

Uczenie się dorosłych

Monika CHMIELECKA

DOI: 10.34866/e9fc-7x67

ORCID: 0000-0002-6937-2094

Ewolucja teorii transformatywnego uczenia się¹

The evolution of transformative learning theory

Słowa kluczowe: Teoria transformatywnego uczenia się, Jack Mezirow, ewolucja teorii.

Streszczenie. Artykuł przybliży polskiemu czytelnikowi andragogiczną teorię transformatywnego uczenia się, pokazując jej przemiany w ciągu kolejnych dekad. Pierwotna formuła, stworzona przez Jacka Mezirowa, była w przeszłości i pozostaje do dziś przedmiotem żywej dyskusji i głębokiej krytyki, która zaowocowała wielokrotnymi udoskonaleniami teorii przez samego autora. Dzięki temu teoria stała się szersza i bardziej kompleksowa. Celem opracowania jest ukazanie ewolucji idei transformacji w uczeniu się i synteza obecnego stanu wiedzy w tym obszarze.

Key words: Transformative learning theory, Jack Mezirow, evolution of the theory.

Abstract. The article introduces Polish readers to the theory of transformative learning and shows its main conversions at the turn of the years. The original Jack Mezirow's concept has become a subject of lively discussion and deep criticism since it was developed. The comments led to numerous amendments made by the author himself, so the theory became more wider and comprehensive. The aim of the essay is to show the evolution of the idea of transformation in learning and the synthesis of the current state of knowledge in this area.

Wprowadzenie. Podstawą teorii transformatywnego uczenia się są rozległe, ugruntowane badania na grupie kobiet, które po dłuższej przerwie kontynuowały naukę na studiach wyższych, w college'u. W 1978 roku Jack Mezirow zaprezentował ich wyniki w pracy napisanej we współpracy z Victorią Marsick pt. *Education for perspective transformation. Women's re-entry programs in Community Colleges (Edukacja dla transformacji perspektyw. Program powrotu kobiet do szkół wyższych)*. Natomiast

¹ Artykuł powstał na podstawie analizy literatury dokonanej w ramach pracy doktorskiej autorki: *Doświadczenia uczenia się w coachingu. Interpretacja w kontekście teorii transformatywnego uczenia się*.

pierwsza praca, w której Mezirow szeroko informuje o teorii transformatywnego uczenia się, datowana jest na przełomowy w stosunkach światowych rok 1991 i nosi tytuł *Transformative Dimensions of Adult Learning (Transformatywne wymiary uczenia się dorosłych)*. Została ona poprzedzona praktycznymi wskazówkami Mezirowa i jego zespołu na temat strategii, które wspierają transformatywne uczenie się – *Fostering Critical Reflection in Adulthood (Wsparcie krytycznej refleksji w dorosłości)*.

Od czasu pierwszej publikacji teoria transformatywnego uczenia się spotkała się z trwającą ponad dekadę krytyką (Collard, Law 1989; Hart 1990; Clarke, Wilson 1991; Cunningham 1992a; Newman 1994; Inglis 1997; za: Fleming 2009, s. 29–46). Odpowiedzi Mezirowa (1989, 1991b, 1994, 1996, 1998b, 1998c, 2004), publikowane na łamach czasopism, uczyniły dyskusję publiczną, co w konsekwencji doprowadziło do dalszych prac nad znaczeniami poszczególnych pojęć i kształtem twierdzeń teorii (Mezirow 1989, 1991a, 1991b, 1996, 1997, 2000a). Po roku 2000 z kolei mówi się (Baumgartner 2012; Taylor, Cranton 2013) o teorii w rozwoju (*a theory in progress*), która w ostatecznym kształcie nadanym przez samego autora daje światło kolejnym pokoleniom badaczy.

