

GERT BIESTA

Uniwersytet w Stirling, Wielka Brytania

## **Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy nad postępami w kształceniu\***

W ostatnich latach w wielu dziedzinach praktyki oświatowej oraz w badaniach pedagogicznych można zauważyć przesunięcie ośrodka zainteresowań z edukacji na uczenie się. Jednego z powodów tej zmiany można upatrywać w przekonaniu, że język oparty na kategorii uczenia się wydaje się bardziej otwarty i mniej ograniczony niż język oparty na pojęciu edukacji. O ile ten ostatni koncentruje się na działaniach i intencjach tych, którzy kształcą, o tyle ten pierwszy pozwala skupić się na tym, co robią same dzieci i młodzież, czyli na tym, w jaki sposób się uczą, nie tylko w powiązaniu z działaniami nauczycieli, ale często także poza konkretnymi ustaleniami, scenariuszami i strukturami edukacyjnymi. To właśnie dlatego w ostatnich dekadach osoby prowadzące badania w dziedzinie nauk pedagogicznych pracują nad szerokim wachlarzem różnych podejść do uczenia się zarówno w instytucjach formalnych, jak i w rozmaitych kontekstach nieformalnych i pozaformalnych, takich jak rodzina, praca, społeczność lokalna czy społeczeństwo w ogóle.

Główny cel niniejszego artykułu sprowadza się do przedstawienia nowego podejścia do badań nad uczeniem się, które wypracowano w ramach dużego projektu badawczego dotyczącego sektora kształcenia uzupełniającego w Wielkiej Brytanii – sektora, który zapewnia kształcenie akademickie i zawodowe młodzieży i dorosłym po ukończeniu szesnastu lat. Na perspektywę tę – którą nazwaliśmy podejściem kulturowym – składają się dwa elementy: teoria kultur uczenia się oraz kulturowa teoria uczenia

---

\* Pierwodruk BIESTA G., 2011, *From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement*, International Journal of Early Childhood, Vol. 43, Iss. 3.

się (zob.: James, Biesta 2007; Hodgkinson *et al.* 2007; 2008). Podejście kulturowe nie tylko umożliwia prowadzenie badań nad uczeniem się w sposób szerszy i w pewnym sensie bardziej całościowy, ale także wytycza nowy trop ku podnoszeniu jakości uczenia się, a to za sprawą skupienia się na przeobrażeniach całych kultur uczenia się, a nie jedynie na zmianach w obrębie ich poszczególnych „elementów” (takich jak na przykład nauczanie, program nauczania czy podejście uczniów do uczenia się). Ponieważ podejście kulturowe ujmuje dyspozycje, działania, historie i trajektorie uczniów jako konstytutywne elementy kultury uczenia się, proces nabywania wiedzy przez ucznia nie jest postrzegany wyłącznie jako „efekt” czy „wytwór” określonej kultury uczenia się, ale również jako coś, co tę kulturę kształtuje i formuje.

Choć podejście kulturowe wypracowaliśmy na podstawie naszych badań nad kształceniem młodzieży i dorosłych, może ono też okazać się użyteczne w znacznie szerszym kontekście (przykłady szerszego zastosowania podejścia kulturowego, zob.: Ashwin 2009; Billett 2009; Maxwell 2010; Quennerstedt *et al.* 2011). Inne badania koncentrują się na zróżnicowanych sposobach zastosowania podejścia kulturowego w eksploracji uczenia się i w podnoszeniu jakości uczenia się we wczesnym dzieciństwie. Niniejsze opracowanie ma bardziej ogólny charakter. Prezentuje kluczowe części składowe podejścia kulturowego oraz stawia krytyczne pytania o to, w jaki sposób podejście takie może przyczynić się do zrozumienia i poprawy jakości uczenia się. W odniesieniu do tej ostatniej kwestii, niniejszy tekst zwraca również uwagę na niektóre ograniczenia podejścia kulturowego, zwłaszcza gdy chodzi o rolę wartości i sądów w badaniach nad kulturami uczenia się i w badaniach nad rozwojem kultur uczenia się. W tym kontekście można wysunąć sugestię, że koncepcję kultur uczenia się powinna dopełniać koncepcja kultur edukacyjnych. Ta ostatnia bardziej wyraźnie uwidacznia normatywne wymiary procesu kształcenia i praktyk edukacyjnych, dzięki czemu pozwala ukazać rolę wartości i sądów zarówno w badaniach tego rodzaju praktyk, jak i w działaniach mających na celu ich polepszenie.

