

miarowego opisu kompleksowych przemian religijnych, zamykającego się w schematach „sekularyzacja – dechrystianizacja – zanik religijności”.

W religijno-historycznym dyskursie o Europie postawiono w ogóle więcej pytań, niż udzielono odpowiedzi. Postawione pytania zachęcają do prowadzenia bardziej pogłębionych i kompleksowych badań nad chrześcijaństwem i jego rolą w czasach nowożytnych. Niektóre z przedłożonych analiz historycznych dotyczą niemal czasów współczesnych i ukazują w ten sposób bezpośredni kontekst masowego „ryнку religijnego”, który charakteryzuje koniec XX wieku. Ukazują one, że nowoczesne społeczeństwa nie mogą być zbyt pośpiesznie określane jako globalnie zsekularyzowane. Należy bardziej precyzyjnie wykrywać i opisywać religijne fenomeny we wszystkich dziedzinach ludzkiego życia.

*Ks. Janusz Mariański*

Horst Siebert, *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*, Verlag für akademische Schriften, Frankfurt a.Main 1994, ss. 90.

Horst Siebert jest profesorem oświaty dorosłych na Uniwersytecie w Hanowerze. Jego zainteresowania koncentrują się na narodowych i międzynarodowych gremiach oświaty dorosłych. Zajmuje się także problemami ekopedagogiki i pedagogiki Trzeciego Świata. W książce *Uczenie się jako konstrukcja światów życia* Siebert wzbogaca przesłanki pedagogiki dorosłych o nowe humanistyczne wartości. Uważa, że w procesie kształcenia człowieka dorosłego trzeba pełniej i bardziej optymalnie uwzględnić jego potrzeby.

Omawiana praca składa się z sześciu rozdziałów. Rozdział I zatytułowany jest *Zbliżenia*. Siebert omawia tu pięć zagadnień. Zbliżenie pierwsze to *Myśli o myśleniu*. Człowiek jako istota myśląca ma różnego rodzaju myśli: o sobie samym, o Bogu, o świecie, ale także o niezawodności swojego myślenia. Siebert, upraszczając, wskazuje na trzy różne tradycje myślenia: metafizyczną, materialistyczną i idealistyczną. Myślenie metafizyczne umieszcza istotę świata w transcendencji, w nieziemskości. Myślenie materialne wychodzi z prymatu materii jako pozasubiektywnego świata obiektywnej rzeczywistości. Myślenie idealistyczne utrzymuje pierwszeństwo idei, świadomości, myślenia. Nasz ludzki świat jest zatem rzeczywistością wymyśloną. Na uzasadnienie tych twierdzeń Siebert cytuje z filozofii, literatury i religii takich autorów, jak Descartes, J. W. Goethe, G. Büchner, W. Busch, A. Sujata, G. H. Mead i inni.

Zbliżenie drugie to *Nierealność i utrata rzeczywistości*. Autor powołuje się tutaj na pracę Petera Sloterdijka *Weltfremdheit* (1993). Ten kulturowo-historyczny szkic określa triadę: boskość – świat – ludzkość. W egipskich i greckich kulturach oznaczane są tak trzy jedności. Bogowie działali w świecie w kontaktach z ludźmi. Chrystianizm dokonał pewnej zmiany. Świat był stworzeniem bożym, ale niedoskonałym w porównaniu z doskonałym Królestwem Bożym. Zmieniająca się ludzkość zmieniała obraz świata. Najpierw zapodział się gdzieś Bóg, a teraz zagraża nam zguba świata. Zostajemy sami, każdy jest najbliższy tylko sam sobie. Rozwijająca się myśl naukowa, na podstawie neuropsychologii, dokonuje pewnych uproszczeń. Nasz mózg nie ukazuje, nie odbija świata, lecz sami konstruujemy naszą rzeczywistość. Nasz świat jest konstrukcją, w której żyjemy sami i przeżywamy świat. To pojmowanie nie jest zupełnie nowe. Kiedy Sokrates wie, że nic nie wie, to znaczy, że my nie tylko nigdy nie nauczymy się do końca i że świadomość niewiedzy jest proporcjonalna do wiedzy, lecz także, że my, ludzie, nie możemy poznać wszystkiego do końca, ostatecznie. Konstruktoryzm według Sieberta nie zawiera żadnych rewolucyjnych nowości, ale to nie tylko stare idee w nowym opakowaniu.