Transformatywne uczenie się jako szczególny typ uczenia się osób dorosłych (Mezirow 1991a, 2000a, 2000b, 2009a) odnosi się do zdobywania przez dorosłych głębokiej wiedzy o sobie, zamiast zwykłego nabywania wiedzy czy przypominania sobie faktów z przeszłości. Kluczem jest dokonanie swoistej emancypacji. Mezirow pokazuje, że ludzie często bezkrytycznie i bezrefleksyjnie akceptują wszystko, co pochodzi z ich całonocnego doświadczenia i ma swoje źródła w kontekstach: biograficznym, kulturowym czy historycznym. Tymczasem zamiast tego dobrze by było, gdyby zadali sobie kluczowe dla zrozumienia transformatywnego uczenia się pytanie – skąd wiem to, co wiem? (Mezirow, 2000b). Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie jest drogą samopoznania, uczenia się z pełnym zaangażowaniem i kwestionowania dotychczasowych założeń, aby w rezultacie kształtować swoje przekonania na gruncie osobistych doświadczeń w rzeczywistych uwarunkowaniach ich życia oraz podejmować decyzje na podstawie głębokiej refleksji i osobistych wglądów (Mezirow 2000a, s. 3–4).

Teoria transformatywnego uczenia się odnosi się do procesu uczenia się człowieka dorosłego poprzez dokonanie przez niego głębokiej przemiany – transformacji, która zachodzi w indywidualnym sposobie postrzegania i interpretacji siebie oraz świata za sprawą krytycznej refleksji nad owym postrzeganiem i interpretacją. Jednocześnie celem transformacji jest wyzwolenie się człowieka z bezrefleksyjnej, powtarzalnej i dysfunkcyjnej ramy odniesienia, którą kieruje się w życiu, aby opierając się na innej – wspierającej – mógł świadomie kierować własnymi działaniami na drodze realizacji celów (Mezirow 2009a, s. 90–93).

Polskiemu czytelnikowi, poza abstraktami w wolumenach andragogicznych (Śliwerski 2006, s. 218; Małewski 1998, s. 106–115), znana jest przede wszystkim praca Krystyny Pleskot-Makulskiej (2008), która przybliżyła fundamenty teorii, jej pojęcia oraz wprowadza w sieć twierdzeń Mezirowa; a także artykuły Moniki Chmieleckiej (2016, 2017a, 2017b), która na przestrzeni lat sukcesywnie opisuje wybrane elementy

dorobku Jacka Mezirowa. W 2020 roku ukaze się również książka *Transformacja w coachingu. Doświadczenia uczenia się dorosłych*, w której ostatnia z autorek dokonuje obszernej problemowej rekapitulacji teorii transformatywnego uczenia się według założeń strukturalizmu genetycznego.

Lata 70. i 80. – geneza i powstawanie teorii. Mezirow nazywa swoją perspektywę częścią oświeceniowej tradycji w obozie emancypacyjnym (Mezirow 2000a, s. 10), a jego teoria wpisała się w humanistyczny nurt, w którym wiercono, że człowiek jest dobry i zdolny do zmiany czy samodoskonalenia. Mezirow uważał, że zmiana zawsze prowadzi do poprawy zdrowia psychicznego jednostki i w konsekwencji, poprzez ulepszenie społecznych i kulturowych rezultatów jej działań, wpływa na społeczność w całości. Jego prace należy czytać przez pryzmat wcześniejszego dorobku wymienionych poniżej autorów.

Inspiracji i jednocześnie fundamentów teorii transformatywnego uczenia się poszukiwać należy m.in.: w idei budzenia się świadomości (*conscientization*) i pracach Paulo Freire (Mezirow 1978, s. 103); w znaczeniu i sposobie rozumienia pojęcia paradygmatu, zapoczątkowanym przez Thomasa Kuhna (Mezirow 1985, 19991a, 1991b); w myśli Jürgena Habermasa (Mezirow 1978, 1991a, 1991b, 1997, 1998a, 2000a, 2000b, 2003, 2009a, 2009b) oraz jego wyraźnym podziale na uczenie się instrumentalne, komunikacyjne i emancypacyjne, o którym Mezirow jednoznacznie mówi, że jest formą procesu transformatywnego (Mezirow 2000a, s. 10), a także w zjawisku tranzykcji doświadczanych przez osoby dorosłe opisanym przez psychiatrę Rogera Goulda (Mezirow 1991a, s. XVI–XVII).

