

Ewa Kurantowicz

O SPOŁECZNYM UCZENIU SIĘ WE WSPÓŁCZESNYM DYSKURSIE ANDRAGOGICZNYM. WĄTPLIWOŚCI ZEBRANE

Mówienie o społecznym wymiarze uczenia się jest dość oczywistym i być może przebrzmiałym tematem rozważań dla pedagogów. Unikając banalizacji i oczywistości szczegółowego omówienia tego zagadnienia odsyłam do lektur, które znakomicie oddają usystematyzowaną wiedzę na ten temat. W tym krótkim tekście wskazuję kilka wątpliwości, które dla badacza i praktyka edukacji dorosłych są, moim zdaniem, warte namysłu w kontekście społecznego uczenia się.

Andragogika formułuje postulat społecznego uczenia się od dość dawna, ale podejście do niego ewoluje od mechanicznej percepcji innych i naśladowania, przez doświadczenie w świecie społecznym, modelowanie i transmisję, aż po aktywność i uczestnictwo jednostek w społecznościach lub konstruowaniu społecznej rzeczywistości¹. Współczesne teorie i badania andragogiczne bardzo mocno podkreślają znaczenie społecznego wymiaru uczenia się. David Boud, wymieniając podstawowe tradycje w teoriach uczenia się dorosłych (behawioralna, andragogiczna, humanistyczna i krytyczna), jako jedną z kategorii różnicujących je, przyjął właśnie społeczny charakter uczenia się². Knud Illeris obok wymiaru poznawczego i emocjonalnego uczenia się wymienia wymiar społeczny jako jeden z trzech podstawowych dla analizowania tego procesu³. Jane Lave podkreśla znaczenie eksplorowania raczej społecznych niż psychologicznych teorii uczenia się, aby naświetlić te, które obciążają jednostki za niepowodzenia w uczeniu się. Autorka sugeruje, że teorie koncentrujące się jedynie na jednostkowych zdolnościach umysłu zawiodą w obejmowaniu pełnego zakresu warunków uczenia się⁴. Ta perspektywa współgra z klasyczną teorią społecznego uczenia się Alberta Bandury, który podkreśla, że ludzie uczą się społecznie poprzez naśladowanie i obserwowanie innych⁵. Bez względu na to, którą opcję uczenia się

¹ Por. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wrocław 2006, s. 141-153.

² D. Boud, *Some Competing Traditions In Experiential Learning*, [w:] *Making Sens of Experiential Learning*, red. S.W. Wril, I. McGill, Milton Keynes 1989, s. 40-43.

³ K. Illeris, *op. cit.*

⁴ J. Lave, *Teaching, as learning, in practice*, "Mind, Culture and Activity" 1996, nr 3, s. 149-164.

⁵ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

społecznego wybierzemy, jego warunkiem wstępnym jest zawsze bezpośrednia lub pośrednia obecność innych.

Społeczne uczenie się w tej wypowiedzi będzie rozpatrywane w perspektywie: społecznych relacji (1), kontekstów uczenia się (2) i form społecznej integracji (3).

Koniec społecznego pouczenia (?)

„Nie pouczać” to jedno z przykazań życiowych Leszka Kołakowskiego sugerujące odejście od tradycyjnego rozumienia roli pedagogów (profesjonalnych czy życiowych), którzy dają innym wskazówki jak żyć⁶. Dla społeczności (jako wychowawcy zbiorowego) jest to również istotny przekaz. Tradycyjnie grupa, społeczność, społeczeństwo od zawsze kontrolowały przebieg prawidłowej/oczekiwanej/wymaganej socjalizacji i uczenia się. Współcześnie jednak radykalnej zmianie ulega charakter więzi społecznej i relacji wewnątrz każdej społeczności. Zmieniają się stosunki międzypokoleniowe, grupa socjalizacji pierwotnej czy wtórnej coraz słabiej pełni funkcje kontrolne wobec własnych członków. Odchodzenie od tradycyjnych więzi i relacji we wspólnotach, grupach edukacyjnych jest wszechobecne i kulturowo wzmacniane przez procesy indywidualizacji i detradycjonalizacji. Indywidualizacja oznacza, że jednostka może wybierać te wspólnoty, do których przynależy, a jednocześnie minimalizować roszczenia tych wspólnot, z których pochodzi⁷. Z drugiej strony proces indywidualizacji życia społecznego spowodowany został „uwolnieniem z kultury”, wyzwoleniem z norm społecznych, tradycji kontrolujących życie jednostek, ale jednocześnie wykształcił niezbędną do „bycia w świecie” postawę refleksyjności⁸. Osłabienie roli kultury jako pasa międzypokoleniowej transmisji znaczeń (detradycjonalizacja), wzmożenie obecności społeczności wirtualnych w życiu jednostki i budowanie relacji sieciowych wspomaga istnienie i funkcjonowanie jednostek w wielu społecznościach. Zmieniają się relacje międzypokoleniowe, a procesy wychowania, nauczania i wprowadzania w kulturę mogą i mają kierunek odmienny niż dotąd zakładano (M. Mead).