## Kultury uczenia się

W naszym podejściu słowa „kultura” – które zdaniem R. Williamsa (1983, s. 87) jest *jednym z dwóch czy trzech najtrudniejszych słów w języku angielskim* – używamy w rozumieniu antropologicznym, gdzie kulturę postrzega się jako sposób działania i bycia oraz, ogólniej, jako sposób życia. Kultury są tworzone i odtwarzane w toku działań człowieka, zwykle działań zbiorowych. Uznanie kultury za wytwór działania ludzkiego nie oznacza, że ta koncepcja kultury opiera się na pojęciu podmiotowego sprawstwa (*agency*), czyli że nie sprowadza się tu kultury do intencji i działań indywidualnych podmiotów. Mimo że kultury stanowią wytwór działania człowieka, mogą stać

się „siłą” samą w sobie, wpływając na możliwości dalszych działań i kształtując je. Wiadać to, na przykład, w społecznych zwyczajach i regułach albo w sposobie działania praw i instytucji. Kultury mają zatem charakter zarówno ustrukturyzowany jak i strukturyzujący, co oznacza, że jednostki nie są ani całkowicie zdeterminowane określoną kulturą, ani nie są w pełni wolne. Są za to na różne sposoby przypisane do pozycji w kontekście możliwości kształtowania i zmieniania kultury, co oznacza z kolei, że nie można zakładać, iż wszyscy mają w danej kulturze identyczną władzę tworzenia jej i strukturyzowania. Kultury posiadają historię i zdolność trwania, które można widzieć jako efekt zarówno odtwarzania kultur przez ludzi, jak i wpływu materialności, na której kultura się wspiera. Budynki szkolne, klasy szkolne, a nawet szkolne meble nie są zatem neutralną dekoracją dla kształcenia, ale zawsze tkwią w nich określone idee edukacyjne, praktyki i tradycje, w związku z czym mają one wpływ na to, co można i czego nie można robić. Czynnikiem kluczowym jest jednak to, co ludzie robią z ową materialnością kultury. Znaczą to, że kultury ostatecznie istnieją i trwają poprzez interakcję i komunikację lub, mówiąc ogólniej, jako praktyka (zob.: Bauman 2012).

Za jedną z najważniejszych implikacji takiego ujęcia kultury można uznać przekonanie, że kultury uczenia się nie można postrzegać jako kontekstu czy środowiska, w którym uczenie się ma miejsce. Kultury uczenia się są raczej praktykami społecznymi, poprzez które ludzie się uczą. Kulturowe rozumienie uczenia się oznacza zatem, że uczenie się nie zachodzi po prostu w kontekście kulturowym, ale że samo w sobie musi być traktowane jako praktyka kulturowa. W podejściu kulturowym do badań nad uczeniem się kluczowe zadanie polega więc na zrozumieniu, w jaki sposób konkretne praktyki oddziałują na możliwości w zakresie uczenia się tych ludzi, którzy w danej praktyce uczestniczą. Innymi słowy, centralne pytanie dotyczy tego, jakie formy i sposoby uczenia się stają się możliwe w ramach danej kultury uczenia się oraz jakie formy uczenia się stają się trudne lub nawet niemożliwe do realizacji. Aby na to pytanie odpowiedzieć, musimy zrozumieć dynamikę kultur uczenia się i tego, w jaki sposób one „działają”. Wymaga to od nas zwrócenia uwagi na trzy wymiary: czas, skalę i działanie. W naszej pracy rozbudowaliśmy te koncepcje na podstawie proponowanych przez P. Bourdieu pojęć „pola” i „habitusu” (zob.: James, Biesta 2007).

W odniesieniu do czasu musimy zrozumieć, jak określone kultury uczenia się powstają, w jaki sposób trwają, jak się zmieniają – zarówno w wyniku zamierzonych działań, jak i w efekcie zdarzeń zewnętrznych i niezamierzonych konsekwencji działań – a także w jaki sposób wchodzą w fazę schyłkową i ostatecznie zanikają. Innymi słowy, należy uchwycić historię i proces rozwoju kultur uczenia się, ich formowanie się i przeobrażenia oraz zyskać wgląd w ciągłość i zmianę. Aby to było możliwe, potrzebna będzie teoria kultur uczenia się, która pozwoli dokonywać analiz w różnej skali i zrozumieć czynniki zarówno bliskie, jak i odległe, czyli wszystkie, które mają znaczenie na danym poziomie praktyki – jak działania i interakcje między uczniami i nauczycielami – oraz czynniki kształtujące kultury uczenia się z zewnątrz, na przykład lokalne, krajowe czy nawet międzynarodowe procesy polityczne. (W tym sensie

nasze kulturowe podejście jest czymś innym niż partycypacyjna koncepcja uczenia się.) Ze względu na fakt, że kultury uczenia się tworzone są przez działania tych wszystkich, którzy w pewien sposób uczestniczą w danej kulturze – a zawsze są to uczniowie – musimy także zrozumieć, w jaki sposób uczenie się urzeczywistnia się poprzez działania uczestników danej kultury uczenia się. Dlatego też podejście kulturowe wymaga zarówno teorii kultur uczenia się, jak i kulturowej teorii uczenia się (patrz niżej).