W roku 1978 Mezirow opublikował wyniki swoich badań, na podstawie których wskazał, że transformatywne uczenie się może przebiegać na drodze sekwencji 10 faz: (1) dylemat dezorientacyjny; (2) autodiagnoza, której towarzyszy uczucie strachu, złości, winy lub wstydu; (3) krytyczna ocena własnych założeń na gruncie epistemologicznym, socjokulturowym oraz psychicznym; (4) spostrzeżenie, że inni ludzie również doświadczają stanu niezadowolenia i przechodzą przez proces transformacji poprzez podobnie zachodzące zmiany; (5) odkrycie możliwości odgrywania nowych ról, wchodzenia w inne relacje i podejmowania nowych działań; (6) planowanie przebiegu działań; (7) zdobycie nowej wiedzy i umiejętności, koniecznych do realizacji planu; (8) próby podejmowania nowych ról; (9) budowanie poczucia pewności siebie i kompetencji w nowych rolach i relacjach; (10) ponowne scalenie, integracja własnego życia na podstawie warunków podyktowanych nową perspektywą (Mezirow, Marsick 1978, s. 12). Fazy te mogą urzeczywistniać się w różnym porządku, przebiegać cyklicznie, rekurencyjnie, a uczyć się może rozpocząć od dowolnego momentu, część zaś kroków pominąć.

Centralnym pojęciem w teorii była początkowo perspektywa znaczeń (*meaning perspective*). Oznacza ona wielowymiarową psychologiczną strukturę obejmującą myśli, emocje i pragnienia człowieka oraz stanowiącą osobisty paradygmat rozumienia siebie i świata (Mezirow, Marsick 1978, s. 101–108). Transformacja perspektywy znaczeń może występować pod dwiema postaciami (Mezirow 1978, 1991a):

- znaczącą (*epochal*) – perspektywa ulega wówczas bardzo szybkim zmianom, które zachodzą nagle i są oczywiste dla uczącego się, o którym można powiedzieć, że doświadcza w danym momencie głębokiego wglądu (*insight*), ma wrażenie dokonania odkrycia, „eureka”, pojawia się efekt „aha”.
- wzrastającą (*incremental*) – perspektywa ulega przemianie na przestrzeni dłuższego czasu i na drodze wielu mniejszych zmian w schematach znaczeń, uczący się w pewnym momencie tej drogi zauważa, że zaszła w nim istotna zmiana – przypomina to raczej budzenie się świadomości zmiany niż jej radykalne i nagłe odczucie.

Lata 80. były czasem ekspansji teorii – poza adaptacją opracowanych przez Habermasa (1971) trzech dziedzin uczenia się: technicznego, praktycznego i emancypacyjnego i poszerzenia teorii o instrumentalne (*instrumental*), komunikacyjne (*dialogic*) i transformatywne (*self-reflective*) uczenie się, Mezirow wyróżnił trzy możliwe procesy uczenia się w ramach każdego z wyżej wymienionych typów:

- uczenie się w ramach schematów znaczeń (*learning within meaning schemes*) – aktualnie posiadany schemat zostaje poszerzony, uzupełniony i zweryfikowany;
- uczenie się nowych schematów znaczeń (*learning new meaning schemes*) – nabywanie nowych schematów znaczeń w ramach obecnej perspektywy znaczeń;
- uczenie się poprzez transformację znaczeń (*learning through meaning transformation*) – przeformułowanie poznawcze problemu w celu odnalezienia jego rozwiązania, modyfikacja schematów znaczeń (Kitchenham 2008, s. 111).

