

Dorota Klus-Stańska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.01>

ORCID: 0000-0002-0430-3776

Uniwersytet Gdański

d.klus-stanska@ug.edu.pl

Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy

(...) konstruktywizm oznacza różne rzeczy dla różnych badaczy.
M.R. Matthews

Summary

Educational constructivism – ambiguity, controversies, dilemmas

This article is a voice in the discussion on the reasons why the polemics on the essence and status of constructivism and on its significance for educational practices continues. The multiplicity of theoretical references, the ambiguity of evidence on educational outcomes, and the divergence of assessments of the effects of using constructivism in organizing learning processes have their various causes. This text undertakes to identify those reasons whose roots lie in the nature of pedagogical science and in the related peculiarities of the relationship between academic theory and teaching practice.

Keywords: educational constructivism, pedagogical theory and practice, ambiguity of constructivism

Słowa kluczowe: konstruktywizm edukacyjny, teoria i praktyka pedagogiczna, wieloznaczność konstruktywizmu

Pojęcie konstruktywizmu należy bodaj do grupy najczęściej pojawiających się we współczesnych naukach społecznych. Konstruktywizm jest analizowany i rekonstruowany, wskazywany jako podstawa teoretyczna lub metodologiczna, przywoływany, by dać wyraz orientacji praktycznej lub ideologii, bywa chwalony lub krytykowany. Mogłoby się zatem wydawać, że dysponujemy pewną wypracowaną już w ten sposób ostrością pojęcia i jego konotacjami. Tymczasem przy przeglądzie prac, których autorzy przyjmują stanowisko konstruktywistyczne, widoczna staje się pewna jego osobliwość. Polega ona na utrzymującej się, a właściwie pogłębiającej, niejasności treściowej i zakresowej, różnorodności przyjmowanych znaczeń, nieostrych granicach między konstruktywizmem a innymi teoriami czy prądami myślenia, wielości wewnętrznych zróżnicowań i odmian. Jak pisze Andrzej Skrendo: „Słowo »konstruktywizm« to dziś »pojęcie-worek«” (2004: 65).

Dlatego satysfakcjonująca odpowiedź na pytanie, czym jest konstruktywizm i jakie są jego założenia, nie jest zadaniem prostym, a niektórzy mogą nawet wątpić, czy możliwe do wykonania. Nie tylko dlatego, że każda teoria naukowa jest na tyle złożona, że nazbyt syntetyczny opis zawsze stanowi pewne zubożenie. W przypadku konstruktywizmu sytuację komplikuje niezwykle jego powodzenie jako strategii myślenia i rozumienia, która okazała się atrakcyjna dla ogromnego obszaru myśli naukowej.

Niejednoznaczność konstruktywizmu wyraziście sygnalizuje wielu autorów (Mathews 2003; Gołębiak 2005; Wendland 2014). Ma ona liczne przyczyny i przejawy. Cele tego tekstu to wskazanie najważniejszych z nich, wprowadzenie rodzaju alternatywnego uporządkowania i propozycja przyjęcia nowej perspektywy.

Gdzie szukać źródeł niepewności?

Konstruktywizm jako teoria edukacji daje się zidentyfikować w pedagogice od ponad stu lat, ale intensywne zainteresowanie nim to kwestia ostatnich dwóch, trzech dziesięcioleci. Już to samo może wyjaśniać, dlaczego wciąż wiele w nim pytań, na które brak odpowiedzi, niejasności, napięcie teoretycznych i praktycznych niekonsekwencji. Krótki okres intensywnych przemian rozwojowych, gdy konstruktywizm „odkryty na nowo” przechodził przez różnorodne formy i postacie, takie jak praktyczne idee, alternatywne interpretacje zdarzeń i danych, teorie przynależne do różnych dyscyplin naukowych, aż do postaci rozbudowanego paradygmatu, nie sprzyjał ujednocnieniu, uściśleniu i doprecyzowywaniu jego założeń.

Dla rozpoznania konstruktywizmu szczególnie interesujące są polemiki z nim związane i głosy badaczy kwestionujących jego znaczenie lub przeciwnie – broniących jego pozycji w teorii edukacji. Z jednej strony bowiem mamy do czynienia z sytuacją, gdy mowa o tym, jak konstruktywizm wkroczył do edukacji z ogromnym impetem, radykalnie zmieniając myślenie o uczeniu się, nauczaniu i wiedzy w umyśle. Zdaniem wielu autorów nie ulega też wątpliwości, że w ciągu kilku dziesięcioleci podejście konstruktywistyczne doprowadziło do rewolucyjnej zmiany w rozumieniu zjawisk rozgrywających się na lekcji, w programach szkolnych i efektach kształcenia. W przeciwieństwie do Polski w wielu krajach świata konstruktywizm wywołał ogromny entuzjazm wśród badaczy i nauczycieli. W celu opisu tej sytuacji w nauce zaczęto stosować określenie „paradygmat konstruktywistyczny”, a także mówić o wyłonieniu się konsensusu w zakresie akceptacji nowych założeń i definicji (Gruender, Tobin 1991).

