoich przekonań i działań. Człowiek pod wpływem dezorientującego dylematu może uruchomić **refleksję krytyczną**. Pojęcie refleksji krytycznej pojawiło się w piśmiennictwie związanym z edukacją w pierwszej połowie XX wieku. Dewey (1938) podkreślał, że refleksja krytyczna wymaga od człowieka zdolności „spojrzenia pod powierzchnię”, zbadania większego obszaru, patrzenia na sytuację całościowo, dostrzeżenia kontekstu i wzięcia go pod uwagę. Krytyczna refleksja to proces, podczas którego człowiek świadomie bada własne przekonania, interpretacje i buduje nowe znaczenia. Obejmuje rozważania nad posiadanymi przez podmiot przekonaniem jak również identyfikację nowych treści. Mezirow w swoich pracach kilkakrotnie podkreślał, że aby doszło do refleksji krytycznej, musi najpierw wystąpić kilka poprzedzających ją elementów. Ich kolejność może być różna (Mezirow 1991, 1998). Jednym z nich jest posiadanie impulsów i możliwości – w tym intelektualnych – do dostrzeżenia struktury oraz treści swoich przekonań. Impulsy można



pozyskać indywidualnie lub poprzez kontakt z innymi impulsami, np. poprzez analizę jakiejś teorii, ludzkich wytworów, skutków cudzych działań. Innym elementem jest umiejętność bycia obiektywnym wobec swoich przekonań oraz otwarcie na nowe pomysły i punkty widzenia. Trzecim elementem jest upór poznawczy w obliczu niejednoznaczności i niepokoju. Czwartym elementem zaś jest zdolność przemyślenia w racjonalny sposób tego, co na nowo zostało odkryte.

W publikacji z 1995 roku, w rozdziale na temat teorii uczenia się dorosłych Mezirow podkreślał znaczenie krytycznej refleksji w transformacyjnej teorii uczenia się. Był zdania, że refleksja sama w sobie jest aktem intencjonalnej oceny własnych działań. Krytyczna refleksja wiąże się nie tylko z analizą natury i konsekwencji własnych działań, ale obejmuje także związane z działaniem okoliczności. Mezirow (2000) zaproponował trzy rodzaje refleksji i opisał ich rolę w przekształcaniu systemów znaczeń i perspektyw poznawczych. Wyróżnił: refleksję nad zawartością (*content reflection*), refleksję nad procesem (*proces reflection*) i refleksja nad założeniem (*premise reflection*). Pierwsza z nich (refleksja nad zawartością) dotyczy treści i jest refleksją nad tym co się dzieje lub nad danym obszarem zainteresowania. Druga (refleksja nad procesem) związana jest z oceną dostępnych danych oraz oszacowaniem danych brakujących. Jej dalszy etap polega na rozpatrywaniu dostępności niezbędnych i wystarczających interpretacji. Trzecia (refleksja nad założeniem) łączy się z rozpatrywaniem podstawy naszej wiary w daną kwestię oraz tego, dlaczego koncentrujemy się na tym, a nie innym obszarze zainteresowania. Zdaniem Mezirowa refleksja nad założeniami jest w największym stopniu zintegrowana z transformacją myślenia.

Refleksja krytyczna może przyjąć specyficzną formę autorefleksji (Mezirow 1990). Przewartościowania związane z samym sobą mogą mieć jedną z czterech form: narracyjną, systemową, terapeutyczną, epistemiczną. W pierwszej z nich stosujemy narrację krytyczną i odnosimy ją do założeń na temat nas samych. Uważnie analizujemy posiadane przez nas założenia, przekazane nam wcześniej przez inny podmiot. Dokonując systemowej krytycznej autorefleksji naszą wagę koncentrujemy na wpływach kulturowych i organizacyjnych (obowiązujących np. w miejscu pracy) oraz wpływach moralno-etycznych (np. normach społecznych). Terapeutyczna krytyczna autorefleksja polega przede wszystkim na analizie uczuć oraz ich konsekwencji. Przykładem może być sytuacja, podczas której zdajemy sobie sprawę z tego, że nie chcemy się czegoś nauczyć z uwagi na strach (np. przed korzystaniem ze zdobyczy najnowszych technologii). Rodząca się w nas frustracja powoduje podejmowanie krytycznej refleksji i prowokuje zastanawianie się nad napotkanymi uczuciami. Refleksja epistemiczna „bada” nie tylko założenia, ale także przyczyny, charakter i konsekwencje tego, że ktoś posiada określony szablon założeń. Mezirow (1990) uważa, że krytyczna refleksja jest bezpośrednim prekursorem transformacyjnego uczenia się.