Lata 90. – doskonalenie teorii. Lata 90. były czasem wielu przemian dla opisywanej teorii. W roku 1991 Mezirow poszerzył 10-fazowy model transformatywnego uczenia się, dodając do niego, między oryginalną fazą 8 i 9 krok – „zmiana obecnych relacji i układanie nowych” (*renegotiating relationships and negotiating new relationships*). Za jego wyodrębnieniem stało podkreślenie znaczenia, jakie w transformatywnym uczeniu się odgrywa krytyczna ocena własnych założeń (*critical self-reflection*), bowiem odnosi się ona do szerokiego obszaru funkcjonowania człowieka.

Mezirow uwypuklił tym samym jedno z konstruktywistycznych założeń – znaczenia, jakie człowiek przypisuje własnym doświadczeniom istnieją w nas samych, a nie w źródłach zewnętrznych (także innych ludziach). Owe znaczenia przypisywane naszym doświadczeniom nabywane i weryfikowane są przez człowieka w aktach interakcji i komunikacji (Mezirow 1991a, s. XIV). Takie rozumienie jest spójne z kuhnowskim rozumieniem paradygmatu (Kuhn 2001, org. 1962), freirowskim budzeniem świadomości (1970), a także poglądami konstruktywistów, jak choćby Kelly (1970), Knowles (1975), Kolb (1984), Piaget (1972) oraz konstruktywistów społecznych (*social constructivist*), np. Wygotski (1978, za: Kitchenham 2008, s. 113).

W 1995 roku Mezirow wiele uwagi poświęcił krytycznej refleksji i umocnił jej rolę w teorii transformatywnego uczenia się, inspirując się w znacznym stopniu pracami Foucault, podkreślającymi wpływy władzy i wiedzy oraz ich źródeł na człowieka w sytuacjach społecznych. Krytyczna refleksja pozostaje jednym z centralnych pojęć teorii, a świadomość nieodkrytych wcześniej fundamentów własnych przekonań i działania

jest kluczem do transformacji (Mezirow, 1998a, s. 197). Mezirow wskazał, że refleksja może występować w trzech typach i dotyczyć:

- treści (*content*) – myślenie o tym, co zostało zrobione;
- procesu (*process*) – osoba poszukuje etiologii swoich działań;
- przesłanek (*premise*) – wymaga od osoby krytycznej refleksji – dostrzeżenia szerszej perspektywy tego, co stanowi o jej systemie wartości czy założeniach leżących u podstaw określonego zachowania.

Wyróżnia się dwa rodzaje transformacji zależne od głębokości zachodzącej zmiany. Pierwsza to transformacja uproszczona (*straightforward transformation*) – dotyczy schematów znaczeń, które pojawiają się podczas refleksji dotyczącej treści (i rozważania tego, co zostało już zrobione) oraz procesu (z uwzględnieniem przyczyn działań oraz ich uwarunkowań). Druga to transformacja pogłębiona (*profound transformation*) – dotycząca zestawów schematów znaczeń (perspektywy znaczeń), dokonująca się dzięki refleksji dotyczącej przesłanek i działaniu w szerszym zakresie.

W roku 1998, na bazie wcześniejszych prac wokół krytycznej refleksji, Mezirow (1998a) prezentuje jej dwie nowe odsłony, które obejmują tak obiektywne, jak i subiektywne przeramowanie (*objective and subjective reframing*). Obiektywne przeramowanie dotyczy namysłu nad założeniami (*critical reflection OF assumptions*), podczas gdy subiektywne przeramowanie dotyczy namysłu nad powodami, dla których owe założenia się pojawiają (*critical self-reflection ON assumptions*), bliskie jest więc refleksji dotyczącej przesłanek (*premise reflection*).

XXI wiek – teoria w rozwoju. W roku 2000 Mezirow zaprezentował poprawioną wersję teorii transformatywnego uczenia się, opierając się na zweryfikowanej oryginalnej terminologii. Najszerszym pojęciem jest rama odniesienia, która obejmuje nawyki mentalne, w nich wyróżnia się punkty widzenia, na które składają się pojedyncze schematy znaczeń.