Choć może być względnie łatwo prowadzić badania dotyczące kontekstów, w których uczenie się ma miejsce, badania nad kulturami uczenia się rozumianymi w sposób zarysowany wyżej są znacznie bardziej skomplikowane. Jest tak przede wszystkim ze względu na wymiar czasu i skali. Inaczej niż konteksty uczenia się kultury uczenia się nie mają wyraźnych granic, a więc zawsze trzeba patrzeć szerzej niż to, co widać w danym momencie. Jest tak również z powodu wymiaru działania, czyli faktu, że kultury uczenia się istnieją jedynie poprzez działania wszystkich osób, które w jakiś sposób uczestniczą w tego rodzaju kulturach i tworzą je. Oznacza to nie tylko, że kultury uczenia się pod pewnym względem zawsze znajdują się w procesie zmiany, ale że są również, by tak rzec, żywymi istotami. Znaczy to także, że potencjalnie istnieją tyle różnych kultur uczenia się, ile jednostek zaangażowanych w proces uczenia się. O ile konteksty uczenia się mogą zatem być względnie łatwe do zidentyfikowania, o tyle kultury uczenia się istnieją jedynie w funkcjach procesów i praktyk uczenia się. Dlatego też główna reguła w badaniach kultur uczenia się nakazuje „śledzić uczenie się”, a także „przybliżanie” i „oddalanie” w przestrzeni (skali) i w czasie. Aby jednak „śledzić uczenie się”, musimy być w stanie zidentyfikować „uczenie się”, co z kolei rodzi pytania o teorię i konceptualizację uczenia się. Pierwsze z tych pytań przywodzi nas do kulturowej teorii uczenia się, która stanowi drugi element naszego kulturowego podejścia.

## **Kulturowa teoria uczenia się**

Kulturowa teoria uczenia się postrzega proces uczenia się jako praktyczny, ucieleśniony i społeczny. Uznanie uczenia się za praktyczne oznacza, że jest ono czymś, co się robi – czyli ściśle związanym z naszymi działaniami – a tym samym nie jest po prostu czymś, co dzieje się w ludzkim umyśle, lecz czymś głęboko ucieleśnionym. W tych aspektach naszej kulturowej teorii uczenia się czerpiemy inspirację z pragmatyzmu J. Deweya (zob.: Biesta 2009a) i G.H. Meada (zob.: Biesta 2005). U J. Deweya znajdujemy koncepcję uczenia się jako angażującego całą istotę ludzką w ciągłej interakcji – albo, jak wolałby J. Dewey – transakcji ze środowiskiem (zob. np.: Dewey 1957; 1963). J. Dewey rzuca wyzwanie podejściu głoszącemu, że umysł i ciało są

ontologicznie odrębne i uznającemu umysł za właściwą lokalizację ludzkiego poznania i procesów uczenia się, a procesy mentalne/racjonalne za nadrzędne względem emocjonalnych i praktycznych aspektów życia.

J. Dewey postrzega umysł nie jako coś odrębnego, ale jako funkcję ludzkiego działania, które cechuje antycypacja, zapobiegliwość i ucieleśniony sąd. Jest on wynikiem nieustannych transakcji ze środowiskiem, w których i poprzez które działamy, a formuła ta koresponduje z tym, co powiedzieliśmy o kulturach uczenia się. W konsekwencji nasze „nawyki” i predyspozycje do działania są tworzone i ulegają przeobrażeniom. To przede wszystkim na tym praktycznym i ucieleśnionym poziomie uczenie się ma miejsce i przybiera określoną formę – uczenie, które samo w sobie jest ucieleśnione, to znaczy, że jest przede wszystkim procesem, który, jak określił to J. Dewey (1957), „żyje w mięśniach” (zob. też: Biesta, Burbules 2003).

Fakt, że uczenie ma miejsce „w transakcji”, czyni je także zasadniczo fenomenem społecznym, gdyż środowisko, poprzez które działamy, nie składa się jedynie z elementów fizycznych czy materialnych, ale również społecznych, czyli oznacza obecność innych ludzi. Podkreślenie społecznej istoty uczenia się oznacza zatem, że obejmuje ono koordynację naszych działań i aktywności z działaniami i aktywnością innych, co zwykle prowadzi także do napięć i konfliktu. Oznacza to też, że uczenie się obejmuje komunikację, czyli wymianę znaczeń i rozumienia (zob.: Biesta 2009a). W tym miejscu należy podkreślić, że stwierdzenie, iż uczenie się jest czymś praktycznym i ucieleśnionym, nie oznacza, że stanowi ono najwyżej podświadomą transformację naszych dyspozycji. Uczymy się nie tylko robiąc coś, ale także poprzez refleksję nad tym, co robimy, oraz poprzez monitorowanie naszych działań. Jest to ważny aspekt koncepcji habitusu według P. Bourdieu, gdzie habitus nie tylko generuje znaczące praktyki, ale i percepcje, które nadają znaczenia praktykom (zob.: Sayer 2005, s. 27). Jak wyjaśnia A. Sayer, *sposoby myślenia mogą stać się nawykowe. Gdy zostają przyswojone, zmieniają się z czegoś, co usiłujemy pojąć, na coś, w oparciu o co możemy myśleć* (tamże, s. 28).