Relacje i więzi społeczne, ich zmiana, transformacje stają się przedmiotem zainteresowań pedagogiki codzienności. Badacze poszukują wiedzy w potocznej interpretacji świata badanych zjawisk i odwołują się do fenomenologicznych, hermeneutycznych, antropologicznych, post- i konstruktywistycznych (narracyjnych i krytycznych) założeń w obszarze własnych praktyk badawczych nad procesami edukacyjnymi. Pedagogika

⁶ Za: Z. Kwieciński, *Czy możliwy jest pedagogiczny powrót do mądrości? Pamięci Profesora Stanisława Kowalskiego*, „Chowanna” 2005, t. 2(25): *Między przeszłością a przyszłością edukacji dorosłych*, red. A. Stopińska-Pająk.

⁷ P. Morris, *Community beyond tradition*, [w:] *Detraditionalization. Critical reflections on authority and identity*, red. P. Heelas, S. Lash, P. Morris, Oxford 1996.

⁸ U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna*, Warszawa 2009.

codzienności, podobnie jak socjologia codzienności, może w ten sposób uzasadnić swoją koncentrację na tym, co międzyludzkie i codzienne⁹. Codzienne praktyki edukacyjne, realizowane w różnych relacjach uwzględniają „[...] przypadkowość, fragmentaryzację, [...] spontaniczność, [...] emocjonalność i refleksyjność”¹⁰ procesów uczenia się. Ten społeczny wymiar uczenia się w lub przez relacje społeczne był zawsze istotny dla andragogiki, która w wielu koncepcjach podkreśla nie intencjonalność a incydentalność, uczenie się w środowiskach nie tylko instytucjonalnych, nieformalność i pozaformalność procesów uczenia się, uczenie się od rówieśników. „Uczenie się nie może być już rozumiane wyłącznie jako prosty indywidualny, wewnętrzny akt indywiduum, ale raczej jako proces konstruowany przez interakcje międzyludzkie osób znajdujących się w szczególnej sytuacji, za pomocą szczególnych narzędzi lub artefaktów”¹¹. Relacje międzyludzkie są tylko jednym z elementów socjalizacji tworzących współczesne sieci uczenia się dorosłych. Są równoprawne i równoważne, o takiej samej mocy wpływu społecznego jak przestrzeń, miejsce uczenia się, symbole, język czy inne elementy sieci¹².

Koniec społecznego pouczenia to nie tylko efekt kulturowej zmiany, ale także równoprawnego traktowania międzyludzkich relacji i pozostałych elementów środowiska edukacyjnego. Uczenie się i pouczanie nabywa wymiaru „pozaludzkiego” jak proponują zwolennicy ANT (*Actor-Network Theory*) w edukacji i badaniach andragogicznych.

Życie jako (społeczny) kontekst uczenia się (?)

To pytanie zostało postawione przez Richarda Edwardsa, który dodaje, iż „potencjalnie całe życie staje się upedagogicznione”¹³. Konceptualizacja kontekstów uczenia się ma miejsce w wielu andragogicznych podejściach teoretycznych. Przykładem jest koncepcja „uczenia się sytuacyjnego” (które jest funkcją działania i kontekstu), a jej podstawowe założenia to: relacyjny charakter wiedzy i uczenia się, negocjacyjny charakter znaczeń, krytyczna natura aktywności edukacyjnej osób uczących się. Kolejna nawiązująca do kontekstu uczenia się to koncepcja „społeczności praktyki” Etienne Wengera. Podstawowe jej założenia to rozwój praktyki przez wspólne wykonywanie pracy, zabawy, życie, w którym uczenie się przez działanie i uczestnictwo jest kontynuowane w procesach nadawania znaczeń, przynależność do tej społeczności

⁹ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Kraków 2008, s. 15-52.

¹⁰ *Ibidem*, s. 20.

¹¹ S.B. Merriam, R.S. Caffarella, *Learning in adulthood*, San Francisco 1999, s. 27.

¹² T. Fenwick, R. Edwards, *Actor-Network theory in education*, New York 2010.