Przedstawiając układ ważnych dla opisywanej teorii pojęć, nie można pominąć zagadnienia **racjonalnego dyskursu**. Jest to sposób, a zarazem sztuka rozmowy z innymi osobami. W kontekście transformacji myślenia można go rozumieć jako wyspecjalizowane wykorzystanie dialogu w celu poszukiwania wspólnego zrozumienia oraz wspólnej oceny zasadności interpretacji lub przekonań. Transformacyjne uczenie się obejmuje przejście od „egoistycznych debat” do świadomego i empatycz-

nego słuchania. Przykładami takiego dyskursu jest głęboki dialog z kolegami, dyskusja z nauczycielem lub mentorem. Refleksyjny dyskurs obejmuje krytyczną ocenę założeń. Może on doprowadzić do transformacji perspektywy poznania, a następnie wzmocnić nowopowstałą konstrukcję umysłową (Mezirow 2003). Idealne warunki do rozwoju dyskursu, w konsekwencji którego może dokonać się transformacja myślenia, spełnione są rzadko, ale warto je przybliżyć. Pierwszym z nich jest posiadanie szerokiej, pozyskanej z kompetentnych źródeł wiedzy, przy jednoczesnym zachowaniu otwartości na alternatywne punkty widzenia. Kolejnym warunkiem jest umiejętność wczucia się w położenie poznawcze innych osób oraz bycie wrażliwym na to, jak oni myślą i co czują. Skuteczny udział w dyskusji oraz uczeniu się transformacyjnym wymaga także dojrzałości emocjonalnej. Świadomość emocji i umiejętność ich kontrolowania została nazwana przez Golemana (1988) inteligencją emocjonalną. Poczucie zaufania, solidarności, bezpieczeństwa stanowią ważne przesłanki swobodnego dyskursu, pełnego udziału w dyskusji, która nie jest skupiona na przewyciężaniu argumentów, a na znalezieniu nici porozumienia, akceptacji różnic, poszukiwaniu syntez i przewartościowań. Ważna jest również umiejętność „ważenia dowodów” i obiektywnej oceny argumentów.

**Proces uczenia się transformacyjnego.** Uczenie się transformacyjne jest zawsze związane z poszerzeniem lub zmianą ram odniesienia. Przypomnijmy, że ramy odniesienia są ukształtowane przez doświadczenia życiowe oraz zapewniają nam poczucie stabilności, spójności, wspólnoty i tożsamości. Bywają zabarwione emocjonalnie oraz silnie bronię przez posiadające je osoby. Metaforycznie możemy je przedstawić jako rodzaj soczewek, przez które oglądamy nasze aktualne doświadczenia i dyskursy. Ramy odniesienia trudno zmienić, aczkolwiek jest to możliwe poprzez transformacyjne uczenie się. Dokonując samorefleksji jesteśmy w stanie zrozumieć, a w dalszej kolejności, ewentualnie integrować treści niekoniecznie spójne z naszym doświadczeniem. Teoria transformacji polega na byciu krytycznym wobec własnych układów odniesienia. Ewentualna transformacja perspektywy poznania zawsze będzie miała duży wpływ na życie człowieka. W jej wyniku zmienia się sposób interpretacji nowych znaczeń, a także sposób widzenia siebie. Dostrzegamy rozbieżność w naszym myśleniu oraz postępowaniu, w porównaniu do myślenia będącego udziałem naszego otoczenia (np. rodziny). Podmiot może odczuć dysonans. Zastanawia się wówczas czy kontynuować proces transformacji, czy też może ta rozbieżność jest zbyt trudna dla niego i lepiej powrócić do poprzedniej perspektywy poznania. Perspektywy poznania mogą zostać zmienione dwoma sposobami. Przypomnijmy, że Mezirow (1991), zapożyczając pewne pomysły od Habermasa (1971), dokonał opisu tych sposobów za pomocą dwóch domen: **instrumentalnej i komunikatywnej**. Domena instrumentalna odnosi się do zrozumienia „jak coś działa” i obejmuje dziedziny związane z manipulacją środowiskiem, np.: inżynieria, zarządzanie, kształcenie dorosłych, inne dziedziny techniczne. Nauka instrumentalna dotyczy poznawania związków przyczynowo-skutkowych i rozwiązywaniu problemów o podobnym charakterze. Domena komunikatywna obejmuje relacje między ludźmi. Odnosi się do praktyk komunikacyjnych człowieka i jest ściśle określona poprzez normy kulturowe i społeczne. Definiują ją