Pragmatyści artykułują to jeszcze dobitniej. Czyni to zwłaszcza G.H. Mead, który posługuje się rozróżnieniem na znaczenie, które ujmuje jako ucieleśnione i usytuowane na poziomie naszych nawyków, oraz świadomość znaczenia, która dotyczy przekształcenia ucieleśnionego znaczenia w stwierdzenia, rozumienie, język i refleksję. Oznacza to, że nie tylko stajemy się świadomi tego, czego się uczymy, ale że także używamy tego w procesie myślenia, refleksji i działania (zob.: Biesta 1998). Tym, co wydaje się ciekawe u G.H. Meada, a zarazem kieruje nas z powrotem ku społecznym wymiarom kulturowej teorii uczenia się, jest fakt, iż uważa on rozróżnienie na znaczenie i świadomość znaczenia nie za coś generowane od wewnątrz – tak nie jest i nie odgrywa tu roli mózg czy uwarunkowania genetyczne – ale za coś wytworzone w efekcie koordynowania naszych działań z działaniami innych ludzi (zob. też: Biesta 1999; Mead 2008). Samo to rozróżnienie ma zatem genezę społeczną.

## Problem z „uczeniem się”

Do tej pory twierdziłem, że teoria kultur uczenia się rzuca nowe światło na badania nad uczeniem się i dostarcza perspektywę, która koncentruje się na zrozumieniu warunków sprzyjających uczeniu się lub utrudniających je – zrozumieniu możliwym dzięki czasowym, „skalarnym” i obejmującym działania wymiarom kultur uczenia się, rozumianym jako praktyki, poprzez które ludzie uczą się i w ramach których działanie zawsze oznacza interakcję społeczną. (To z kolei wytycza nowy trop w sprawie podnoszenia jakości uczenia się, do czego powrócę w dalszej części artykułu.) Ponieważ kultury uczenia się nie są tym samym, co konteksty uczenia się, droga „dostępu” do kultury uczenia się wiedzie przez samo uczenie się. Skłania mnie to do stwierdzenia, że badanie kultur uczenia się polega na „śledzeniu uczenia się”. Pokazałem następnie, co na temat uczenia się mówi kulturowa teoria uczenia się, która postrzega uczenie się jako praktyczne, ucieleśnione i społeczne. Choć otrzymujemy teorię uczenia się, czyli sposób rozumienia, w jaki sposób odbywa się uczenie, teoria ta sama w sobie nie daje nam narzędzi do konceptualizacji uczenia się, czyli sposobu identyfikowania uczenia się jako „zjawiska”. Podjęcie tego zadania jest jednak sprawą kluczową. Ostatecznie jeśli nie jesteśmy w stanie zidentyfikować uczenia się, nie możemy go również śledzić. W tym właśnie miejscu sprawa się komplikuje, ponieważ natrafiamy na praktyczne trudności, jakie rodzi koncepcja „uczenia się”.

Pierwsza rzecz, o której należy pamiętać, to fakt, że w języku angielskim słowo „uczenie się” (*learning*) może oznaczać zarówno czynność, jak i „rezultat” (w literaturze często mówi się o uczeniu jako procesie i o uczeniu się jako wyniku). Gdy słowa tego używa się w pierwszym znaczeniu, na przykład gdy mówi się, iż uczniowie „angażują się w uczenie się”, oznacza to pewne zachowania lub działania, na przykład czytanie książki, robienie notatek, wykonywanie zadania, przeszukiwanie Internetu, odrabianie pracy domowej itd. Trudność polega na tym, że działania takie można zidentyfikować jako przykłady uczenia się tylko wtedy, gdy można je w jakiś sposób powiązać z rzeczywistymi lub antycypowanymi efektami. Czytanie książki, surfowanie po Internecie czy rozmawianie z innymi uczniami, samo w sobie nie stanowi uczenia się, choć może się nim stać albo wtedy, gdy po jakimś czasie uznamy, że czynność ta doprowadziła do uczenia się, albo wówczas, gdy, z perspektywy nauczyciela, istnieje przynajmniej intencja, by któraś z tych form aktywności zaowocowała uczeniem się. Dlatego użycie słowa „uczenie się” w odniesieniu do takich działań jest potencjalnie mylące. Lepsze może być zatem zastosowanie terminów bardziej opisowych, jak czytanie, rozmowa, przeszukiwanie Internetu, odrabianie pracy domowej, podejmowanie wysiłku czy studiowanie.