¹³ R. Edwards, *Introduction: Life as a learning context?*. [w:] *Rethinking contexts for learning and teaching*, red. R. Edwards, G. Biesta, M. Thorpe, New York 2009, s. 3.

i ciągle budowanie tożsamości, stawanie się ze względu na zmieniający się społeczny kontekst uczenia się¹⁴. Oczywiście większość koncepcji, traktujących uczenie się jako proces zależny od kontekstu lub kontekst wytwarzający, nawiązuje do tradycyjnych ujęć pragmatyzmu (uczenie się przez działanie) czy uczenia się przez doświadczenie (np. koncepcja cyklu uczenia się Davida Kolba: konkretne doświadczenie; obserwacja i refleksja; wnioskowanie i uogólnienie; sprawdzanie i testowanie przyjętych rozwiązań) bądź też konstruktywizmu zakładającego aktywne konstruowanie wiedzy przez podmiot poznający i reorganizację świata doświadczanego (kontekstu) pod wpływem uczenia się.

Richard Edwards twierdzi, że pytanie o kontekst uczenia się może mieć charakter banalny, przyziemny lub ezoteryczny, nie wart kontynuacji. Głównie z tego powodu, że w badaniach nad uczeniem się dorosłych wciąż pytamy o konteksty uczenia się: dom, miejsce pracy, ruchy społeczne. „Zwykłe, codzienne praktyki zyskują wówczas określenie formy uczenia się przez doświadczenie lub uczenia się nieformalnego”¹⁵. Takie pytania i odpowiedzi nie zadowalają autora. Proponuje on, aby pytać o to, jak rozumiemy naturę tych kontekstów i jak są one rozgraniczane, jeśli w ogóle. Jakie są granice kontekstu uczenia się i jak są one ustanawiane? Jakie jest nasze rzeczywiste rozumienie relacji pomiędzy uczeniem się i kontekstem? Jak ludzie uczą się przez konteksty i w poprzek kontekstów?¹⁶ Autor opowiada się za relacyjnym rozumieniem kontekstu, co oznacza wprowadzenie dwóch pojęć: kontekstualizacji i polikontekstualizacji jako praktyk obecnych w uczeniu się. Kontekst istnieje zanim, jako uczący się, zaczniemy z niego korzystać i w pewien sposób „ograniczać go” naszym uczeniem się. Granice pomiędzy kontekstami nie są ich immanentną cechą, nie ma świata poza kontekstami i zawsze podmiot uczący się jest w jakimś kontekście. To poprzez różnorodne praktyki (kontekstualizację, dekontekstualizację, polikontekstualizację) jednostka kreuje konteksty uczenia się i ich granice, ustanawia, co dzieje się poprzez, w poprzek, pomiędzy kontekstami. Stąd rodzaj pytań, jakie stawia R. Edwards w dyskursie nad uczeniem się i kontekstem. Szczególnie w tej perspektywie rozważań („relacyjnego rozumienia kontekstu”) interesujące jest pojęcie „obiektów granicznych” (*boundary objects*), a także znanego już w andragogice pojęcia *transfer learning*, czyli transferu wiedzy pomiędzy kontekstami¹⁷. Koncentracja na obiektach granicznych pozwala zrozumieć, jak możliwe jest uczenie się poprzez, pomiędzy kontekstami. To one w tym procesie pełnią rolę zasadniczą.

¹⁴ E. Wenger, *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge 1998.

¹⁵ R. Edwards, *Beyond the moorland? Contextualising lifelong learning*, „Studies in the Education of Adults” 2006, vol. 38(1), s. 26.

¹⁶ *Ibidem*, s. 26-27.

¹⁷ *Ibidem*, s. 25-36.

Jednostka doświadcza wielu społecznych kontekstów, uczestniczy w nich, zmienia je i reorganizuje. Efekty uczenia się (jak również jego przebieg, treści, sposoby, formy itd.) w dużej mierze zależą od kontekstu, w jakim przebiega ten proces. K. Illeris wymienia przestrzenie uczenia się, które należą do: życia codziennego, praktyki i szkoleń zawodowych, instytucji szkoły, miejsca pracy czy kolektywu¹⁸. Podejście kontekstowe do uczenia się dostarcza nam również argumentów do przekraczania i transformowania wiedzy, umiejętności czy społecznych kompetencji na inne konteksty życia codziennego.

Nowe formy społecznej integracji (?)