Z drugiej strony zdarza się bardzo ostra krytyka konstruktywizmu i oskarżanie go o bardzo poważne negatywne skutki w zakresie praktyk edukacyjnych (Jenkins 2000) oraz kwestionowanie statusu konstruktywizmu i jego znaczenia (Solomon 1994). Nie można tu pominąć kwestii niejednoznaczności rezultatów edukacyjnych kształcenia określanego jako konstruktywistyczne w porównaniu z kształceniem opartym na kierowniczej roli nauczyciela. Jak opisuje to David Perkins (1999), analizując przykładowe zdarzenia

na konstruktywistycznej lekcji, obserwujemy sytuacje, gdy zrozumiałe, klarowne wyjaśnienia i rutynowe ćwiczenia dają dobre rezultaty. Bywa nawet, że sami konstruktywiści powątpiewają w nagłaśnianą przełomowość zmiany myślenia o uczeniu się. Na przykład Stanisław Dylak twierdzi, że popularność konstruktywizmu nie jest skutkiem jego rewolucyjności w pedagogice, ale tego, że jest on „elegantką formułą teoretyczną, zespalającą i nazywającą przekonania o niezależności poznawczej podmiotu poznającego” (Dylak 2000: 67). Istnieje też całkiem spore grono zdecydowanych krytyków konstruktywizmu (Alanazi 1996; Osborne 2014). Nie brakuje osób wskazujących, że w licznych przypadkach edukacja konstruktywistyczna przynosi mierne rezultaty (Osborne 1996). Nawet wśród zwolenników konstruktywizmu pojawia się rozczarowanie niektórymi efektami jego stosowania w praktyce. Na przykład Urszula Dernowska pisze: „Konstruktywizm nie jest więc panaceum na wszelkie rozterki i trudności, jakie niesie ze sobą ta specyficzna forma obcowania społecznego, jaką jest kształcenie ujęte w instytucjonalne ramy” (2008: 206). Innymi słowy, bardzo trudno formułować jednoznaczne wnioski i oceny konstruktywizmu, a takie próby – jeśli są podejmowane – szybko ujawniają swoją niepewność i uproszczenia.

Wydaje się, że główne źródła niejednoznaczności konstruktywizmu tkwią w jego czterech aspektach, na które składają się:

- różnorodność dyscyplin, dla których konstruktywizm stał się znaczącą perspektywą teoretyczną;
- wewnętrzne zróżnicowanie konstruktywizmu;
- napięcie między konstruktywizmem teoretycznym a jego przełożeniem na praktyki kulturowe;
- tendencja do interpretacji konstruktywizmu z perspektywy doświadczeń obiektywistycznych.

Polidyscyplinarność konstruktywizmu

Wpływy konstruktywizmu dają się zauważyć w mniejszym lub większym stopniu właściwie we wszystkich dyscyplinach naukowych, chociaż w naukach ścisłych znaczącą rolę nadal odgrywa obiektywizm. Dla nauk społecznych konstruktywizm stał się zasadniczym źródłem nowych założeń i teorii. Tak dzieje się m.in. w filozofii, naukach politycznych, socjologii wiedzy, antropologii, literaturoznawstwie, psychologii czy pedagogice oraz w niektórych naukach transdyscyplinarnych, takich jak metodologia nauk, cybernetyka, kognitywistyka, nauki o komunikacji. W każdym z tych właściwych dla danej dyscypliny dyskursów określenie „konstruktywizm” otrzymuje nowe znaczenia, gdyż umieszczone zostaje w odmiennych kontekstach (Skrendo 2004). Taka popularność i rozszerzanie się możliwości użycia powoduje zwielokrotnienie znaczenia terminu „konstruktywizm”. Ma on wiele odmian (Skrendo 2004; Gołębnik 2005), a tworzone klasyfikacje są niekonsekwentne (Wendland 2013).

W zależności od źródeł teoretycznych innych dyscyplin, po jakie sięga autor badań nad edukacją lub projektu edukacyjnego, mamy do czynienia z odmienną konceptualizacją pedagogiczną. Te różnicowania widoczne są chociażby podczas rozpoznawania konstruktywizmu w aspekcie relatywizmu. Mario Bunge (2001), odnosząc się do zarzutu nieuchronności konstruktywistycznego relatywizmu, podkreśla, że konstruktywizm występuje w odmianie ontologicznej lub poznawczej. Z założeń ontologicznych wynika, że to poznający tworzy świat. Stawia to pod znakiem zapytania wiarygodność wszelkiej wiedzy, która jawi się jako zawsze relatywna, a więc dyskusyjny staje się też sens pytania o to, „jak jest naprawdę?”. Natomiast założenia poznawcze odnoszą się do ludzkiego umysłu. Przyjmuje się tu, że człowiek tworzy w nim spersonalizowane konstrukcje, a nie po prostu gromadzi zasoby wrodzonych idei, proste efekty percepcji czy pochodzących z zewnątrz informacji. W tym wypadku potwierdza się obiektywne istnienie świata, którego nie poznajemy obiektywnymi metodami (Bunge 2001).

W odniesieniu do edukacji stosowane przywołania są najczęściej zakorzenione w konstruktywizmie poznawczym, gdyż opcje ontologiczne postrzega się jako zbyt radykalne. Niemniej nowe założenia poznawcze za każdym razem prowadzą do odmiennych konceptualizacji, gdy te ostatnie są profilowane logiką innej dyscypliny. Na przykład inspiracje antropologiczne mogą skutkować rozpoznawaniem lekcji szkolnych jako rodzaju subkultury, zrytualizowanej codzienności, kulturowych warunków tworzenia tożsamości uczniów i nauczyciela. Sięganie do konstruktywistycznych założeń z obszaru socjologii może być zachętą do rozpoznawania dyskursów władzy cechujących edukację szkolną w jej założeniach programowych, przejawianych praktykach czy celach. Impulsy czerpane z psychologii przyczyniają się do eksploracji dydaktycznych i zmierzają do ustalenia nowej teorii kształcenia.

Możliwych konfiguracji teoretycznych jest wiele. Na przykład z perspektywy epistemologii prowadzona jest zarówno krytyka teorii konstruktywistycznych (Matthews 1993; Solomon 1994), jak też powstają koncepcje rozumienia edukacji i działania w niej budowane argumentacją epistemologiczną (np. Kruk 2008). Dokonywane są swoiste mariaże analizy konstruktywistycznych teorii pedagogicznych lub praktyk edukacyjnych przez łączenie perspektywy kognitywistycznej i konstruktywistycznej (Wiśniewska-Kin 2013) czy epistemologicznej z neurofizjologiczną (Ültanır 2012). W ten sposób, mimo istnienia wspólnego rdzenia konstruktywistycznego, dochodzi do różnicowania ujęć i koncepcji, nacechowanych specyfiką dyscyplin kontekstowych, często silnie się różniących i podporządkowanych odmiennym założeniom i wartościom.