Uznanie tych czynności za działania oznaczające uczenie się zależy od tego, czy ich efektem będzie uczenie się. W tym miejscu dochodzimy do drugiego zastosowania słowa „uczenie się” w znaczeniu „rezultatu”. Koncepcję uczenia się jako rezultatu

dobrze oddaje jedna z najogólniejszych definicji uczenia się jako „wszelkiej mniej lub bardziej trwałej zmiany, która nie jest wynikiem dojrzewania”. Definicja ta ma na celu odróżnienie tych zmian, które wynikają z dojrzewania, od tych, które są wynikiem tego, co możemy określić jako interakcję jednostek z ich materialnym i społecznym środowiskiem.

W zarysowanej wyżej kulturowej teorii uczenia się bardziej szczegółowo opisaliśmy interakcyjne aspekty tego procesu. Przytoczona definicja odróżnia także względnie nieznaczne zmiany od tych, które, by tak rzec, „pozostają”. Można do niej dodać określenie tego, co uległo zmianie. Może to, jak wspomniano, dotyczyć zarówno zmian na poziomie nawyków i dyspozycji, jak i zmian w zakresie znaczeń, wiedzy i rozumienia. Ciekawe wydaje się to, że gdy używamy słowa „uczenie się”, na ogół nie mamy na myśli wszelkich zmian niebędących efektem dojrzewania – gdyby tak było, to ostatecznie nie byłoby powodu, aby odróżniać zmianę i uczenie się – ale jedynie te zmiany, które uznajemy za pożądane lub niepożądane. A zatem, gdy używamy słowa „uczenie się”, wyrażamy sąd na temat zmiany, i sąd ten określa pewnego rodzaju zmianę jako uczenie się (inne zaś zmiany jako „zmiany po prostu”). Gdy mówimy „Tom nauczył się jeździć na rowerze” albo „Mary nauczyła się drugiego prawa termodynamiki”, oceny te są pozytywne. Negatywne są zaś wtedy, gdy mówimy, że ktoś przyswoił sobie „zły nawyk”. Zresztą interesujący jest tu język sam w sobie, zarówno słowo „zły”, wyrażające ocenę negatywną, jak i słowo „nawyk”, które oznacza, że czegoś się nauczono, ale nie mamy nad tym pełnej kontroli. Sugeruje to, że „uczenie się” jest terminem nie tyle opisowym, ile oceniającym, który stosujemy na określenie wartości konkretnej zmiany.

To oznacza, że słowa „uczenie się” możemy użyć jedynie retrospektywnie, czyli po tym, gdy jakaś zmiana już nastąpiła. Z tego powodu nigdy nie wiemy, czy ktoś się akurat czegoś uczy, a jedynie możemy określić, czy ktoś w danym momencie robi coś, co może zawierać w sobie świadomy wysiłek ku pożądanej zmianie. Niekiedy możemy całkiem szybko określić, czy uczenie się ma miejsce. Jednak o uczeniu się innych rzeczy możemy przekonać się dopiero po długim czasie (tak jest na przykład w przypadku głębszej refleksji nad własnym życiem, która przychodzi w podeszłym wieku). W środowisku edukacyjnym używamy ocen w celu „przyspieszenia” tego procesu, oczekując od uczniów, że uczynią swój proces uczenia się widocznym (co może sugerować, że oceny dość często „produkują” uczenie się, a nie są jedynie jego miarą). To wszystko sugeruje nie tylko, że możemy używać słowa „uczenie się” wyłącznie retrospektywnie, ale także, że możemy stosować je jedynie w kontekście oceniającym, a to oznacza, że musimy mieć świadomość wartościowania w kontekście użycia tego słowa.

Dyskusja ta nie tylko pokazuje, dlaczego ważne jest rozróżnienie na teorię uczenia się i konceptualizację uczenia się, ale podkreśla także ważniejszą kwestię: że badanie kultur uczenia się nie jest analogiczne do badania zjawisk naturalnych, takich jak drzewa, ryby czy góry, ale zaczyna się od sądów wartościujących na temat tego, jaki

rodzaj zmiany uważa się za pożądaną lub niepożądaną, i tylko wówczas, gdy sądy takie zostaną wyrażone, możemy zidentyfikować uczenie się i zacząć śledzić je, aby poznać czynniki ułatwiające lub utrudniające tak rozumiany proces uczenia się. Otwarte pozostaje pytanie o to, kto ma wyrażać tego rodzaju sądy. Mogą to być badacze, ci jednak również mogą zacząć od wartości i ocen pochodzących od osób zaangażowanych w badane praktyki, w tym nauczycieli i uczniów.