Rama odniesienia (*frame of reference*) stała się synonimem perspektywy znaczeń (*meaning perspective*) (Baumgartner, 2012, s. 109) i oznacza uwarunkowany kulturowo schemat, według którego człowiek ocenia zdarzenia w swoim otoczeniu – z całego szeregu dostępnych sobie wybiera te, które uznaje za istotne oraz interpretuje je i wykorzystuje według własnych założeń (Mezirow 2009a, s. 92). Mezirow wskazuje, że człowiek posiada obraz siebie bazujący na wartościach zakotwiczonych w ramie odniesienia dającej poczucie stałości i pewności oraz będącej trzonem poczucia tożsamości (Mezirow, 200a, s. 18). Stanowi ona odpowiednik poznawczego, emocjonalnego i motywacyjnego filtra, nakładanego na ogół doświadczeń zmysłowych. Kształtuje spostrzeganie, pozwala na preselekcję poznania, określenie sposobu interpretacji doświadczeń i myślenia oraz wskazuje kierunek działania. Jest formą subiektywnego doświadczenia jednostki – decyduje o tym, jak dane wydarzenie zostanie zidentyfikowane, jakie przypisane zostanie mu znaczenie i jakie reakcje może wywołać. Rama odniesienia stanowi kluczową kategorię pojęciową, do której Mezirow (1998a, s. 197) odnosi się, wyjaśniając istotę transformatywnego uczenia się, będącego z kolei wynikiem następstwa trzech koniecznych zjawisk:

- dylematu dezorientacyjnego (*disorienting dilemma*),
- krytycznej oceny własnych założeń (*critical selfreflection*),
- racjonalnego dyskursu (*rational discourse*).

Nawyki mentalne (*habits of minds*) są nieświadomymi sposobami myślenia, odczuwania i działania, dotyczącymi wszystkich obszarów życia: funkcjonowania psychologicznego, zdrowotnego, religijnego, kulturowego, społecznego i politycznego, poruszania się w granicach wyznaczonych normami moralnymi czy sumieniem, sposobu odbioru bodźców zewnętrznych czy wartości estetycznych. Siłą nawyków mentalnych jest ich wpływ na jednostkę i zdolność determinowania jej przekonań, wartości, stylu uczenia się, odczuwania siebie czy predyspozycji emocjonalnych (Locraft Cuddapah 2005, s. 56).

Rezultatem określonego nawyku mentalnego są konkretne punkty widzenia człowieka – przekonania, sądy, postawy i uczucia na temat osób (siebie i innych) oraz konkretnych zjawisk w świecie. Kształtują one szczegółowe interpretacje codziennych wydarzeń, a także stanowią wzorzec, punkt odniesienia dla tego, czego on oczekuje, czego się spodziewa w danej sytuacji. Punkty widzenia to zatem konkretne przejawy nastawień mentalnych i ram odniesienia (Mezirow 1991a, s. 44–48). Co szczególnie interesujące, możemy „wypróbować” nasze punkty widzenia poprzez sprawdzanie punktów widzenia innych osób, czego nie można zrobić już z nawykami mentalnymi (Mezirow, 2000a, s. 21).

Schematy znaczeń natomiast jako najdrobniejszy element w strukturze naszej wiedzy dotyczą zestawów niewypowiedzianych przesądów, przekonań i uczuć składających się na sposób opisu siebie i świata oraz wyznaczają wzajemne relacje (Mezirow 2000b, s. 17–18).

Rok 2000 przynosi także sformułowanie nowego, czwartego rodzaju uczenia się. Poza uczeniem się w ramach danego schematu znaczenia, nowego schematu znaczenia i transformacją schematów znaczeń, Mezirow wskazał, że możliwe jest też uczenie się będące następstwem transformacji znaczeń, perspektyw, założeń i ma ono również charakter transformatywny.

W roku 2003 Jack Mezirow (2003, s. 58–59) opublikował na łamach „Journal of Transformative Education” tekst, w którym po raz pierwszy wyjaśnia najważniejsze definicje transformatywnego uczenia się. Z wyżej wymienionego fragmentu wynika, że transformatywne uczenie się jest takim rodzajem uczenia się, w którym wątpliwe (*problematic*) ramy odniesienia zmieniają się w szersze (*inclusive*), bardziej otwarte (*open*), rozumne (*discriminating*), refleksyjne (*reflective*), gotowe do dalszych zmian (*emotionally able to change*). Jak zauważa – otwarte ramy odniesienia generują takie przekonania, opinie i postawy (*mindsets*), które tłumaczą szerszy zakres doświadczeń osoby.