Zbliżenie trzecie nosi tytuł *Filozofia – „jak-gdyby”*. Autor opiera się na napisanej w 1876 r. książce Hansa Vaihingera *Filozofia jak gdyby – system teoretycznych, praktycznych i religijnych fikcji*. Przedstawienie świata w jego całości nie jest pewnym wizerunkiem rzeczywistości, to jest niemożliwe zadanie, jest jedynie narzędziem, żeby samemu lepiej się orientować w świecie. „Działanie jak gdyby” ma pewne czynnościowe funkcje. To przypuszczenie osiągnęte jest przez socjopsychologiczny mechanizm. Ludzie działają często tak, jak tego się od nich oczekuje i my zachowujemy się wobec ludzi, jak oni się tego od nas spodziewają.

Zbliżenie czwarte to *Johan, babka lancetowata lub ożywienie natury*. Tradycyjna dydaktyka biologii odrzuca antropomorfizm. Dzieci w młodszym wieku nie mają jeszcze zamkniętej osobistej tożsamości i mieszają ją ze światem. To jest – według Jeana Piageta – typowe dla wczesnodziecięcego egocentryzmu, mieszanie granic między subiektywnym przeżywaniem a zewnętrzną rzeczywistością. Ożywianie obrazów świata jawi się jako niedojrzałe, niedopuszczalne konstrukcje niepełnoletnich dzieci i niecywilizowanych społeczeństw. Postmodernistyczne, dziecięce, prymitywne konstrukcje rzeczywistości objawiają się jako szacunek i sympatia dla zwierząt i roślin. Są odpowiednim i potrzebnym przeżyciem.

Zbliżenie piąte pt. *Konstruktoryzm i postmodernizm* przybliżyła nam te kierunki. Nie chodzi tu o znalezienie filozoficznego dyskursu, ale także o przeprowadzenie doświadczeń. Siebert koncentruje się na pytaniach: Czy świat jest jeszcze do ocalenia? Czy my możemy ocalić? Czy mamy jako *homo sapiens* jeszcze jedną szansę, kiedy dojdziemy do tego, że nasz świat składa się z naszych obrazów świata i że te obrazy sterują naszymi działaniami? Jak możemy sprawdzić krytycznie nasze obrazy, a kiedy okażą się nierozsądne, skorygować je i zmienić? Impulsem do samowyjaśnienia jest według Sieberta wyobcowanie, paradoksy, ironia. Mistrzem, który używa paradoksów i parodii,

jest Umberto Eco, np. w jego pełnym humoru demaskowaniu naszej eurocentrycznej konstrukcji. Konstruktivism stawia pytanie o ontologiczne przeczenie prawdy i poznanie obiektywnej rzeczywistości. Siegfried Schmidt, „radikalny konstruktywista”, i Wolfgang Welsch – najbardziej znani niemieccy filozofowie postmodernizmu – mówią o estetycznym stanie naszej rzeczywistości, tzn. rzeczywistość nie jest nam dana, lecz my ją wytwarzamy. Konstruktivism i postmodernizm są sobie bliskie przez wspólne akcentowanie rewaloryzacji subiektywizmu, pluralizmu, relatywizmu kulturowego.