## **Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych**

We wprowadzeniu stwierdziłem, że podejście kulturowe nie tylko otwiera odmienne, szersze i bardziej całościowe perspektywy w badaniach nad uczeniem się, ale wytycza również nowy trop ku poprawie jakości kształcenia. Większość dotychczasowej dyskusji koncentrowała się na implikacjach dla badań nad formowaniem się i przeobrażeniami kultur uczenia się oraz nad tym, w jaki sposób określone warunki ułatwiają bądź utrudniają uczenie się. Jednakże kwestia badań nad uczeniem się okazała się bardziej skomplikowana, niż można początkowo zakładać, a główna trudność polega na tym, że uczenie się nie jest zjawiskiem naturalnym, ale można je identyfikować wyłącznie na podstawie sądów wartościujących, czyli takich, które oceniają zmianę. Dopóki bierze się to pod uwagę, można powiedzieć, że koncepcja kultur uczenia się daje użyteczną i znacząco odmienną perspektywę badawczą, choć koncepcję kultur uczenia się osłabia niejednoznaczność samego słowa „uczenie się”, czyli fakt, że może ono oznaczać zarówno proces, jak i rezultat.

Z pedagogicznego punktu jest to jeszcze większym problemem. Przede wszystkim dlatego, że w myśleniu o środowisku edukacyjnym dominuje intencjonalność. Głównym celem środowiska edukacyjnego jest, by jego uczestnicy uczyli się czegoś i żeby uczyli się tego z określonego powodu (czy powodów). Ponadto cechą środowiska edukacyjnego jest to, że jego uczestnicy uczą się od kogoś. Inaczej niż „uczenie się”, które w pewnym sensie jest terminem raczej opisowym i neutralnym, edukacja zawsze zawiera treści, cel i relacje (zob.: Biesta 2010a). To z kolei sugeruje, aby odróżnić kultury uczenia się od kultur edukacyjnych. Te drugie są kulturami uczenia się uformowanymi przez cele. Choć w wielu przypadkach można powiedzieć, że za postawienie i uzasadnienie takich celów odpowiadają pedagodzy, nie oznacza to jednak, że uczniowie muszą być z tego zadania wykluczeni (zob. np.: Robinson, Taylor 2007).

Różnica między kulturami edukacyjnymi a kulturami uczenia się ma znaczenie przede wszystkim w odniesieniu do kwestii doskonalenia. Teoria kultur uczenia się zawiera ogólną sugestię odnośnie do doskonalenia, głoszącą, że podnoszenie jakości uczenia się z konieczności obejmuje przeobrażanie całości kultury. W tym sensie do-



starcza ona perspektywę rozwoju edukacyjnego, która jest zasadniczo odmienna od działań, separujących od siebie konkretne czynniki, a następnie dążących do określenia w jaki sposób każdy z nich prowadzi do określonych rezultatów. Na pytanie o to, co uznaje się za postępy, można odpowiedzieć tylko wtedy, gdy zyskamy klarowny obraz celów i zadań danego środowiska edukacyjnego, praktyki lub działania. Kulturowa perspektywa postępów w kształceniu – by ująć rzecz w jeszcze inny sposób – zawsze wymaga, by zaczynać od pytania o to, co chce się osiągnąć, które to pytanie ma charakter normatywny i zawiera oceny oraz wartości. Interesujące, choć jednocześnie skomplikowane, w praktykach edukacyjnych jest to, że rzadko są one zorientowane tylko na jeden cel. By ująć to bardziej empirycznie: praktyki edukacyjne na ogół oddziałują na różne „dziedziny”. W innym miejscu (Biesta 2009b; 2010a) sugerowałem zasadność rozróżnienia trzech potencjalnych „funkcji” edukacji, które określiłem jako kwalifikacje, socjalizację i subiektywizację. Kwalifikacje dotyczą dziedzin wiedzy, umiejętności i dyspozycji, a także – bardziej ogólnie – sposobów, w jakie poprzez edukację nabywamy kwalifikacji do wykonywania pewnych czynności – od zdolności do mówienia w obcym języku, poprzez działania matematyczne oraz postrzeganie społeczeństwa przez pryzmat geografii lub historii, aż po nabywanie określonych umiejętności zawodowych czy profesjonalnych albo – szerszej – wiedzy i zdolności do bycia dobrym obywatelem. Socjalizacja dotyczy sposobów, w jakie poprzez edukację wdrażani jesteśmy do praktyk, tradycji i szerszych społeczno-kulturowych politycznych lub zawodowych „porządków” oraz stajemy się ich częścią. Natomiast subiektywizacja odnosi się do sposobów, w jakie edukacja oddziałuje na jednostkę – ludzki podmiot – i przyczynia się tym samym do formowania cech człowieka, na przykład autonomii, odpowiedzialności, demokracji czy współczucia (więcej na ten temat zob.: Biesta 2010a).