W 2005 na VI Międzynarodowej Konferencji Transformatywnego Uczenia się miała miejsce gorąca dyskusja pomiędzy Jackiem Mezirowem i Johnem Dirxem, która doprowadziła do wartościowych dla teorii dwóch konkluzji. Po pierwsze, jednoznacznie zostało wskazane, że w rezultacie transformatywnego uczenia się zawsze dochodzi

do świadomego, racjonalnego procesu krytycznej oceny własnych założeń epistemologicznych, dzięki któremu transformatywne uczenie się znacząco różni się od wiary (*faith*), uprzedzeń (*prejudice*), wizji (*vision*) czy pragnień (*desire*) człowieka (Dirx i in. 2006, s. 133). Po drugie, możliwe jest współistnienie różnych punktów widzenia u tej samej osoby. Człowiek może bowiem, realizując różne role [org. tożsamości (*identities*)] – rodzica, dziecka, sędziego etc. – mówić równocześnie głosami wielu „osób” (Dirx i in., 2006, s. 125–130). Dirx przekonuje, że owe głosy z naszego wewnętrznego świata (*inner world*) wpływają na to, jak działamy w rzeczywistości (Dirx i in., 2006, s. 125–130). Jednocześnie, jak przyznaje Mezirow, uczenie się poza świadomością, jako wypadkowa wewnętrznych procesów psychicznych, może następować, o ile w efekcie końcowym transformacja ramy odniesienia uwzględnia proces krytycznej refleksji nad założeniami epistemologicznymi (Dirx i in. 2006, s. 134).

Współczesne odniesienia. Współczesne badania zmierzają w kierunku tworzenia holistycznej teorii, która, po pierwsze, łączyłaby pierwotne założenia z innymi nurtami (na przykład psychologii rozwojowej, podejścia neopsychoanalitycznego), co jest zauważalne w pracach odwołujących się do: duchowości (Merriam, Ntseane 2008; Roberts 2008), znaczenia doświadczeń z dzieciństwa (Maney 2008), uważności (Matthieson, Tosey 2008) czy emocji (Snyder 2010) w procesie transformatywnego uczenia się (za: Baumgartner 2012, s. 110). Po drugie, pojawiają się głosy kwestionujące użyteczność transformatywnego uczenia się w opisie praktyki edukacyjnej dorosłych (Newman 2012, za: Taylor, Cranton 2013, s. 34).

Edward W. Taylor i Patricia Cranton (2013, s. 35–43), dokonując szerokiego przeglądu pokaźnej liczby prac, identyfikują pięć głównych obszarów, wokół których – jak przewidują – koncentrować się będą przyszłe dyskusje i badania poświęcone transformatywnemu uczeniu się:

- 1) doświadczenie – m.in.: które z przeszłych doświadczeń kształtują nasze perspektywy znaczeń?, czy możliwe są doświadczenia transformatywne, które pozostają niezauważane przez otoczenie?
- 2) empatia – m.in.: czy postawa empatyczna sprzyja transformatywnemu uczeniu się?, czy może transformacja prowadzi do wzrostu empatii?
- 3) pragnienie zmiany – m.in.: jakie sekwencje działań sprzyjają kształtowaniu bardziej niezależnych uczących się dorosłych?, jakie warunki i kontekst uczenia się uprawdopodobni wystąpienie transformacji?
- 4) metodologia – m.in.: jak może zmienić się postrzeganie teorii transformatywnego uczenia się z perspektywy teorii krytycznej czy paradygmatu pozytywistycznego?, co nowego mogą wnieść badania podłużne?
- 5) pozytywna transformacja – m.in.: w jakim stopniu transformacja może dotyczyć jedynie pozytywnej zmiany?, czy natura transformacji jest niezależna od satysfakcjonującej oceny moralnej czy estetycznej?