Refleksja nad formami społecznej integracji zawsze towarzyszy badaniom pedagogicznym, gdyż podstawowe procesy, którymi interesuje się pedagogika, jak socjalizacja, wychowanie, kształcenie, nauczanie i uczenie się, przebiegają właśnie w kontekstach społecznych (nawet gdyby było to środowisko silnie stechnicyzowane). Stąd zainteresowanie pedagogów zmianami w podstawowych formach społecznej integracji, którymi są wspólnoty, społeczności, grupy, społeczeństwa. To zainteresowanie jest pogłębiane przez koncentrację na więzi społecznej, która w tradycyjnych analizach socjologicznych jest wskazywana jako fundament całości społecznych. We współczesnych opracowaniach podkreśla się jednak ambiwalencję związaną z jednostkowym rozumieniem i doświadczeniem więzi społecznej. Z jednej strony jest ona odczuwana jako zniewolenie, z drugiej jako element dostarczający jednostce niezbędnej ochrony, wsparcia, bezpieczeństwa¹⁹. Anna Giza-Poleszczuk i Mirosława Marody określają te relacje za pomocą dwóch metafor: „smyczy” i „pępowiny”. Więź апробована i afirmowana to pępowina, podtrzymuje bowiem związek z jakimś układem społecznym; więź zobiektywizowana i niedostrzegana jest smyczą trzymającą jednostki na uwięzi społecznej całości.

Wielość wspólnot, do których jednostka należy, tworzy możliwości odnoszenia się do grup zróżnicowanych zarówno pod względem struktury, wartości, celów, jak i mocy oddziaływania. Konstelacje współczesnych wspólnot są zróżnicowane, a ich istnienie opiera się na zobowiązaniu moralnym, wymianie czy podzielanych normach współżycia społecznego. Członkowie wspólnot mogą być zorientowani na dobro wspólne lub „tylko” wspólne przeżywanie (jakichś emocji, na określonym terenie); doświadczają różnej perspektywy trwania tych wspólnot i własnej przynależności – od całozyciowej po chwilową i terażniejszą.

¹⁸ K. Illeris, *op. cit.*

¹⁹ A. Giza-Poleszczuk, M. Marody, *W uwięzi więzi (społecznych)*, „Societas/Communitas” 2006, nr 1(1).

Wielu andragogów odwołuje się do koncepcji społecznego uczenia się, bazującej na uczestnictwie w zróżnicowanych „całościach” społecznych (grupy, sieci, społeczności), w warunkach, które są nieprzewidywalne, nowe, nieoczekiwane, generujące konflikty. To potencjał całości społecznych, opartych na zróżnicowanych powiązaniach tradycyjnych (więzi), rynkowych (wymiany) czy kulturowych (podzielania znaczeń), tworzy przestrzeń społecznego uczenia się, które można określić jako: działanie, refleksję, komunikację i negocjację²⁰.

Wydaje się, że współczesna debata nad formami społecznej integracji pozwala wyodrębnić dwie kategorie społeczności. Te, których immanentną cechą jest wspólnota (różnych elementów społecznej formy integracji, np. tradycji, potrzeb, zainteresowań, miejsca itp.) oraz te społeczności, które opierają się na różnicy jako kategorii – być może paradoksalnie – wymagającej społecznej integracji dla negocjowania, prowadzenia dyskursu, wytwarzania czy ujawniania odmienności²¹. Opierając się na tym rozróżnieniu, można mu przyporządkować pojawiające się w teoriach andragogicznych koncepcje traktujące o społecznych formach uczenia się dorosłych, takich jak: społeczności uczące się, społeczności estetyczne, społeczności praktyki czy sieci uczenia się. Jednocześnie należy podkreślić, że cechą charakterystyczną opisywanej przestrzeni uczenia się jest uczestnictwo jednostek w wielu formach społecznego uczenia się, łatwość przechodzenia z różnych form społecznej integracji, przepuszczalność ich granic i zachęcanie do korzystania z wiedzy różnych wspólnot (form społecznej integracji). Społeczne uczenie się przestaje koncentrować się wyłącznie na naśladowaniu i obserwacji, staje się, jest konstruowane przez uczestnictwo jednostki w różnych formach społecznej integracji.

Tabela 1. Przykładowy podział wybranych koncepcji form społecznej integracji a rodzaj uczenia się

	społeczność wspólnoty	społeczność różnicy
uczenie się adaptacyjne – (transmisyjno-kwalifikacyjne)	społeczności uczące się	otwarte sieci uczenia się
uczenie się emancypacyjne – (biograficzno-kontekstowe)	społeczności praktyki	społeczności estetyczne

Źródło: opracowanie własne.

²⁰ T. Jansen, M. Finger, D. Wildemeersch, *Reframing Reflectivity in view of adult education for social responsibility*, [w:] *Adult Education and Social Responsibility*, red. D. Wildemeersch, M. Finger, T. Jansen, Frankfurt am Main 1998; D. Wildemeersch, *Paradoxes of social learning: Towards a model for project-oriented group work*, [w:] *Project Studies – a late modern university reform?*, red. J.H. Jensen, H.S. Olesen, Roskilde 1999.