Rozdział II nosi tytuł *Teoriopoznawcze podstawy*. Szczegółność konstruktivismu leży w zbliżeniu wiedzy społecznej i przyrodniczej, w biologii i teorii poznania. Twórcami konstruktivismu są Humberto Maturana i Francisco Varela. Głoszą oni, że nasz aparat poznawczy jest operacyjnie zamkniętym systemem, który nie odtwarza zewnętrznego świata, lecz wydobywa własną rzeczywistość. Nasza rzeczywistość jest produktem naszego poznania. Życie i rozwój traktują oni nie jako proces adaptacji do uwarunkowań środowiskowych, lecz jako proces relatywnie samodzielny. Zasadnicze znaczenie odgrywa w nim pojęcie *autopoiesis*, tj. samoaktywność, której źródłem jest własna dynamika jednostki, a nie jakakolwiek siła zewnętrzna. Między istotą żywą a środowiskiem istnieje strukturalne sprzężenie. Można mówić o różnicach między zewnętrzną rzeczywistością a tą, która jest w nas i którą przekształcamy. Poznajemy to, co przeżywamy. Takie nasze „selektywne postrzeganie” ma praktyczny cel: rejestrujemy to, co nam w danym momencie wydaje się ważne i nie jesteśmy obarczeni wielką ilością informacji. Aby przeżyć, musimy rozwinąć zdolność adaptacji. Zachowanie *autopoiesis*, a tym samym własnej autonomii oraz zdolności adaptacyjnej, tj. zdolności uczenia się, stanowią niezbędny warunek przetrwania ludzkiej egzystencji.

Maturana i Varela mówią o cyrkulacji splotu okoliczności w działaniu i doświadczeniu. Każdy czyn jest poznaniem i każde poznanie jest czynem. Przywiązują oni główne znaczenie interakcjom międzyludzkim w procesie poznania. Świadomość jest wynikiem społecznych interakcji i więzi społecznych. Są one też ważną przesłanką w procesie uczenia się i adaptacji do zmieniających się warunków życia. Dla międzyludzkich interakcji ważny jest język. Przez język uczestniczymy w opisywaniu i oglądaniu, ale możemy także mówić o metapłaszczyźnie także w obserwowaniu naszego obserwowania. Autorzy krytykują zarówno model teoretyczno-kognitywny poznawania świata, jak i model marksistowski (był kształtuje świadomość). Świat nasz kształtuje się w naszym umyśle i w toku wzajemnego społecznego oddziaływania. Przeżyć możemy tylko współżycząc z ludźmi mającymi inne wyobrażenia i inne poglądy niż my. Maturana i Varela wprowadzają pojęcie, które nie było stosowane w biologii, a mianowicie pojęcie miłości. Twierdzą, że to miłość stanowi biologiczną podstawę wszelkich zjawisk społecznych. Bez niej i bez przyzwolenia na współistnienie niemożliwe są jakiegokolwiek procesy społeczne, niemożliwa jest socjalizacja, a w sumie osiągnięcie człowieczeństwa. Siebert podsumowując teorię konstruktivistyczną wskazuje na jej pewne najważniejsze wyznaczniki:

- człowiekowi niedostępna jest zewnętrzna rzeczywistość, a jedynie rzeczywistość, która w nas coś porusza,
- nie odkrywamy istniejącego świata, lecz odkrywamy światy,
- obiektywizm poznawczy nie jest możliwy, a jedynie intersubiektywizm, tzn. porozumienie z innymi ludźmi,
- uczyć się to nie znaczy odtwarzać to, co istnieje, lecz tworzyć własne światy,
- nasz świat nie jest determinowany prostą przyczynowością, lecz wzajemnym oddziaływaniem (s. 41).

Rozdział III zatytułowany *Pedagogiczne pojęcia kluczowe* zawiera omówienie sześciu pojęć: „samoorganizacja”, *viabilität* (funkcjonowanie), *reframing*, „język”, „tolerancja” i „odpowiedzialność”. Samoorganizacja wiąże się z takimi pojęciami, jak: *autopoiesis*, „system autoafirmacyjny” i „zwartość operacyjna”, które wskazują na to, że choć między ludzkim systemem nerwowym a otoczeniem dochodzi do interakcji, jednak rzeczywistość, którą tworzymy, wynika z indywidualnych prawidłowości i własnej dynamiki.