Jak twierdzą badacze (Cranton, Taylor 2012, s. 3–12; Taylor, Cranton 2013, s. 33–34) – zdecydowanie brakuje badań ugruntowanych w pierwotnych źródłach. Te

spotykane najczęściej nadmiernie polegają na kolejnych opracowaniach w literaturze, brakuje krytyki oryginalnych źródeł, istnieje niewystarczająca liczba badań szczególnie tych w paradygmacie krytycznym i pozytywistycznym oraz badań pogłębiających teorię, a nie tylko znajdujących jej zastosowania na innych gruntach. Ponadto autorzy dostrzegają wyraźnie słabe zaangażowanie w transformatywne uczenie się badaczy-andragogów z Europy. Taylor (2000, s. 285–286) zwraca uwagę, że istnieje potężna bateria empirycznych badań prowadzonych w ramach prac doktorskich, które pozostają o tyle rozpowszechnione, o ile czytelnicy odwiedzają biblioteki uniwersyteckie. Dysertacje te najczęściej pogłębiają obszar związku transformatywnego uczenia się ze stylem życia i karierami dorosłych, jak również kładą nacisk na pogłębione rozpoznanie najważniejszych elementów procesów transformatywnych. W odniesieniu do realiów europejskich krótkiego sprawozdania dokonuje Alexis Kokkos (2012, s. 297, za: Taylor, Cranton 2013, s. 34–35), pisząc o tym, że teoria transformatywnego uczenia się nie leży w kręgu zainteresowań badawczych większości andragogów europejskich, a ich prace skupiają się głównie wokół badań w społecznym i krytycznym wymiarze edukacji dorosłych (Bourdieu, Foucault, Illeris, Mayo). Wyraźnie werbalizowana jest też świadomość współczesnych badaczy, że odpowiedzi na pytania z wielu obszarów, które ujawniły się w dotychczasowych studiach, m.in. wokół roli emocji, różnic indywidualnych w doświadczaniu transformacji, funkcji samoświadomości i osobistej odpowiedzialności za zmianę, nie mogą być udzielone w ramach modelu opracowanego przez Mezirowa (Taylor, 2000, s. 317).

Jak podsumowuje Lisa M. Baumgartner (2012, s. 112) – dotychczasowa krytyka spowodowała niewątpliwy rozwój teorii transformatywnego uczenia się, stąd przyszła też może jedynie prowadzić do jej wzmocnienia, zaś jedynie czas pokaże, w jakim kierunku ewolucja ta będzie przebiegać.

Bibliografia

1. Baumgartner L.M. (2012), *Mezirow's Theory of Transformative Learning from 1975 to Present*, [w:] Taylor E.W., Cranton P. i in. (red.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research, and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco.
2. Chmielecka M. (2016), *Transformatywne uczenie się w coachingu*, [w:] Nowosielska J., Bartnicka D. (red.), *Coaching, mentoring, tutoring – wyzwania dla edukacji XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Warszawa.
3. Chmielecka M. (2017a), *Transgresja w dialogu – racjonalny dyskurs jako społeczny czynnik inicjujący przekraczanie indywidualnych granic*, [w:] Ciążela A., Jaronowska S. (red.), *Transgresja jako zjawisko w kulturze. W kręgu szans i zagrożeń*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
4. Chmielecka M. (2017b), *Transformacja perspektyw znaczeń w coachingu*, [w:] Nowosielska J., Broża P. (red.), *Coaching, mentoring i tutoring jako sposób kształtowania osobowości współczesnego człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka, Warszawa.