Wewnętrzne zróżnicowanie konstruktywizmu

Swoiste zwielokrotnianie odmian konstruktywizmu przyjmuje kierunek zarówno „na zewnątrz”, jak i „do wewnątrz”. Nie tylko jest on bowiem asymilowany przez wiele dyscyplin naukowych, ale też cechuje go wewnętrzne zróżnicowanie w obrębie jednej dyscypli-

ny, w tym także pedagogice. Chociaż nietrudno wskazać pewien rdzeń założeń wspólny dla wszystkich odmian ujmowania konstruktywizmu w refleksji nad edukacją, stanowią one niejednorodny zbiór koncepcji.

Konstruktywizm edukacyjny to zawsze teoria uczenia się, ale bywa rozpatrywany jako teoria uczenia się indywidualnego, gdy badacze sięgają do tradycji Piagetowskiej (Papert 1996), lub społecznego, gdy silniejszy jest wpływ myśli Lwa S. Wygotskiego i Jerome Brunera (Filipiak 2012). Niektórzy skupiają się na uczeniu się szkolnym (Klus-Stańska 2002), inni na pozaszkolnym (Karwasz, Kruk 2012; Skutnik 2014; Michalak, Parczewska 2019). Głównym przedmiotem zainteresowania konstruktywistów jest wiedza powstająca w umyśle uczniów (Klus-Stańska 2002; Dylak 2013), choć rozpatrywane są jej różne aspekty i uwarunkowania. Jedne analizy koncentrują się na programie kształcenia jako na zasadniczym kontekście uczenia się (Dylak 2008), inne na cechach powstającej w szkole wiedzy w powiązaniu z komunikacją na lekcji (Klus-Stańska 2002; Sadoń-Osowiecka 2009), jeszcze inne na rozwiązywanych przez uczniów typach zadań, które wyzwalały odmienne procesy myślowe (Kalinowska 2010). Konstruktywizm w centrum uwagi stawia uczniów, ale rola nauczycieli czy kandydatów na nauczycieli, ich funkcjonowanie i sposób rozumienia uczenia się są z tej perspektywy teoretycznej również analizowane (Dylak 2000; Nowak-Łojewska 2011; Kalinowska 2019).

Szeroki wachlarz zagadnień nie tylko stwarza szansę na budowanie pogłębionych koncepcji, lecz jest też wyrazem rozproszenia ogłądów, eksplikacji, rozpoznania ze względu na dotkliwy brak w naszym kraju kompleksowych opracowań konstruktywizmu edukacyjnego.

Napięcie między konstruktywizmem teoretycznym a jego przełożeniem na praktyki kulturowe

Jak pisze Dorota Gołębnik: „[p]owszechnie uważa się, że napięcie między teorią a praktyką należy do klasycznych, nieusuwalnych dylematów w edukacji nauczycieli” (2014: 150). Swój głos w debacie nad tym zagadkowym konfliktem czy dysonansem wiąże ona autnograficznie z osobistym doświadczeniem, jakie stało się jej udziałem w ramach zajęć z przedmiotu dydaktyka ogólna na studiach podyplomowych adresowanych do profesjonalistów pracujących w instytucjach oświatowych oraz w trakcie seminarium doktoranckiego. Owo doświadczenie wywołało u niej – jak pisze – rodzaj wstrząsu, który był efektem zaobserwowanego całkowitego braku zmiany w myśleniu nauczycieli praktyków mimo radykalnej zmiany teorii edukacyjnej, którą znają i do której się nawet odwołują. Wyjątkową podatność konstruktywizmu na zniekształcenia i trudności w jego przekładaniu na praktykę szeroko przeanalizował Mark Windschitl (2002), lokując jej przyczyny m.in. w napięciach między przyjmowanymi ogólnymi strategiami edukacji a lokalnym kontekstem ich realizacji. Tutaj spróbuję ustalić dwa inne możliwe źródła tej – eufemistycznie rzecz określając – niespójności między nauczycielskimi deklaracjami a ich wykonaniem. Podzielę je na dwie grupy, które omówię kolejno w tym i w następnym punkcie tego tekstu.

Pomijam tu inercyjną wierność wzorom utrwalonym biograficznie. Mechanizm, który polega na replikowaniu przez nauczycieli obrazu swojej roli skonstruowanego w wyniku uprzednich doświadczeń szkolnych, jakich byli uczestnikami jako uczniowie, został już wielokrotnie opisany (Klus-Stańska 2006; Kędzierska 2012; Opłocka 2012). W tym miejscu chcę się skupić na naturze dydaktyki jako teorii, która nieuchronnie prowadzi do niejednoznaczności, a czasem po prostu do błędów w jej odbiorze.

Konstrukttywizm jest teorią, za pomocą której jego przedstawiciele wyjaśniają, jak przebiega poznanie i uczenie się, a teoretycy konstrukttywizmu edukacyjnego szczególnie dużo miejsca poświęcają wyjaśnianiu, jak uczenie się przebiega w intencjonalnie stworzonych warunkach. Jednocześnie, co jest specyficzne dla nauk pedagogicznych, są formułowane rekomendacje i tworzone projekty dla praktyki. I właśnie w tej przestrzeni spotkania teorii i praktyki dochodzi do silnych napięć, zderzeń, a często po prostu do ewidentnych nieporozumień. Mają one z reguły charakter, który można określić jako **opozycję wyjaśnienia i działania** lub jako **radikalizm teoretyczny versus kompromis praktyczny**.