Nasz system nerwowy jest podstawą człowieczej autonomii i samostanowienia. Elastyczność mózgu zapewniła nam przeżycie. To dzięki sprawnemu mózgowi możemy identyfikować obiekty z różnych perspektyw i w zmieniającym się kontekście. Uczenie się jest samodzielną czynnością. Pojęcie ludzkiego uczenia się jest pojmowane jako samoorganizacja. Nasz system uczenia się jest kompleksowy i dynamiczny. Osoba nauczająca stwarza w świetle tej teorii jedynie warunki sprzyjające samoorganizacji uczestnika kształcenia, co oznacza, że nauczyciel nie podaje wiedzy, lecz umożliwia procesy samodzielnego docierania do niej i przetwarzania. „Dydaktyka pouczania” zostaje zastąpiona „dydaktyką animacji”. Nauczający ma przywilej składania ofert – czy jednak zostaną przyjęte, zależy od doświadczenia życiowego uczestników kształcenia. Decyzja należy tylko do nich. Zasada samoorganizacji ważna jest nie tylko dla indywidualnych systemów nerwowych, lecz także dla społecznych systemów, np. klasa szkolna, grupa seminaryjna. Także takie grupy wpadają we własną dynamikę rozwoju, której reakcję trudno jest przewidzieć w procesach nauczania. Nauczającemu jako jednemu z członków grupy pozostaje wpływ na kształt procesów nauczania nie tyle w sensie prostolinijnej przyczynowości, ile dynamicznej współprzyczynowości.

Drugie omawiane pojęcie to *viabilität*. Słowo pochodzi od łacińskiego *via* – droga i oznacza możliwości, funkcjonowanie. Nasza wiedza jest *viabel* – funkcjonalna, jeśli ułatwia nam orientację i uzasadnia nasze działanie, a w sumie umożliwia przeżycie. Ernst von Glaserfeld, który jako pierwszy utworzył pojęcie radykalnego konstrukttywizmu, używał *viabilität* jako kategorii kluczowej. Postrzeganie, poznanie, wiedza są *viabel* – funkcjonalne i drożne, jeśli to pasuje do mnie i do mojego środowiska, ułatwia osiągnięcie nowego, wytyczonego przeze mnie celu. Pytanie, czy ta wiedza jest rzeczywiście obiektywna, nie jest takie ważne. Wiedza jest pojęciem instrumentalnym, subiektywnym, w odróżnieniu od informacji, która jest niezależna od odbiorcy. Siebert przytacza słynny już przykład Glaserfelda: niewidomy, który zgubił się w lesie, nie

bada stanu i jakości drzew, lecz przestrzeń między nimi. Jego wysiłki poprzestają na znalezieniu drogi wyjścia. Autor zauważa zbieżność konstruktywizmu z pragmatyzmem. Dopóki ludzka wiedza i umiejętności wydają się *viabel* – funkcjonalne i drożne, dopóki zachowana jest równowaga wewnętrzna i interpersonalna, dopóty nie istnieje zapotrzebowanie na nowe wartości poznawcze. Kiedy jednak nasz obraz świata staje się nieprzejrzysty, nasza orientacja i rozwiązywanie problemów nie funkcjonują dobrze, wtedy potrzebne jest uczenie się. *Viabilität* jest zatem centralnym motywem dalszego kształcenia, dzięki instrumentalnemu wykorzystaniu rozumu udało się człowiekowi podporządkować przyrodę, znacznie zwiększyć swoje szanse przeżycia i poprawić warunki egzystencji. Pojęcie *viabilität* jest pierwotnie kognitywne i celowo-racjonalne. Nasza konstrukcja rzeczywistości jest nie tylko kognitywna, ale także afektywność, myślenie i czucie są neuronalnie prosto połączone i wzajemnie na siebie oddziałują. Myślenie i czucie są komplementarne i razem są potrzebne do określania rzeczywistości.