także intencje indywidualne podmiotów, takie jak: ideały, kwestie moralne, koncepcje polityczne oraz uczucia. Mezirow opisał rozumowanie w tej domenie jako korzystanie z własnych doświadczeń w celu zrozumienia innego. Autor brał pod uwagę także domenę emancypacyjną, związaną z krytyczną analizą swoich własnych założeń. Jednakże domena ta prawie nie występowała w procesie transformacyjnego uczenia się.

Mezirow (1978), gromadząc materiał badawczy do swojej pracy o zmianach perspektyw poznawczych kobiet, powracających po wieloletniej przerwie na studia, zauważył pewne wzory w ich myśleniu i działaniu. Autor doszedł do swoich wniosków na podstawie bezpośredniej obserwacji badanych oraz rozmów z nimi. W ten sposób opracował opis kroków będących częścią składową procesu transformacyjnego uczenia się. Pisząc najogólniej, kroki te opisują proces, w którym osoba angażuje się w działania mogące prowadzić do zmiany jej punktu widzenia. Pełen opis działań prowadzących do transformacji myślenia Mezirow zawarł w dwóch pracach: „Uczenie się jako transformacja” (*Learning as transformation*, 2000) oraz „Teoria uczenia się transformacyjnego” (*Transformative learning theory*, 2009).

Proces transformacji myślenia może być zainicjowany na dwa sposoby. Po pierwsze: jako wynik powtarzającej się, aktywnej interakcji, np. człowiek rozpoczyna studia. Po drugie: jako wynik asymilacji, której doświadcza podmiot, np. znalezienie się w innej kulturze. Transformacja może być spowodowana nagłą, epokową, dramatyczną reorientacją. Doświadczamy wówczas szybkiego, nawet natychmiastowego wglądu do naszych struktur poznawczych. Zmiana perspektywy może też obejmować stopniową serię zmian i powoli reorientować punkty widzenia podmiotów.

Autor skrupulatnie opisał rezultaty swojej obserwacji. Zauważył, że każdy z uczestników jego badań przechodził proces transformacji w sposób dla siebie specyficzny, zależny od potrzeb, poziomu integracji, wiary w sens przesunięcia własnej perspektywy poznawczej. Proces przebiegał także ze zróżnicowaną intensywnością i skutecznością. Zaproponowane przez Mezirowa kroki mogą być cykliczne lub rekurencyjne. A są to:

1. **Dezorientujące dylematy.** Pod wpływem jakiegoś wydarzenia lub zespołu wydarzeń uruchamiany jest proces zmian ramy odniesienia. Osoba może doświadczyć zupełnie innego światopoglądu niż ten, który posiada. Staje się zdezorientowana wobec swoich własnych przekonań i wyborów życiowych. Mezirow jako przykład podał przeżycia głównej bohaterki filmu „Edukacja Rity”.
2. **Wgląd w siebie** (*self-examination*). Implikacje wynikające z autoanalizy generują pewne negatywne uczucia np.: strach, złość, poczucie winy i wstydu. Uczucia te wynikają z niepokoju, ponieważ zachwiany został dotychczasowy sposób postrzegania świata. Wgląd w siebie jest swoistym „rachunkiem sumienia”, który wynika z poczucia winy lub wstydu.
3. **Krytyczna ocena założeń.** Osoba podejmuje krytyczną refleksję nad niektórymi ze swoich podstawowych przekonań. Krytyczna ocena może odbywać się w różnych wymiarach, np.: epistemicznym, społeczno-kulturowym, psychologicznym. Podmiot może zastanawiać się nad dokonanymi wyborami i ewentualnym prze-gapieniem życiowych szans, determinujących jego los.