Jego źródłem i fundamentem jest utożsamianie dydaktyki raczej (albo nawet wyłącznie) z praktyką kulturową, a nie z teorią. Zgodnie z takim podejściem to, co wnosi dydaktyka, jest rozpoznawane jako technologiczne wskazanie, jak działać, ale już nie jako perspektywa, w której można coś rozumieć lub wyjaśniać. W konsekwencji konstruktivistyczna teoria dydaktyczna o tym, jak powstaje wiedza w umyśle i jak się uczymy, zaczyna być niekrytycznie zamieniana na wskazówki, jak można nauczać. Językiem nauczycieli można powiedzieć, że uczeń „czasem przyswaja”, a „czasem konstruuje” wiedzę. Nauczyciel stara się wówczas stworzyć pewną przestrzeń dla samodzielnej aktywności uczniów i procesów aktywizacji wiedzy osobistej, odkrywania, negocjowania znaczeń, jednak dostrzega w nich przede wszystkim walory motywacyjne lub terapeutyczne, ale już nie wiedzotwórcze, ponieważ o wiedzy nadal sądzi, że musi być ona „przekazana” i „przyswojona”.

Oczywiście, świadomość tego, jak się uczymy, jest dobrą wskazówką, jakie należy zapewnić warunki do owocnego uczenia się. To właśnie wówczas stosowane są skróty myślowe, takie jak: „edukacja konstruktivistyczna”, „konstruktivistyczna lekcja”, „konstruktivistyczny nauczyciel”. Nie można zapominać, że konsekwencją teorii konstruktivistycznej jest założenie, że człowiek **zawsze** konstruuje wiedzę, tyle że w różnych warunkach skonstruuje coś innego. Na przykład w określonych sytuacjach dydaktycznych w jego umyśle powstanie wiedza pogłębiona, elastyczna, systemowa, a w innych – płytka, sztywna, zdeintegrowana.

To nieporozumienie powoduje, że teoria wiedzy jest odczytywana jako zbiór metod, a wynikające z twierdzeń konstrukttywizmu ustalenie, że człowiek uczy się w określony sposób, po pseudodydaktycznej „przeróbce” jest rozumiane jako informacja, że człowiek uczy się w określony sposób czasami, a czasami mechanizmy uczenia się są zupełnie inne. Tego rodzaju błędne rozumowanie wytwarza błędy koncepcyjne i prowadzi do wadliwych wniosków. Mamy zatem do czynienia z sytuacją, gdy dobrze rozwinięta i uargumentowana badaniami teoria (nazwijmy ją umownie **dobrą teorią**) może być słabym i mylącym

wskazaniem do odnoszenia się do niej w działaniu, a więc może współwystępować z niezgodną z jej założeniami praktyką (określmy to tutaj: **złą praktyką**).

Z kolei trzeba pamiętać, że dopiero wykorzystanie konstruktywizmu w praktycznych sytuacjach edukacyjnych daje szansę na pogłębione rozumienie, czym on jest. Na styku tych dwóch światów – teorii i praktyki – powstaje przestrzeń dla najbardziej owocnego rozumienia konstruktywizmu, gdy uogólnienia na jego temat i egzemplifikacje z codziennego życia szkoły pozwalają przenikać się perspektywie rozumienia znaczenia i potrzeby odnalezienia desygnatu. W rezultacie powstaje sytuacja patowa. Niezrozumienie założeń konstruktywizmu w połączeniu z potrzebą bycia praktykiem-konstruktywistą prowadzi do utrwalania dotychczasowych modeli edukacji z jednoczesnym pozbawianiem ich tych cech, które stanowią ich mocną stronę. Innymi słowy, praktyka stanowi jednocześnie szansę i obszar ryzyka dla konstruktywistycznej edukacji.

Zdecydowanie opowiadam się za wykorzystywaniem pogłębionego rozumienia teorii do interpretowania (również swojej) praktyki, czemu dałam wyraz, wprowadzając podtytuł: „Myśleć teorią o praktyce” w książce o dydaktycznych paradygmatach (Klus-Stańska 2018), jednak z zaciekawieniem przyjął odmienny punkt widzenia Michaela R. Matthews. Analizując dynamikę popularności konstruktywizmu i związane z nim dylematy i niejasności filozoficzne, stwierdza on: „Jest jasne, że najlepsza edukacja konstruktywistyczna może być rozwijana bez konstruktywistycznej epistemologii” (Matthews 1997: 48). Chociaż zapewne już trudniej wyobrazić sobie konstruktywistyczne działanie nauczyciela bez adekwatnej teorii dydaktycznej, ale potwierdzeniem tezy Matthews’a mogą być nie tylko przywoływane przez niego postacie prekursorów konstruktywizmu, takich jak Sokrates, ale też współczesne polskie osiągnięcia edukacyjne osób, które realizowały konstruktywizm intuicyjnie, a przecież w pełnej zgodności z tym, co wynika z akademickiej teorii. Wystarczy spojrzeć na niebywałe wyniki projektu „Z małej szkoły w wielki świat” (Federacja Inicjatyw Oświatowych 2020) czy podać przykład szkoły w Radowie Małym (Radanowicz 2020), by ze zdumieniem stwierdzić, że „zwykli” nauczyciele w „zwykłych” szkołach są w stanie zorganizować uczniom warunki do uczenia się, które – w świetle konstruktywizmu – stanowią najlepszą z możliwych ofert rozwojowych i kształcących, a zostały podjęte nie pod wpływem teorii, ale po prostu w oporze wobec tego, co w polskiej szkole dominujące, powszechne i utrwalone. Te dydaktyczne samorodki są potwierdzeniem niejednoznacznej relacji, jaka zachodzi między teorią edukacji a praktykowaniem edukacji.