Jeśli obraz świata nie okazuje się dalej *viabel*, konieczna jest rekonstrukcja (*reframing*). Taka rekonstrukcja wymaga zapomnienia starych sposobów myślenia i zdobycia nowej wiedzy, nowych sposobów zachowania. Najczęściej skłaniamy się do tego, żeby w znany sposób rozwiązywać nowe problemy, zamiast na nowo ocenić całą sytuację. *Reframing* i towarzyszące mu procesy kształcenia wymagają z reguły dużych wysiłków. Często prowadzą do krytycznego bilansu własnej biografii i niepewności dotyczących dotychczasowych strategii postępowania. Zakłócenia równowagi, sprzeczności w konstrukcji rzeczywistości są często wypierane, bagatelizowane. Psychoanaliza zwraca uwagę na cały arsenał mechanizmów obronnych, reakcji unikania. W rzeczywistości potrzebujemy pewnej ciągłości i stabilizacji naszego świata. Thomas Ziehe mówi o tym, że dorośli potrzebują czasu, ażeby się przyzwyczaić do nowego spojrzenia. Oświata dorosłych jest okazją do przemyślenia swoich konstrukcji rzeczywistości w relatywnym dystansie do przymusu i konieczności działań codziennych, do porównania ich i wzbogacenia o nową wiedzę i do poznania nowych sposobów spostrzegania. *Reframing* – jak podkreśla autor – nie jest celem samym w sobie. Niekiedy konieczne jest zachowanie postawy konserwatywnej. Pedagogiczną podstawą inspiracji do *reframing* jest rozsądek nakazujący dążenie do harmonii między interesami indywidualnymi a dobrem ogółu, przyszłości i ludzkości.

Następnym słowem kluczowym dla Sieberta jest „język”. Nasz świat jest przede wszystkim językową rzeczywistością, umożliwiającą komunikację. My opisujemy i definiujemy naszą rzeczywistość właśnie za pomocą języka. W 1994 r. rząd francuski wysunął propozycję zakazu używania anglosaskich słów pod groźbą kary, uważając, że to zagraża kulturze narodowej. My, ludzie, konstruujemy i rekonstruujemy naszą rzeczywistość przede wszystkim z pomocą naszego języka. Język i działanie są ściśle połączone: powiedział – zrobił, człowiek – słowo to zjawiska współwystępujące. Rekonstruktywiści z Ludwikiem Wittgensteinem twierdzą, że granice naszego języka są granicami naszego świata. Język łączy i język dzieli. Język może pocieszyć, pomóc,

ale i może zniszczyć. Możemy rozmawiać o naszej językowej konstrukcji i o granicach naszego języka. „Metakomunikacja” jest nieodłącznym składnikiem pracy kształceniowej. Język służy do konstrukcji i stabilizacji naszej rzeczywistości, służy zachowaniu porządku i możliwości orientacji działania. Autor traktuje komunikację jako nieodzowny element działalności edukacyjnej. Uczenie się rozpatruje nie jako proces wzajemnego potwierdzenia tego, co istnieje, ale jako zainteresowanie zróżnicowaniem.

Najbardziej znaczącymi postulatami wynikającymi z teorii konstruktywistycznej są ostatnie słowa-klucze, czyli „tolerancja” i „odpowiedzialność”. Żadna z antropologicznych teorii i teorii poznania nie może uchylać się od problemu odpowiedzialności. Konstruktywistyczne teorie poznania wymuszają dwa normatywne postulaty, mianowicie tolerancję i odpowiedzialność. Tolerancja wobec myślenia innych jest podstawą zrozumienia w ograniczeniu i subiektywności własnego poznania. Odpowiedzialność za nas samych i za innych ma podstawy w przekonaniu, że nie jesteśmy zdeterminowani przez świat, lecz możemy samodzielnie myśleć i decydować. Siebert odwołuje się do Watzlavicka, krytykując totalitarne ideologie. Wszystkie systemy, które parają się naukowo humanizacją świata, wiodą wszystko do dehumanizacji. Konstruktywiści uzasadniają na nowo autonomię ludzi. Z autonomią jest związana odpowiedzialność. Nasza wiedza determinuje dalej nasze działanie. Kiedy chcemy działać odpowiedzialnie, to musimy także podejmować odpowiedzialność w ten sposób, w jaki widzimy świat.