4. **Zauważenie i akceptacja współwystępowania frustracji poznawczej u innych osób.** Podmiot dostrzega innych ludzi, będących w podobnej sytuacji i doświadczających podobnego jak on, stanu niezadowolenia. Przykładowo: angażuje się on w racjonalny dyskurs z przyjaciółmi, rodziną lub współpracownikami i odkrywa to, że inne osoby miały podobne doświadczenia oraz reagowały porównywalnie w obliczu napotkanych dylematów. Podmiot obserwuje, że w wyniku niezadowolenia poznawczego, u kogoś innego doszło do transformacji myślenia. Procesy te są spostrzegane całościowo.
5. **Doświadczenie nowych ról, relacji międzyludzkich i działań.** Refleksyjne spojrzenie na rzeczywistość i racjonalny dyskurs prowadzi do odnalezienia nowych, alternatywnych „kreatywnych” „kreatywnych”. Możemy tego doświadczać wspólnie z przyjaciółmi i nauczycielami.
6. **Planowanie sposobu działania.** Osoba w procesie transformacji planuje dalsze działania, które będą zgodne z jej nowym, większym i bardziej elastycznym światopoglądem.
7. **Zdobycie nowej wiedzy i umiejętności.** Podmiot angażuje się w rozwój osobisty, uczy się, zdobywa konkretną wiedzę i umiejętności. Celem tej aktywności jest realizacja własnych planów. Przykład takiej aktywności: wzięcie udziału w szkoleniu po to aby zapoznać się z innowacjami lub uzyskać nową pracę.
8. **Wdrażanie się do nowych ról.** Osoba zmienia swoje życiowe położenie i doświadcza rzeczywistości, będąc w nowej roli. Jest skłonna do modyfikacji swoich zachowań i dostosowywania się do nowych wymagań.
9. **Budowanie pewności siebie w nowych rolach i relacjach.** Podmiot z większą pewnością siebie odnajduje się w nowym położeniu. Buduje poczucie kompetencji w szerszym zakresie sytuacji, w życiu prywatnym i w pracy.
10. **Reintegracja własnego życia w oparciu o nowe perspektywy.** Proces transformacji polega na integracji nowych perspektyw w taki sposób, aby współgrały ze starymi perspektywami człowieka, co prowadzi to do uelastycznienia światopoglądu.

**Krytyka teorii Mezirowa oraz inne podejścia do uczenia się transformacyjnego.** Teoria Mezirowa od chwili powstania budzi szerokie zainteresowanie, zwłaszcza w środowisku andragogów. Są tacy, którzy uznają ją za najważniejszą teorię funkcjonującą w edukacji dorosłych (Brookfield 2000; Cranton 1997) oraz tacy, którzy skupiają się na podkreśleniu słabych stron tej teorii. Krytyczne nastawienie wynika z kilku zasadniczych powodów. Pierwszy z nich związany jest z tym, iż autor nie przywiązał odpowiednio dużej uwagi do społeczno-kulturowego aspektu transformacji myślenia. Z drugiej strony podkreślano zbyt racjonalne i analityczne podejście do owej teorii w stosunku do jej zbyt metaforycznego charakteru (Collard, Law 1989).

Dokonując przeglądu prac Mezirowa, rzeczywiście możemy zauważyć, że w swoich doniesieniach pominął on wagę kontekstu społecznego. Tymczasem czynniki społeczne, kulturowe i materialne, z dużym prawdopodobieństwem mogą mieć związek ze społecznym uczeniem się. Kontekst społeczny może ułatwiać lub hamować proces refleksji (McWhinney 2004, King 2005). Uczenie się dorosłych jest rów-

niezależne od kultury (Baumgartner, Merriam 1999; King 2005; Merriam, Caffarella 1999). Sharan Merriam (2004) pisze wprost, że każdy człowiek inaczej się uczy, i tym samym inaczej postrzega otaczającą go rzeczywistość, co w dużej mierze zależy od środowiska, w którym się wychował. Freire (1970, 2003) twierdził, że najniższe klasy społeczne (tzw. uciskani) utraciły zdolność do zakwestionowania warunków życia i refleksyjnego myślenia o nim. Klasy te zostały pozbawione pewności siebie niezbędnej do tego, by być niezależnymi myślicielami. Odwołując się do tego paradygmatu, możemy wywnioskować, że krytyczna refleksja w ogóle nie zachodzi wśród niskich klas społecznych. Na podstawie tej informacji łatwo wysnuć wniosek, że klasy te nie są zdolne do transformacji myślenia.