Interpretacja konstruktywizmu z perspektywy doświadczeń obiektywistycznych

Wieloparadygmatyczność typowa dla nauk społecznych, a więc także dla dydaktyki jako pedagogicznej subdyscypliny naukowej (Klus-Stańska 2018), rodzi ryzyko nieadekwatnego zapożyczania argumentacji z jednego paradygmatu do objaśniania innego. Jeśli uświadomimy sobie, że zmiana paradygmatu pociąga za sobą zmianę rozumienia i definicji zjawisk, jasna staje się nieuchronność nieporozumień wynikających z takich

zapożyczeń. Na przykład to, co z jednej perspektywy założeniowej określamy jako samodzielna praca ucznia, z innej może być pracą wykonywaną samotnie, ale pod presją instrukcji nauczyciela czy też poddaniem się narzucanym rygorom opresyjnej edukacji. To, w czym jedni widzą przejaw nauczania prowadzącego do uczenia się, inni identyfikują jako ograniczanie samodzielnego myślenia ucznia, a jeszcze inni – jako przemoc symboliczną. Przykłady można by mnożyć.

Przejawy nieadekwatnego zapożyczenia mogą być różnorodne. Najczęściej mamy do czynienia z **pozorem**, a więc z deklarowaniem, że jest uprawiany inny paradygmat niż w rzeczywistości. Dotyczy to szczególnie nauczycieli, u których w badaniach ujawnia się znaczną rozbieżność między deklarowanymi wartościami, zasadami i regułami dydaktycznymi a wykonywaną praktyką. Jak się wydaje, rozbieżność ta nierzadko nie wynika z chęci świadomego wprowadzania w błąd czy maskowania tego, co w samocenie postrzega się jako niedociągnięcia, ale z rodzaju głębokiej niemożności zmiany myślenia i działania czy wręcz wyobrażenia sobie innej szkoły i innego nauczania (Klus-Stańska 2005, 2016). We wspomnianym już tekście Gołębiak dokonuje interesującego empirycznego „rozpoznania pozoru odejścia w praktyce szkolnej od *quasi*-tradycyjnego modelu przekazu (kultury, wiedzy, ideologii) w kierunku nauczania skupionego na wykorzystywaniu komunikacyjnej przestrzeni w szkole dla wspomagania indywidualnych i kolektywnych wzorów uczenia się” (Gołębiak 2014: 149). Badani nauczyciele reagowali „pozytywnie, przypisując wysokie wagi niemal wyłącznie powierzchownym opisom »nowym«, bo ugruntowanym w postbehawiorystycznych paradygmatach, praktykom edukacyjnym” (Gołębiak 2014: 155). Z pozorem mamy zatem do czynienia, gdy niezdolność do wyjścia z behawiorystycznej koncepcji nauczania i uczenia się zderza się z potrzebą dokonania „jakiejsz” zmiany w swoich praktykach zawodowych, najlepiej takiej, która jest zgodna z „modnymi” tendencjami i rekomendacjami w teorii edukacji.

Interesujące jest, że pozorowanie nie zdarza się wyłącznie nauczycielom, ale także badaczom. Przykładem zawierającym tego rodzaju nieporozumienia i nieuzasadnione interpretacje jest książka Urszuli Dernowskiej (2008), w której autorka prezentuje szczegółowy przebieg gimnazjalnych lekcji biologii. Opisuje je ona jako dobrze przystające do założeń konstruktywizmu Wygotskiego i Brunera, nie dostrzegając, jak bardzo przepełnione są transmisyjnymi naleciałościami¹. Zdaniem Dernowskiej nauczycielka „wrażliwie reaguje na wysyłane przez uczniów sygnały”, „spontanicznie buduje pomost między wcześniejszymi i nowymi informacjami”, umożliwia „wędrowanie intelektem między znanym i nowo poznany”, podejmuje „mediację między tym, czego uczniowie dotychczas się nauczyli, a nowym materiałem pojęciowym”, kieruje się „postulatem aktywizo-

¹ Książka jest publikacją rozprawy doktorskiej. Byłam jej recenzentem zarówno w procedurze awansowej, jak i w fazie przygotowania książki do druku. Zgłosiłam liczne zastrzeżenia co do interpretowania opisanych w badaniach działań nauczycieli jako konstruktywistycznych. Błędy interpretacyjne są w wielu miejscach jaskrawe. Niestety, autorka nie skorzystała z zawartych w recenzjach uwag i – jak należy przyjąć – za zgodą wydawnictwa pozostawiła prezentację obserwowanych lekcji jako przykład nauczania w dużej mierze konstruktywistycznego.

wania uczniów w procesie kształcenia”. Dzięki temu uczniowie mogą „uczyć się nielinearnie”, „rekonstruować i przetwarzać doświadczenie”. Taka identyfikacja istoty działań nauczycielki budzi poważne wątpliwości. Przebieg zajęć wyłaniający się z transkrypcji fragmentów lekcji oparty jest bowiem na tradycyjnej pogadance, z wyraźną kierowniczą rolą nauczyciela i wysokim statusem wiedzy nazewnicznej (por. Klus-Stańska 2002), w widoczny sposób rozmiągającej się nierzadko z rozumieniem pojęć przez uczniów. W wymianie zdań widoczna jest druzgocąca przewaga nauczyciela. Nagminnie na kilkadziesiąt lub więcej słów nauczyciela przypadają pojedyncze słowa uczniów, a traktowane jest to przez badaczkę np. jako sprzyjanie „aktualizacji wiedzy uczniów, a tym samym tworzeniu powiązań między znanym i nowym” (Dernowska 2008: 177). Nauczyciel, który w obliczu ewidentnych luk w oczekiwanej jako wyjściowej wiedzy uczniów i popełnianych przez nich błędów, organizuje skrótową, powierzchowną repetycję tych wiadomości, nadal uprawia sztywną transmisję pojęć, tymczasem przez Dernowską jest to wskazywane jako dowód na „elastyczne odchodzenie od konspektu” i „negocjowanie z wiedzą uczniów”. Mediacja w sensie konstruktywistycznym nie jest podrzucaniem zaległych informacji, które uczniowie powinni już znać, choć tak nie jest, lecz wymaga tworzenia konfliktu poznawczego w sytuacji problemowej, tak by uczeń mógł dokonać samodzielnej, aktywnej rekonstrukcji swojej dotychczasowej wiedzy. Z natury rzeczy nie jest to możliwe, gdy celem lekcji staje się głównie zapamiętanie i kojarzenie ogromniej liczby nazw, co cechowało analizowane lekcje. Całość analiz Dernowskiej odnosi się przede wszystkim do działań nauczycielki, jej domniemych celów i intencji, podejmowanych decyzji. Tymczasem konstruktywizm – jak m.in. piszą Jacqueline G. Brooks i Martin G. Brooks – nie jest teorią nauczania, lecz teorią wiedzy i uczenia się, która definiuje wiedzę jako przejściową, dynamiczną, rozwojową i negocjowaną społecznie i kulturowo, a więc nieobiektywną (Brooks, Brooks 1999: vii). Ogólnie mówiąc, zawarty w książce Dernowskiej rozległy materiał empiryczny, choć bardzo ciekawy, nie mówi właściwie niczego o edukacji konstruktywistycznej, wprowadza za to poważne zamieszanie w jego rozumieniu.