Dla Sieberta konstruktywistyczna teoria poznania jest niezbędna, ale niewystarczająca dla tolerancyjnego, odpowiedzialnego działania. Są inne słabe punkty tej teorii. Zauważa, że taka filozofia niesie ze sobą niebezpieczeństwo niedoceniań niesprawiedliwości strukturalnych i układów władzy. Bezrobotnych, niepełnosprawnych, ofiary wojen czyni bowiem odpowiedzialnymi za własny los, a to według autora jest cynizm.

Rozdział IV nosi tytuł *Pola zastosowań*. Wszystkie nauki zajmujące się ludzkim poznaniem i rzeczywistością, nie będące naukowymi dyscyplinami, są dla konstruktywistycznej perspektywy mało ważne i nieinteresujące. Każda teoria jest konstrukcją rzeczywistości. Konstruktywizm, który zajmuje się procesami związanymi z ludzkim poznaniem i tworzeniem przez jednostkę własnych światów, indywidualnych rzeczywistości jest interesującą teorią, ale teorią poznawczą, a nie społeczną. Może być teorią inspirującą dla dziedzin badających zjawiska społeczne i kulturowe oraz dla społecznych pól działania. Szczególnymi polami zainteresowania są tu: nauki historyczne, literaturoznawstwo, środki masowego przekazu, psychoterapia, pedagogika szkolna, zarządzanie i fenomenologia.

Rozdział V pt. *Konstruktywistyczne punkty zwrotne pedagogicznej percepcji* zawiera pewne wskazania dla osób zajmujących się pedagogiką dorosłych, wynikające z konstruktywizmu. Siebert poddaje pod rozagę celowość wprowadzania nowych, kreatywnych i innowacyjnych metod nauczania, których efektywność nie została dotychczas empirycznie wystarczająco potwierdzona.

– Instytucje oświaty dorosłych chciałyby zaktywizować całe społeczeństwo do korzystania z ofert edukacyjnych. Teoria konstrukttywizmu tu jednak zaleca uszanowanie woli ludzi dorosłych, którzy działają zgodnie z własnymi potrzebami.

– Tematy kursów wywołują często różne i niezamierzone przez nauczycieli skojarzenia u zainteresowanych.

– Nowoczesna, profesjonalna dydaktyka ma wiele wspólnego z technologią produkcji. Kształcenie podlega planowaniu, organizacji, kontroli. Zgodnie z teorią konstrukttywistyczną planowanie powinno obejmować wyłącznie ofertę kształcenia, nie zaś sam proces uczenia się dorosłych.

– Częstym motywem podejmowania kształcenia jest chęć podzielenia się z innymi własnymi poglądami i doświadczeniami. Nie musi być to rozbieżne z motywacją nauczycieli dorosłych.

– Nauczyciele ludzi dorosłych oczekują od uczestników kształcenia aprobaty i akceptacji ich własnych poglądów. Konstrukttywizm dowodzi, że pluralizm stanowisk świadczy o efektywności procesów edukacyjnych, natomiast jednomyślność o braku zaangażowania.

– Nauczający winni porzucić ambicje pełnego zrozumienia postaw uczestników kursów, gdyż zgodnie z konstrukttywizmem system nerwowy zapewnia każdemu z nas sferę intymności niepoznawalnej i niedostępnej dla innych.

– Oświata dorosłych dąży m.in. do przeciwdziałania przesądom, co w świetle teorii konstrukttywistycznej jest błędnym założeniem.

– W tradycyjnej dydaktyce dominuje przekonanie, że jednolitość grupy sprzyja procesom edukacyjnym. Konstrukttywizm zaś akcentuje indywidualizm dorosłych.

– Myślenie konstrukttywistyczne podkreśla fakt, że treści merytoryczne winny być adekwatne psychologicznie do wiedzy grupy. Istnieje niebezpieczeństwo, że oświata dorosłych może przyczynić się do niepotrzebnych napięć, o ile zawierać będzie informacje potęgujące istniejące obawy.