Jednakże kwalifikacje, socjalizacja i subiektywizacja oznaczają nie tylko trzy funkcje edukacji, ale także trzy możliwe dziedziny celów edukacyjnych, czyli trzy dziedziny stanowiące potencjalnie kluczowe kwestie w dyskusjach o tym, po co jest edukacja – dyskusjach zarówno na ogólnym poziomie systemów szkolnych i koncepcji szkoły, jak i na poziomie codziennych decyzji w praktyce oświatowej. Tym, co czyni te dyskusje ciekawymi, a zarazem skomplikowanymi, jest fakt, że w zasadzie nie można tych wymiarów od siebie oddzielić. Choć na poziomie wprost wyrażonych celów można chcieć skoncentrować się wyłącznie na jednym z wymiarów – na przykład, powiedzmy, na wiedzy i umiejętnościach – nauczanie wiedzy i umiejętności zawsze polega na komunikowaniu określonych norm, wartości i idei dotyczących właściwych sposobów bycia i działania (socjalizacja) i zawsze ma wpływ na cechy jednostki (subiektywizacja). W tym sensie można wręcz powiedzieć, że edukacyjnie nieodpowiedzialna byłaby teza, że należy koncentrować się na jednym z tych wymiarów (zwłaszcza gdy wymiar ten dotyczy kwalifikacji – w popularnych i populistycznych dyskusjach o kształceniu często się go wyodrębnia jako jedyny wymiar, który „naprawdę” się liczy). Fakt, że procesy i praktyki edukacyjne zawsze potencjalnie

oddziałują na wszystkie trzy dziedziny, nie oznacza, że wpływ ten wolny jest od napięć i konfliktów. Choć edukacja jest skomplikowana po części dlatego, że zawsze wpływa na więcej niż jeden z obszarów celów kształcenia, jest ona skomplikowana także dlatego, że koncentracja na jednym tylko wymiarze może utrudniać skupienie się na innym obszarze – widać to na przykład w sposobie, w jaki rozbudowane reżimy testowe oddziałują negatywnie zarówno na socjalizację (gdzie wpaja się uczniom, że zawsze będą „zwycięzcy” i „przegrani”), jak i na subiektywizację (gdzie reżimy takie mogą powodować długotrwałe szkody w postrzeganiu siebie i osłabiać pewność siebie).

### **Konkluzje: wartości, sądy oraz złożoność w praktyce i w badaniach**

Podczas gdy podejście kulturowe dostarcza ogólnej koncepcji „mechanizmów” postępów w kształceniu (zob. również: James, Biesta 2007), pozostaje ono samo w sobie koncepcją formalną i w pewnym sensie niejednoznaczną, gdyż – jak pokazałem – słowo „uczenie się” ma charakter formalny i niejednoznaczny. Dlatego twierdzę, że musimy przejść od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych, aby podkreślić, że w środowisku edukacyjnym zawsze mierzymy się z pytaniem o to, jaki jest cel (cele) dziejących się w nim zdarzeń. W tym miejscu pojawiają się sądy wartościujące na temat tego, co uznaje się za edukacyjnie pożądane, które z kolei prowadzą nas ku kwestii złożoności kultur edukacyjnych, co wiąże się z faktem, że pytanie o cel w edukacji ma zawsze charakter wielowymiarowy i łączy się z tym, że w relacjach między poszczególnymi wymiarami możemy mieć do czynienia zarówno z synergią, jak i napięciem czy konfliktem, i to do tego stopnia, że postęp w jednym wymiarze może uniemożliwić lub utrudnić postęp w innym wymiarze edukacji.

Punktem wyjścia kulturowej perspektywy postępów w kształceniu jest zatem pytanie o to, jakie są cele działań edukacyjnych, czyli o to, co istotni aktorzy w praktyce uznają za edukacyjnie pożądane. Dopiero wtedy możemy rozpocząć badanie wymiarów tej praktyki – czasowego, skalarnego i dotyczącego działania – które ułatwiają bądź utrudniają uczenie się. Tylko w ten sposób badania nad kulturami edukacyjnymi mogą rzucić światło na kwestię przeobrażeń i zmian na lepsze. To pokazuje, że sądy wartościujące na temat tego, co uważa się za edukacyjnie pożądane – czyli tego, co uznaje się za cele będące „ramą” danego środowiska – stanowią podstawę badania oraz że z kolei rezultaty badań zasilają praktykę i wspierają pozytywne zmiany. Jednakże badania takie nigdy nie dają aktorom jedynie słusznych recept. Wyniki badań nad kulturami edukacyjnymi ukazują praktykom działającym w danym środowisku pewne możliwości. I to do tych, którzy działają w danej sytuacji, należy powiązanie

owych możliwości z edukacyjnymi sędami, które zawsze mają charakter lokalny, zawsze są usytuowane w konkretnym kontekście, zawsze są praktyczne i zawsze osadzone w danej kulturze (zob.: Biesta 2007; 2010c).