Z kolei krytycy konstruktywizmu dokonują uproszczeń idących w odmiennym kierunku. Nie doszukują się inspiracji konstruktywistycznych w działaniach ewidentnie transmisyjnych, opartych na silnej kierowniczej roli nauczyciela, ale wskazują pozbowanie ucznia jakiegokolwiek wsparcia ze strony nauczyciela jako istotę konstruktywizmu edukacyjnego. Sięgnę tu po przykład z obszaru publicystyki oświatowej, ale dobrze odzwierciedlający ten rodzaj uproszczeń. Robert Pondiscio, zdeklarowany przeciwnik konstruktywizmu edukacyjnego, działający aktywnie w Thomas B. Fordham Institute, konserwatywnym amerykańskim think-thanku zajmującym się polityką edukacyjną, odniósł się jakiś czas temu do głośnego wpisu Johna Rodericka, muzyka i podcastera, który pochwalił się swoją „metodą wychowawczą”. Kiedy mianowicie dziewięcioletnia głodna córka artysty poprosiła go o posiłek, Roderick kazał jej samodzielnie otworzyć sobie puszkę fasolki za pomocą otwieracza, którego nie potrafiła użyć. Dziecko przez 6 godzin walczyło z puszką. „Konsekwentny” ojciec dostał gorzką lekcję od internautów, którzy skrytykowali jego wpis w jednoznaczny i niezwykle ostry sposób jako znęcanie się nad

dziekiem, co spowodowało szybkie usunięcie wpisu muzyka i jego publiczne przeprosiny za to niefortunne zdarzenie. Pondiscio (2021) na stronach Thomas B. Fordham Institute odnosi się do przypadku „fasolowego ojca”, ironicznie określając jego sposób postępowania jako przykład konstruktywizmu edukacyjnego, a jego samego jako dobrego konstruktywistę, który pozwala dziecku na samodzielne dokonywanie odkryć. Zdaniem Pondiscio cała ta sytuacja dowodzi, jak błędnym podejściem jest konstruktywizm.

Chociaż z pewnością jego argumenty w żaden sposób nie dają się odnieść do konstruktywizmu socjokulturowego, w którym kluczową rolę odgrywają: koncepcja stref aktualnego i potencjalnego rozwoju, Brunerowski *scaffolding*, wrażliwe wsparcie ze strony nauczyciela i współpraca rówieśnicza, mogłoby się jednak wydawać, że ma on rację przynajmniej w odniesieniu do konstruktywizmu rozwojowego inspirowanego teorią Jeana Piageta. Ten ostatni eksponował bowiem jedynie eksplorację samego ucznia, uważając współuczestniczącego dorosłego za element całkowicie zbędny. Pondiscio zapomniał jednak zarówno o tym, że konstruktywizm Piagetowski został zmodyfikowany przez jego kontynuatorów, jak i o tym, że odpowiednie środowisko uczące (*learning environment*) nie jest przypadkowe i nie oznacza pozostawiania uczniów w dowolnym otoczeniu materiałowym (Mandl, Reinmann-Rothmeier 2001). Musi być ono przemyślane i adekwatne wobec uczniowskich kompetencji i zainteresowań. Nieporozumieniem jest przeciwstawianie edukacji opartej na kierowniczej roli nauczyciela uczeniu się całkowicie pozbawionemu jakiegokolwiek wsparcia czy standardów. Skrajny brak kompetencji „fasolowego ojca” z pewnością nie uczynił go konstruktywistą, a krytyka Pondiscio nie wychyliła się ponad poziom potoczny.

Oba te opisane przypadki uproszczeń są różne, ale u ich podłoża leży podobny mechanizm: konstruktywizm jest identyfikowany tam, gdzie go nie ma. Schematy interpretacyjne uczenia się jako wywoływanego i kierowanego przez nauczyciela, który zachowuje się w utrwalony w wyobrażeniach społecznych sposób, są tak silne, że nawet na poziomie eksperckim nie potrafimy dokonać modyfikacji jego roli. Nauczyciel albo jest „taki jak zazwyczaj bywają nauczyciele”, albo „w ogóle go nie ma”. Tymczasem konstruktywizm oznacza głęboką zmianę myślenia o naturze opracowywanej na zajęciach wiedzy, odmienną jej kompozycję nie tylko na lekcji, ale też w programie, odmiennie formułowane pytania, inny system motywacyjny, zmianę organizacji przestrzeni i czasu, radykalnie przekształcone monitorowanie osiągnięć i ich dokumentowanie itd.

Podsumowanie

Konstruktywizm to zbiór teorii odnoszących się do wiedzy i poznania, w których zakłada się, że wiedza nie znajduje się na zewnątrz jednostki, ale jest zawsze w jej umyśle i jest tworzona drogą negocjacji społeczno-kulturowych. Jak to trafnie wyrazili to Humberto Maturana i Francisco Varela (1990), umysł nie odzwierciedla świata, lecz definiuje świat podzielany społecznie. Uczniowie konstruują rozumienie, a nie po prostu odzwierciedlają to, co jest im tłumaczone, demonstrowane lub co przeczytają, a poznanie i uczenie się

jest zawsze filtrowane i interpretowane pod wpływem wiedzy uprzedniej, obejmującej wszystkie doświadczenia poznawcze i tworzone w ich toku prekoncepcje.