– Rzeczywistość nie jest dostępna bezpośrednio, gdyż nie wiemy, co poznajemy, posiadamy jedynie wiedzę, jaką poznajemy. Nadrzędnym celem poznania jest przetrwanie, sytuacje problemowe mają nierzadko znaczenie tylko chwilowe.

– Wiedza pedagogów nie jest prawdą obiektywną, lecz konstrukcją rzeczywistości. O naszej wizji świata możemy rozmawiać, ale błędem byłaby każda próba narzucenia jej innym.

Rozdział VI zatytułowany jest *Uczenie się i świat życia*. Autor uważa, że poprzez naukę została dana człowiekowi możliwość sprawdzenia indywidualnych konstrukcji rzeczywistości pod względem jej funkcjonalności i drożności, w tym również wartości humanistycznych, społecznych i ekologicznych. Tak rozumiany proces uczenia się niesie ze sobą konieczność postrzegania różnic między własnymi konstrukcjami rzeczywistości a konstrukcjami innych ludzi. Uczenie się dorosłych jest nie tyle tworzeniem nowych obrazów świata, ile rekonstrukcją już istniejących. Celem oświaty dorosłych jest nie tyle dystansowanie się od własnej tożsamości, ile potwierdzanie i kontynuowa-

nie dotychczasowej linii życia, przy jednoczesnym otwarciu się na innych, na ich obrazy świata. Siebert uważa, że dorośli uczą się przede wszystkim przez zdobywanie nowych doświadczeń, przy czym doświadczenie rozumie jako związek przeżycia i intelektualnej refleksji. Świat, w którym żyjemy, to ten, który postrzegamy, czujemy, tworzymy. Synonimem tego świata jest rzeczywistość skonstruowana z naszej wiedzy, przekonań, wzorców intelektualnych, ale także planów działań i marzeń. Światy, przez które przemawiają wartości głęboko humanistyczne, stanowią wyzwanie wobec całego życia, stanowią permanentny obowiązek. Świat życia to kategoria pedagogiczna, gdyż humanizm oznacza konieczność stałej weryfikacji, rekonstrukcji, wzbogacania, kulturowania tego świata przez naukę. W centrum edukacji znajduje się orientacja na świat życia i dlatego nie może się ona rozmyć w szkoleniach i kursach. Jej rdzeniem musi stać się refleksja nad konstrukcjami świata.

Książka Horsta Sieberta stanowi nowe spojrzenie na oświatę dorosłych przez pryzmat teorii konstruktywistycznej. Jest to spojrzenie niewątpliwie interesujące i ciekawe, choć można nie zgadzać się ze wszystkimi tezami. Myślę, że należy przychylić się do sądu autora, że konstruktywizm może być jedynie elementem, uzupełnieniem teorii poznania. Nie jest to nowa teoria społeczna, a jeszcze jedna perspektywa badawcza, którą można wykorzystać. Polecam ją wszystkim tym, którym nieobce jest krytyczne myślenie i którzy są otwarci na pojawiające się opcje w poznawaniu świata.

*Małgorzata Dzięgielewska*

Helena Z n a n i e c k a - Ł o p a t a, *Current Widowhood. Myth and Realities*, Understanding Families, Sage Publications, International Educational and Professional Publisher, Thousand Oaks, London–New Delhi 1996, ss. 251.

Helena Znaniecka-Łopata, córka wybitnego polskiego socjologa Floriana Znanieckiego i Eileen Znanieckiej, z domu Markeley, urodziła się w 1925 r. Jest znanym i cenionym socjologiem amerykańskim; od 1969 r. związana z Loyola University of Chicago. Helena Znaniecka-Łopata prowadziła rozległe badania społeczeństwa amerykańskiego oraz studia porównawcze w Europie i w Azji w dziedzinie socjologii małżeństwa i rodziny. W książce *Occupation: Housewife* (1971) przedstawiła sytuacje amerykańskich kobiet przełamujących stereotypy osób niepracujących zawodowo. Szczególną uwagę zwróciła na funkcjonowanie potocznych wyobrażeń na temat ról kobiet oraz ich partycypacji w życiu społecznym. Położenie kobiet w miastach amerykańskich było