²¹ Szerzej: E. Kurantowicz, *Uczelnia jako społeczność ucząca się*, [w:] *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, Łódź 2010.

Zakończenie. Społeczny wymiar uczenia się a inne podejścia teoretyczne

Społeczny wymiar uczenia się często staje się polem dla polemiki z głównymi założeniami różnych andragogicznych koncepcji lub też jest włączany i podkreślany jako immanentny element teorii. Przykładem jest koncepcja uczenia się biograficznego, w której „refleksja i samorefleksja są istotnym punktem wyjścia”²². Ta koncepcja unika podziałów na nieformalne, pozaformalne czy formalne uczenie się, ale koncentruje się na narracji (opowiadaniu) o własnym życiu jako podstawowym instrumencie uczenia się²³. Opowiadanie historii życia czy też jakiegoś dominującego aspektu tegoż (np. edukacyjnego) pozwala nie tylko na doświadczenie „siebie” i własnej opowieści, ale również jest procesem opowiadania „innym”, „z innymi”, „dla innych”. Jest procesem konstruowania zarówno własnej interpretacji życia, jak i interpretacji własnych doświadczeń, zdarzeń wraz „z innymi” czy „przez innych” uczących się (uczestników i edukatorów).

Ten społeczny wymiar uczenia się biograficznego zaznacza się również w koncepcji Pierra Dominice’a „uczenia się z naszego życia” – wprowadzenie takiej formuły kształcenia w instytucjach edukacyjnych pokazało, jak historia życia może stać się biografią o potencjale edukacyjnym²⁴. Historia życia jest „tylko” historią, natomiast jej potencjał edukacyjny (uczenia się) może ujawnić się w procesie narracji, opowiadania – nie tylko samorefleksji, ale również w kontekście społecznym, współinterpretowania zdarzeń.

Ten aspekt podkreśla także Peter Alheit, akcentując społeczny wymiar uczenia się biograficznego związany nie tylko z innymi osobami, dzielącymi interpretacje historii życia, ale przede wszystkim ze środowiskiem uczenia się. Do niego należą instytucje, z którymi zawsze powiązane jest uczenie się biograficzne²⁵.

Podobnie jest z koncepcją uczenia się transformatywnego Jacka Mezirowa, której zarzuca się słabą obecność społecznego wymiaru w procesach transformatywnego uczenia się. Debata wokół społecznego wymiaru teorii dotyczy raczej wskazania do ponownego odczytania źródeł teoretycznych koncepcji (teorie J. Habermasa) oraz wskazania praktyk edukacyjnych, które dotyczą krytycznych zaangażowań uczących się w zmianę²⁶.

²² A. Bron, *Rozumienie uczenia się w teoriach andragogicznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 4, s. 17.

²³ *Ibidem*.

²⁴ P. Dominice, *Learning from Our Lives. Using Educational Biographies with Adults*, San Francisco 2000.

²⁵ P. Alheit, *Podwójne oblicze całościowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, nr 2.

²⁶ T. Fleming, *Habermas o społeczeństwie obywatelskim, świecie życia i systemie. Odkrywanie społecznego wymiaru teorii transformatywnej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009, nr 1.

Sądzę, że przedstawiony obszar pytań pozwala wierzyć, że społeczny wymiar uczenia się wciąż nie jest obszarem zamkniętym dla andragogicznych analiz i badań procesów uczenia się.

**ON SOCIAL LEARNING IN CURRENT DISCOURSE
ON ADULT EDUCATION THEORIES. COLLECTION OF DOUBTS**

Summary

The authoress analyses the social dimension of learning present in selected adult education theories. The said dimension is evolving from imitation and mechanical perception of others, passing through the stages of experience in a social world, modelling and transmissions, to eventually reach the point of activity and participation of individuals in societies or constructing social reality. The prerequisite to social learning is always direct or indirect presence of others. The authoress puts forward the argument that social learning should be considered in the perspective of change and quality of contemporary social relations (including the pedagogical ones), contexts of learning and pan-pedagogical orientation in andragogical analyses as well as in the perspective of principal transformations of today's forms of social integration. In the final conclusions, the authoress presents a theoretical proposal of analyzing the social dimension of learning based on forms of social integration and the type of learning (adaptational one, emancipatory one), and points out the links between the analysed issue and other theoretical approaches.

Keywords: adult learning, social learning, contexts of learning, learning community