5. Cranton P., Taylor E.W. (2012), *Transformative learning theory. Seeking a more unified theory*, [w:] Taylor E.W., Cranton P. i in. (red.), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice*, John Wiley and Sons Inc., San Francisco.
6. Dirx J.M., Mezirow J., Cranton P. (2006), *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative Learning: A Dialogue Between John M. Dirx and Jack Mezirow*, „Journal of Transformative Education”, nr 4 (123).
7. Fleming T. (2009), *Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie. Odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1 (45).
8. Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York – London.
9. Kitchenham A. (2008), *The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory*, „Journal of Transformative Education”, nr 6 (104).
10. Locraft Cuddapah J. (2005), *Exploring First-Year Teacher Learning Through the Lens of Mezirow's Transformative Learning Theory*, nieopublikowana praca doktorska, Teacher's College Columbia University, New York.
11. Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
12. Mezirow J. (1978), *Perspective transformation*, „Adult Education”, vol. 28 (2).
13. Mezirow J. (1985), *A critical theory of self-directed learning*, [w:] Brookfield S. (red.), *Self-directed learning: From theory to practice*, Jossey-Bass, San Francisco.
14. Mezirow J. (1989), *Transformation theory and social action: A response to Collard and Law*, „Adult Education Quarterly”, vol. 39.
15. Mezirow J. (1991a), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
16. Mezirow J. (1991b), *Transformation theory and cultural context: A reply to Clark and Wilson*, „Adult Education Quarterly”, vol. 41.
17. Mezirow J. (1994), *Response to Mark Tennant and Micheal Newman*, „Adult Education Quarterly”, vol. 41.
18. Mezirow J. (1996), *Beyond Freire and Habermas: Confusion. A response to Bruce Pietrykowski*, „Adult Education Quarterly”, vol. 46.
19. Mezirow J. (1997), *Transformative Learning: Theory to Practice*, [w:] Cranton P. (red.), *New Directions for Adults and Continuing Education*, Wiley Online Library.
20. Mezirow J. (1998a), *On critical reflection*, „Adult Education Quarterly”, vol. 48.
21. Mezirow J. (1998b), *Postmodern critique of transformation theory: a response to Pietrykowski*, „Adult Education Quarterly”, vol. 49.
22. Mezirow J. (1998c), *Transformative learning and social action: A response to Inglis*, „Adult Education Quarterly”, vol. 49.
23. Mezirow J. (2000a), *Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory*, [w:] Mezirow J. i in., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
24. Mezirow J. (2000b), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
25. Mezirow J. (2003), *Transformative learning as discourse*, „Journal of Transformative Education”, nr 1.
26. Mezirow J. (2004), *Forum comment on Sharan Merriam's "The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory"*, „Adult Education Quarterly”, vol. 55.

27. Mezirow J. (2009a), *An overview on transformative learning*, [w:] Illeris K., (red.), *Contemporary Theories of learning. Learning theorists... in their own words*, Routledge Taylor & Francis Group, London – New York.
28. Mezirow J. (2009b), *Transformative learning theory*, [w:] Mezirow J., Taylor. E. i in., *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*, Jossey Bass, San Francisco.
29. Mezirow J., Marsick V. (1978), *Education for Perspective Transformation: Women's Re-entry Programs in Community Colleges*, Centre for Adult Education, Teachers College, Columbia University, New York.
30. Pleskot-Makulska K. (2008), *Teoria uczenia się transformatywnego autorstwa Jack'a Mezirowa*, „Rocznik Andragogiczny”, vol. 14.
31. Śliwerski B. (2006), *Pedagogika. Tom 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, GWP, Gdańsk.
32. Taylor E.W. (2000), *Analyzing Research on Transformative Learning Theory*, [w:] Mezirow J. i in., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
33. Taylor E.W., Cranton P. i in. (2012), *The Handbook of Transformative Learning. Theory, Research and Practice*, John Wiley and Sons Inc., San Francisco.
34. Taylor E.W., Cranton P. (2013), *A theory in progress? A theory in progress? Issues in transformative learning theory*, „European Journal for Research on the Education and Learning of Adults”, vol. 4, nr 1.

dr Monika CHMIELECKA – Katedra Andragogiki i Gerontologii Społecznej, Uniwersytet Łódzki,
e-mail: monika.chmielecka@uni.lodz.pl