Jednostka nie może usytuować siebie i swojego poznania w dystansie wobec świata. Nie jest zewnętrznym obserwatorem rzeczywistości, lecz jej częścią. Rozumienie świata i wiedza powstają zawsze w powiązaniu z dotychczasowym doświadczeniem jednostki, jej wiedzą, potrzebami i celami oraz językiem, w jakim tę rzeczywistość opisuje i objaśnia. Zasadnicze znaczenie ma tutaj założenie, że wiedza nie jest repliką czy odbiciem rzeczywistości, ale raczej ludzką konstrukcją.

Konstruktywizm edukacyjny okazuje się perspektywą wyjątkowo podatną na wieloznaczność na trzech poziomach: teorii, praktyki i relacji między nimi. Mimo wspólnych głębokich założeń można mówić o wielopostaciowości teoretycznej konstruktywizmu. Ten paradoks jedności w wielości stanowi jego siłę, ale i słabość. Potencjał rozwojowy i możliwość sięgania po percepcję konstruktywistyczną w każdej niemal dziedzinie nauki daje rozległe nadzieje na nowatorskie badania i praktyki, ale wytwarza też zagrożenie nieporozumieniami, uproszczeniami czy nadinterpretacjami.

O ile jednak na gruncie teorii możliwy jest bardziej systematyczny, porównawczy ogląd różnorodnych koncepcji, o tyle na gruncie praktyki sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej. Edukacja inspirowana konstruktywizmem bywa w praktyce realizowana dobrze lub słabo, jej autorem jest nauczyciel-profesjonalista, ale zdarza się, że też nauczyciel nieudolny, problemy stawiane przed uczniem są owocne intelektualnie lub okazują się w rzeczywistości pseudoproblemami, a środowisko materialne może być bogate i dobrze zorganizowane lub ubogie i nietrafne. Krótko mówiąc, edukacja konstruktywistyczna może być w wydaniu różnych szkół i różnych nauczycieli dobra, przeciętna lub słaba. Dodajmy: tak jak każda inna edukacja. Nie dziwi zatem, że brakuje jednoznacznych dowodów na to, że uczenie się przez odkrywanie prowadzi do lepszych efektów niż kształcenie oparte na instrukcjach i wyjaśnieniach nauczyciela (Alfieri i in. 2011) lub że dowody na przewagę uczniów uczących się metodami poszukującymi nie są – jak wskazuje na to kilkadziesiąt prowadzonych na świecie metaanaliz – „przytłaczająco pozytywne” (za: Dylak 2013: 129).

Dodatkowo niejednoznaczności konstruktywizmu sprzyja relacja zachodząca między teorią i praktyką. Po pierwsze, chociaż teoria wyjaśnia zjawiska i dzięki temu może być inspiracją dla praktyki, nie znaczy to, że teoria jest „skrzynką narzędziową”. Zwróćmy uwagę, że nawet behawioryzm, który niemal „mówi” językiem praktyki, jest teorią, a nie zbiorem instrumentów i bywa bardzo naiwnie przekładany na działania w klasie szkolnej przez nauczycieli i metodyków. Stąd też w odniesieniu do nauczania opartego na kierowniczej roli nauczyciela należy raczej mówić o behawioryzmie zdydaktyzowanym lub quasi-behawioryzmie (Klus-Stańska 2010).

Złożona relacja między teorią naukową a praktyką powoduje, że konstruktywizm edukacyjny bywa „rozpoznawany” tam, gdzie go nie ma, co przyczynia się do gromadzenia artefaktów i zafałszowań na jego temat. Zdarza się, że stanowisko deklarowane jako wywiedzione z konstruktywizmu okazuje się pozorne, a zajęcia określane mianem

konstruktywistycznych niekoniecznie takie są. Proponowane są lekcje wyraźnie zgodne ze Skinnerowską wizją pozyskiwania przez ucznia wiedzy, której jedynym źródłem jest nauczyciel i podręcznik. W przebiegu lekcji materiał jest dzielony na niewielkie części, których przekaz jest sztywno wpisany w określoną kolejność. Gotowość do wykonywania poleceń i utrwalanie tak zwanych poprawnych odpowiedzi są uzyskiwane przez nieustanne stosowanie wzmocnień pozytywnych i negatywnych jako środka sterowania reakcjami uczniów. Zadaniem uczniów jest odpowiadanie na pytania nauczyciela z zachowaniem oczekiwanej przez niego treści i formy jej ekspresji, robienie kolektywnie ustalonych notatek lub wykonywanie poleceń zgodnie z otrzymanymi od nauczyciela instrukcjami. Próba (błédnego) identyfikowania takiego modelu kształcenia jako konstruktywistycznego uzasadniana jest pojawianiem się incydentów ludycznych, życzliwą postawą nauczyciela lub drobnymi korektami przebiegu zajęć. Przecenianie rangi tego rodzaju nauczycielskich „zmiękczających” zabiegów wynika zapewne z niemożności wyjścia badacza poza horyzont wyobrażenia szkoły, co jest spowodowane nadawaniem znaczeń szkolnemu nauczaniu i uczeniu się, jakie umocnił w budowanych codziennymi doświadczeniami zasobach wiedzy osobistej. I przeciwnie. Zdarza się, że po prostu zła edukacja jest nazywana krytycznie konstruktywistyczną, gdyż zabrakło w niej nauczyciela w jego tradycyjnej roli.