Wiele zdań krytycznych odnosi się do zbytnej pewności Mezirowa, co do racjonalności jego teorii (Taylor 2001). Tymczasem wielu badaczy przedstawia transformacyjne uczenie się jako proces intuicyjny i emocjonalny. John Dirkx i jego współpracownicy (za: Grabove 1997) uznali podejście Mezirowa za zbyt racjonalne, poznawcze i analityczne oraz skłaniali się do podświadomego i kreatywnego widzenia transformacyjnego uczenia się. Tak widziane transformacyjne uczenie się, opiera się przede wszystkim na pracy Roberta Boyda, który opracował teorię edukacji transformującej w oparciu o psychologię analityczną (Boyd, Myers 1988). Transformacja zdefiniowana przez Boyda oznacza zasadniczą zmianę w osobowości. Ten proces wymaga integracji wielu źródeł, takich jak: symbole, obrazy, archetypy. Ważne jest, aby w początkowej fazie transformacji podmiot był otwarty na otrzymanie „alternatywnych znaczeń”, a następnie na zarekomendowanie tych nowych znaczeń jako ważne i prawdziwych. Najbardziej krytyczny etap procesu transformacji ma miejsce wówczas, kiedy zdajemy sobie sprawę z tego, że stare wzory i sposoby postrzegania nie mają już większej wartości. Można z nich wtedy zrezygnować. Jednakże istnieją takie przypadki, kiedy „stary” system postrzegania (np. nasze dotychczasowe przekonania) łączymy z nowym systemem, co wydłuża proces transformacji.

Krytyka związana z twierdzeniem, że nauka transformacyjna może być utrudniona poprzez perspektywę racjonalnego myślenia oraz tradycję nauczania (autorytety) sprowadza uczonych do tworzenia kolejnych alternatywnych modeli transformacyjnego uczenia się. Niektórzy tworzą modele wyraźnie korespondujące z twierdzeniami Mezirowa, a inni mają bardziej odmienne spojrzenie na transformację.

O’Sullivan (2003) definiował transformacyjne uczenie się podobnie do Mezirowa. Według tego autora, nauka przekształceniowa polega na przeżywaniu głębokich, strukturalnych zmian w podstawowych założeniach, myślach, uczuciach i działaniach. Jest to rodzaj zmiany świadomości. Zamiana ta jest radykalna i nieodwracalna. Innymi słowy, zmienia ona nasz sposób bycia w świecie, prowadząc do rekonstrukcji sposobu myślenia o nas samych i o naszym miejscu w świecie. Pozwala to na przeformułowanie naszych relacji z innymi ludźmi i ze światem przyrody, naszego rozumienia stosunków władzy, struktury klasy, rasy, płci, naszej świadomości ciała, wizji alternatywnych podejść do życia, poczucia możliwości dla sprawiedliwości społecznej, pojęcia o pokoju i szczęściu osobistym.

Teoria Mezirowa dotycząca transformacyjnego uczenia się jest na wielu płaszczyznach podobna do teorii konstruktywistycznych (Cragg, Plotnikoff, Hugo, Casey,

2001). Określenie „konstruowanie znaczenia” występuje najczęściej w pracach: Joha Deweya, Marii Montessori, Jeana Piageta, Jerome’a Brunera i Lwa Wygotskiego. W teoriach konstruktywistycznych znaczenie budowane jest z wiedzy. W edukacji konstruktywistycznej uznaje się, że nauka zdobywana jest poprzez zbieranie doświadczeń. Odbywa się to na drodze dochodzenia do wniosków, krytycznego myślenia i interakcji z innymi uczniami. Mezirow zakładał, że każde „uczenie się” jest zmianą, ale nie wszystkie zmiany prowadzą do transformacji. W nauce transformacyjnej zdecydowanie większą rolę odgrywa refleksja krytyczna, gdyż dzięki niej podmiot może budować wiedzę zupełnie samodzielnie oraz przeformułowywać swoje struktury poznawcze.