## Podziękowania

Pragnę podziękować Reidarowi Mosvoldowi i anonimowym recenzentom mojego tekstu za ich pomocne i konstruktywne wskazówki.

*Przekład z jęz. angielskiego*  
*Marcin Starnawski*

## Bibliografia

- ASHWIN P., 2009, *Analysing teaching-learning interactions in higher education: Accounting for structure and agency*, Continuum, London.
- BAUMAN Z., 2012, *Kultura jako praxis*, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- BIESTA G.J.J., 1998, *Mead, intersubjectivity, and education: The early writings*, *Studies in Philosophy and Education*, 17(2–3).
- BIESTA G.J.J., 1999, *Redefining the subject, redefining the social, reconsidering education: George Herbert mead's course on philosophy of education at the University of Chicago*, *Educational Theory*, 49(4).
- BIESTA G.J.J., 2005, *George Herbert mead and the theory of schooling*, [in:] D. Troehler, J. Oelkers (eds.), *Pragmatism and education*, Sense Publishers, Rotterdam.
- BIESTA G.J.J., 2007, *Why "what works" won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit of educational research*, *Educational Theory*, 57(1).
- BIESTA G.J.J., 2009a, *Pragmatism's contribution to understanding learning-in-context*, [in:] R. Edwards, G.J.J. Biesta, M. Thorpe (eds.), *Rethinking contexts for teaching and learning. Communities, activities and networks*, Routledge, London.
- BIESTA G.J.J., 2009b, *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- BIESTA G.J.J., 2010a, *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*, Paradigm Publishers, Boulder.
- BIESTA G.J.J., 2010b, *Learner, student, speaker, why it matters how we call those we teach*, *Educational Philosophy and Theory*, 42(4).
- BIESTA G.J.J., 2010c, *Why 'what works' still won't work from evidence-based education to value-based education*, *Studies in Philosophy and Education*, 29(5).
- BIESTA G.J.J., Burbules N.C., 2003, *Pragmatism and educational research*, Rowman and Littlefield, Lanham.
- BILLETT S., 2009, *Conceptualizing learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal, and brute*, *Mind, Culture, and Activity*, 16(1).
- DEWEY J., 1957(1922), *Human nature and conduct. An introduction to social psychology*, The Modern Library, New York.

- DEWEY J., 1963(1938), *Experience and education*, Collier, New York.
- HODKINSON Ph., BIESTA G., JAMES D., 2007, *Understanding learning cultures*, Educational Review, 59(4).
- HODKINSON P., BIESTA G., JAMES D., 2008, *Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning*, Vocations and Learning, 1(1).
- JAMES D., BIESTA G.J.J., 2007, *Improving learning cultures in further education*, Routledge, London.
- MAXWELL B., 2010, *In-service initial teacher education in the learning and skills sector in England: Integrating course and workplace learning*, Vocations and Learning, 3(3).
- MEAD G.H., 2008, [in:] G. Biesta, D. Tröhler (eds.), *The philosophy of education*, Paradigm Publishers, Boulder.
- QUENNERSTEDT M., ÖHMAN J., ÖHMAN M., 2011, *Investigating learning in physical education: A trans-actional approach*, Sport, Education and Society, 16(2).
- ROBINSON C., TAYLOR C., 2007, *Theorizing student voice: Values and perspectives*, Improving Schools, 10(1).
- SAYER A., 2005, *The moral significance of class*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WILLIAMS R., 1983, *Keywords*, Oxford University Press, Oxford.

### **From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement**

This article outlines a new approach to the study learning and the improvement of education. The approach consists of two elements: a theory of learning cultures and a cultural theory of learning. Learning cultures are different from learning contexts or learning environments in that they are to be understood as social practices through which people learn. Learning cultures therefore do not exist objectively, but only in function of concrete practices of learning. This requires the study of learning to “follow the learning”. In the cultural theory of learning, learning itself is seen as practical, embodied and social. While learning is often considered a descriptive term, it is argued that the use of the word learning always implies a value judgement about change (for example a change in cognition, behaviour or disposition). Unlike the study of physical objects such as trees or planets, the study of learning therefore needs to start from a conception of good or desirable learning. This becomes even more important when the cultural approach is utilised for the improvement of educational processes and practices. It is argued that in such cases we need to move from the notion of learning cultures to the notion of educational cultures. An educational culture is defined as a learning culture that is framed by particular purposes. A cultural approach therefore not only provides new ways for educational research and educational improvement, but also highlights that both research and improvement can only proceed on the basis of judgements about what counts as good or desirable learning.