Ale na tym nie kończy się napięcie między nauką i nauczaniem. Trzeba bowiem pamiętać, że zawsze to właśnie teoria stanowi zasadniczy kontekst interpretacyjny dla danych empirycznych i powoduje takie, a nie inne rozumienie sensu obserwowanych zdarzeń. Jeśli badacze stoją na gruncie różnych teorii, dane będą przez nich odmiennie interpretowane. Dlatego na przykład behawiorysta zobaczy na lekcji coś zupełnie innego niż konstruktywista oraz inaczej oceni efekty uczenia się. Jak w popularnym rysunku kaczki i królika, który – przywoływany przez Thomasa Kuhna (1970) – dobrze obrazuje niewspółmierność paradygmatów: możemy zobaczyć tylko albo jedno, albo drugie stworzenie – w zależności od tego, na gruncie jakich założeń teoretycznych stoimy, w tych samych danych widzimy odmienną rzeczywistość.

Literatura

- Alanazi A. (1996), *A Critical Review of Constructivist Theory and the Emergence of Constructivism*. „American Research Journal of Humanities and Social Sciences”, 2, <https://www.arjonline.org/papers/arjhss/v2-i1/18.pdf>, 5.09.2020.
- Alfieri L., Brooks P.J., Aldrich N.J., Tenenbaum H.R. (2011), *Does discovery-based instruction enhance learning?* „Journal of Educational Psychology”, 103(1).
- Brooks J.G., Brooks M.G. (1999), *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Va., Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bunge M. (2001), *Relativism: Cognitive*. W: N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford, Elsevier.
- Dernowska U. (2008), *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, WSP ZNP.
- Dylak S. (2008), *Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych*. Warszawa, Censa.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin.
- Federacja Inicjatyw Oświatowych (2020), Projekt „Z małej szkoły w wielki świat”. https://www.fio.org.pl/index.php?option=com_content&id=1237&Itemid=100057, 1.09.2020.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołębiak B.D. (2005), *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Gołębiak B.D. (2014), *O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny: ku autoetnografii*. „Forum Oświatowe”, 2(52).
- Gruender C.D., Tobin K. (1991), *Promise and prospect*. „Science Education”, 75(1).
- Jenkins E.W. (2000), *Constructivism in School Science Education: Powerful Model or the Most Dangerous Intellectual Tendency?* „Science & Education”, 9.
- Kalinowska A. (2010), *Matematyczne zadania problemowe w klasach początkowych – między wiedzą osobistą a jej formalizacją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kalinowska A. (2019), *Studenckie koncepcje potoczne o edukacji matematycznej w klasach początkowych*. Poznań, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Karwasz G., Kruk J. (2012), *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*. Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Kędzińska H. (2012), *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2005), *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(1).
- Klus-Stańska D. (2006), *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*. W: J. Michalski (red.), *Sapientia et adiuventum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2016), *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Pod pretekstem reminiscencji z autorskiej szkoły podstawowej „Żak”*. „Studia i Badania Naukowe”, 10(1).
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kruk J. (2008), *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kuhn T. (1970), *Logika odkrycia naukowego czy psychologia badań?* <http://www.sady.up.krakow.pl/filnauk.kuhn.logikaodkrycia.htm>, 1.09.2020.
- Mandl H., Reinmann-Rothmeier G. (2001), *Environments for Learning*. W: N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Vol. 7. Oxford, Elsevier Science.

- Matthews M.R. (1993), *Constructivism and Science Education: Some Epistemological Problems*. „Journal of Science Education and Technology”, 2(1).
- Matthews M.R. (1997), *Introductory Comments on Philosophy and Constructivism in Science Education*. „Science & Education”, 6.
- Matthews W.J. (2003), *Constructivism in the Classroom: Epistemology, History, and Empirical Evidence*. „Teacher Education Quarterly”, 30(3).
- Maturana H., Varela F. (1990), *Autopoiesis and Cognition: The realization of the living*. Dordrecht, Reidel.
- Michalak R., Parczewska T. (2019), *(Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń: wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Opłocka U. (2012), *Spoleczno-kulturowe konstruowanie sensów nauczycielskiego oceniania*. „Forum Oświatowe”, 1(46). <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/120/55>, 21.10.2020.
- Osborne J.F. (1996), *Beyond constructivism*. „Science Education”, 80(1).
- Osborne J. (2014), *Constructivism: Critiques*. W: Gunstone R. (ed.), *Encyclopedia of Science Education*. Springer, Dordrecht.
- Papert S. (1996), *Burze mózgów – dzieci i komputery*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Perkins D. (1999), *The Many Faces of Constructivism*. „Educational Leadership”, 57(3).
- Pondiscio R. (2021), *Explicit teaching vs constructivism: The misadventures of Bean Dad*. <https://fordhaminstitute.org/national/commentary/explicit-teaching-vs-constructivism-misadventures-bean-dad>, 10.01.2021.
- Radanowicz E. (2020), *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Głogów, Wydawnictwo Sensor.
- Sadoń-Osowiecka T. (2009), *Konstruowanie wiedzy geograficznej w klasach gimnazjalnych. Możliwości i zaniebdania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skrendo A. (2004), *Tożsamość w perspektywie konstruktywizmu*. „Teksty Drugie”, 1–2.
- Skutnik J. (2014), *Teoretyczne uwarunkowania praktyk edukacyjnych w muzeum w świetle amerykańskiego pragmatyzmu i konstruktywizmu*. „Muzealnictwo”, 55.
- Solomon J. (1994), *The Rise and Fall of Constructivism*. „Studies in Science Education”, 23.
- Ültanır E. (2012), *An Epistemological Glance at the Constructivist Approach: Constructivist Learning in Dewey, Piaget, and Montessori*. „International Journal of Instruction”, 5(2).
- Wendland M. (2013), *Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*. „Kultura i Historia”, www.kulturaiihistoria.umcs.lublin.pl/archives/5004, 15.11.2020.
- Wendland M. (2014), *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Windschitl M. (2002), *Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural, and Political Challenges Facing Teachers*. „Review of Educational Research”, 72(2).
- Wiśniewska-Kin M. (2013), *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.