## Bibliografia

1. Baumgartner L., Merriam S., 1999. *Adult learning and development: Multicultural stories*. Jossey-Bass, San Francisco.
2. Boyd R.D., Myers J. G., 1988. *Transformative Education*. „International Journal of Lifelong Education”, nr 4, s. 261–284.
3. Brookfield S.D., 2000. *The Concept of Critically Reflective Practice*, [w:] *Handbook 2000 of Adult and Continuing Education*, red. A. Wilson, E. Hayes, Jossey-Bass, Brookfield, San Francisco.
4. Brookfield S.D., 2000. *Transformative learning as ideology critique* [w:] *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, red. J. Mezirow & Associates, Jossey-Bass, San Francisco.
5. Collard S., Law M., 1989. *The Limits of Perspective Transformation: A Critique of Mezirow's Theory*. „Adult Education Quarterly”, vol. 39 (2), s. 99–107.
6. Cragg C.E., Plotnikoff R.C., Hugo K., Casey A., 2001. *Perspective transformation in RN-to-BSN distance education*, „Journal of nursing education”, nr 40 (7), s. 317–322.
7. Cranton P., 1994. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
8. Cranton P., 1996. *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*, Jossey-Bass, San Francisco.
9. Cranton P., 1997. *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, „New Directions for Adult and Continuing Education”, nr 74.
10. Dewey J., 1938. *Experience & Education*. NY: Kappa Delta Pi. New York.
11. Freire P., 1970, 2003. *Pedagogy of the oppressed*. Herter and Herter, New York.
12. Goleman D., 1988. *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina, Poznań.
13. Grabove V., 1997. *The Many Facets of Transformative Learning Theory and Practice*, [w:] *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*, red. P. Cranton, „New Directions for Adult and Continuing Education”, nr 74, s. 89–96.
14. Habermas J., 1971. *Knowledge of human interests*, Beacon. Boston.
15. Habermas J., 1984. *The Theory of Communicative Action*, vol. 1: *Reason and the Realization of Society*, Beacon, Boston.
16. Habermas J. 2006., *Typy działania komunikacyjnego*; [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, red. A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Scholar, Warszawa.
17. King K.P. 2005. *Bringing transformative learning to life*, Krieger: Malabar Fl.
18. Kuhn T. 1968. *Struktura rewolucji naukowych*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
19. McWhinney W., 2004. *Editor's perspective*. „Journal of Transformative Education”, nr 2 (3), s. 171–172.
20. Merriam S.B., Caffarella R., 1999. *Learning in adulthood*. Jossey-Bass. San Francisco
21. Merriam S.B., 2004. *The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory*. „Adult Education Quarterly” nr 55 (1), s. 60–68.

22. Mezirow J., 1990. *How critical reflection triggers transformative learning*, [w:] *Fostering Critical Reflection in Adulthood*, red. J. Mezirow, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
23. Mezirow J., 2000. *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory* [w:] *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, red. J. Mezirow & Associates, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
24. Mezirow J., 1978. *Perspective transformation*, „Adult Education” nr 28 (2), s. 100–110.
25. Mezirow J., 2003. *Transformative learning as discourse*, „Journal of Transformative Education”, nr 1, s. 58–63.
26. Mezirow J. Marsick V., 1978. *Education for perspective transformation: Women’s re-entry programs in community colleges*, New York: Teacher’s College, Columbia University.
27. Mezirow J., 1998. *On critical reflection*, „Adult Education Quarterly” nr 48, s. 185–198.
28. Mezirow J., 2009. *Transformative learning theory*, [w:] *Transformative learning in practice*, red. J. Mezirow, E.W. Taylor, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
29. Mezirow J., 2003. *Transformative learning as discourse*. „Journal of Transformative Education” nr 1, s. 58–63.
30. Mezirow J., 1997. *Transformative learning: Theory to practice*, [w:] *Transformative learning in action: Insights from practice – New directions for adult and continuing education*, red. P. Cranton, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
31. Mezirow J., 1991. *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
32. O’Sullivan E., 2003. *Bringing a perspective of transformative learning to globalized consumption*. „International Journal of Consumer Studies”, nr 27 (4), s. 326–330.
33. Shor I., 1993. *Liberating versus domesticating education*, [w:] *Paolo Freire: A critical Encounter*, red. P. McLaren, P. Leonard, Routledge, New York.
34. Śliwerski B., 2005. *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków.
35. Taylor E.W., 2001. *Transformative Learning Theory: A Neurobiological Perspective of the Role of Emotions and Unconscious Ways of Knowing*. „International Journal of Lifelong Education”, nr 20 (3), s. 218–236.
36. Zielińska-Kostyło H., 2005. *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. PWN, Warszawa.

**Anna PERKOWSKA-KLEJMAN**

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie