

Alicja Kargulowa*

PORADNICTWO W PERSPEKTYWIE BIOGRAFICZNEGO UCZENIA SIĘ DOROSŁYCH

1. Biograficzne uczenie się

Koncepcja biograficznego uczenia się autorstwa Petera Alheita jest stosunkowo nowa i – jak zastrzega się sam autor – ciągle wymagająca uzupełniania oraz wzbogacania nowymi badaniami i przemyśleniami. W myśl niej można mówić o „uczeniu się jako (trans)formacji struktur doświadczenia, wiedzy, działania w kontekście historii życia ludzi i światów życia (lifeworlds), to jest w kontekście całościowym (lifewide context) [...] i oznacza nie tyle jednoznaczny, empirycznie wyodrębnioną jednostkę (taką jak np. procesy uczenia się związane z konkretnymi formami, miejscami i przedziałami czasowymi), ile raczej teoretyczną perspektywę spojrzenia na edukację i kształcenie, która jako punkt wyjścia przyjmuje historię konkretnego uczącego się [...] i odwołuje się do fenomenologicznej koncepcji uczenia się [...]” (Alheit 2011, s. 7). Przyjęcie tej koncepcji w analizach zjawisk społecznych nie oznacza jednak – jak mi się wydaje – całkowitego pozbawiania się możliwości spojrzenia z jej perspektywy na sytuacje życiowe, pojawiające się w strukturach sformalizowanych, jak szkoły, kursy czy poradnie, jednakże wymaga wówczas potraktowania ich (tych sytuacji) jako pewnych „miejsc” biograficznych jej uczestników, czyli takich, w których może wydarzać się wspomniana przez autora *(trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania*. *(Trans)formacja* taka jest równoznaczna ze znaczącym wydarzeniem biograficznym, nie zawsze przez doświadczającego go przewidywanym, zaplanowanym i przebiegającym po jego myśli.

Jedną z mniej opisanych sytuacji, w których może zachodzić uczenie się istotne z perspektywy biograficznej, zdaje się być sytuacja poradnicza, a więc taka, w której człowiek zasięga pomocy doradcy, nie umiając sam sobie poradzić z przeżywanym problemem. Sytuacja ta może równie dobrze zostać skonstruowana w relacji z doradcą profesjonalnym, zatrudnionym

* Alicja Kargulowa – prof. dr hab., pedagog, poradzoznawca, profesor w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu.

w określonej poradni, jak i incydentalnie, w okolicznościach niesformalizowanych życia codziennego. W literaturze wprawdzie była ona wielokrotnie analizowana, przeważnie jednak jako specyficzna sytuacja wspomagająca i terapeutyczna (Czerkawska, Drabik-Podgórna, Kargulowa, Siarkiewicz, Teusz, Wojtasik, Zierkiewicz, Zielińska-Pękał i inni w: Kargulowa, red. 2009) i wówczas poddawany dyskusji był problem, który leży u podstaw zawiązywania tej sytuacji oraz kontynuowania wytworzonej w niej relacji (Kulczycki 1998, Straś-Romanowska 1992, Szumigraj 2009), rzadziej natomiast łączono ją z uczeniem się jej uczestników. Jako swoistą przestrzeń uczenia się poradnictwo wcześniej uznali Carl R. Rogers, twórca poradnictwa skoncentrowanego na kliencie (1991) i Josef Koščo, tworząc poradnictwo biodromalne (red. 1987), a w literaturze najnowszej opisała je, uwzględniając ten punkt widzenia, Joanna Minta (2009). Wnikliwej analizie poddała ona różne koncepcje poradnictwa i andragogiki, podkreślając edukacyjne i/lub terapeutyczne znaczenie działalności poradniczej, a więc także tworzących ją sytuacji.

W niniejszym tekście, który jest w pewnym sensie kontynuacją opracowania J. Minty, chciałabym dokonać głębszego wglądu w konstruowanie i rozwój sytuacji poradniczej i potraktować ją jako specyficzną sytuację biograficzną, w jakiej nie tylko występuje pomoc i wsparcie doradcy osoby zmagającej się z problemami, ale przede wszystkim ma miejsce – nie zawsze uświadamiane przez radzącego się – jego „biograficznie ważne” uczenie się, umożliwiające mu refleksyjne poznanie siebie i „transformatywne” podejście do swego życia.

Już na wstępie pragnę podkreślić, iż sytuacja poradnicza, o jakiej tu będzie mowa, nie może być traktowana jako sytuacja jedyna i wyjątkowa, w której zachodzi pełne uczenie się jednostki, gdyż – z czego zdaję sobie sprawę – w wielu różnych innych okolicznościach, w jakich znajdowała lub znajduje się osoba radząca się miało i ma miejsce takie uczenie się, a ubieganie się o poradę i zasięganie jej jest tylko jednym z wielu zdarzeń na trajektorii życia radzącego się. Jak również – co też wypada zastrzec – radzący się nie może przez udział w sytuacjach poradniczych nauczyć się wszystkiego, co musi wiedzieć i umieć, aby poprawnie i „bezproblemowo” funkcjonować w życiu rodzinnym, społecznym, kulturalnym, politycznym czy zawodowym. Ograniczając się wyłącznie do uczestniczenia w sytuacjach wspomagających, przy rezygnacji z uczenia się formalnego w szkołach czy pozaformalnego na różnych kursach lub „szkoleniach” trudno byłoby mu bowiem zdobyć wiedzę ogólną bądź wykształcenie zawodowe.

2. Zasięgnięcie porady jako tranzycja¹

Jeśli rozpatrujemy sytuację zasięgnięcia porady przez osoby radzące się w aspekcie przebiegu ich biografii i miejsca, jakie w niej zajmuje całościowe uczenie się, możemy uznać ją za taki moment zamykający (puentujący) pewien etap, w którym dana osoba dochodzi do wniosku, że nie wszystko przebiega po jej myśli. Potraktować możemy ją jako moment, w którym odczuwa konieczność lub czuje się zmuszona do dokonania zmiany, a jednocześnie zdaje sobie sprawę z tego, że nie dysponuje odpowiednim arsenałem „środków”, aby tę zmianę wprowadzić. Momenty takie określane są jako zwrotne lub tranzycje (Drabik-Podgórna 2010).

Jak pokazują analizy przeżywanych przez ludzi sytuacji problemowych (Kozielecki 1969, Kulczycki 1998, Pietrasiński 1983, Ratajczak 2008, Straś-Romanowska 2009, Szumigraj 2009) tranzycje są w pewnym sensie momentem finalnym dłuższego procesu, gdyż na ogół problemy nie pojawiają się nagle, ale często narastają w trakcie nawarstwiania się różnych zdarzeń, niekiedy przyjmując kształt skomplikowanej trajektorii cierpienia (Schütze 1997). Moment zwrotny jest zatem tranzycją, jest swoistą (*trans*)formacją *doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia i światów życia* (Alheit 2011). Zarówno pełne i głębokie przeżywanie tranzycji, jak i przydarzające się niektórym niedostrzeżenie możliwości pojawienia się jej lub wręcz jej lekceważenie wiąże się z całym kompleksem wcześniejszych doświadczeń poszczególnych osób, z uprzednim byciem w różnych sytuacjach społecznych i nawiązywaniem różnorodnych relacji. W dużej mierze łączy się z dokonywaniem swoistej refleksyjnej autodiagnozy.

Zwrócenie się o poradę może być (i na ogół bywa) poprzedzone taką sytuacją, w której jednostka doświadcza – jak określa to Hanna Solarczyk-Szwec – kryzysu (2010). Konstatacja ta prowadzi daną osobę do wniosku, że dotychczasowy posiadany przez nią zasób wiedzy, umiejętności i nawyków jest niewystarczający, dla rozwiązywania zadań stawianych przez bieżące życie. Że wypracowane i stosowane na co dzień niejako rutynowe strategie działania są nieprzydatne. Że niezbędne jest poszerzenie ich arsenału. Może to wymagać powiększenia rodzaju społecznych interakcji o takie, które dostarczyłyby nowych zasobów, które wzbogaciłyby repertuar zachowań i czynności o nowe zachowania, być może dotychczas nieznane. Ta konstatacja dotycząca konieczności zasięgnięcia pomocy innych – obok poprzedniej,

¹Na ogół używa się tego pojęcia zarówno na określenie naturalnych zmian rozwojowych (przejścia, przesilenia), jak i spowodowanych przez niespodziewane, a nawet nagłe zdarzenia. Nancy Schlossberg tranzycję określa jako „każde zdarzenie lub brak przewidywanego zdarzenia, który powoduje zmiany reakcji, przekonań lub ról jednostki” (por.: Drabik-Podgórna 2010).

będącej samym dostrzeżeniem problemów – jest także swoistą tranzycją (por.: Trębińska-Szumigraj 2010).

Wśród więc różnych sposobów poradzenia sobie z tym stanem/konstatacją/puentą, z tą tranzycją, lokuje się właśnie i taki sposób, którym jest decyzja zasięgnięcia porady. Badacze poradnictwa są na ogół zgodni, że zasięganie porady nie jest sytuacją na tyle jednoznaczną, by jej zajście umożliwiło klarowną ocenę stanu społecznej zaradności osoby radzącej się. Z jednej strony zdaje się być dowodem na bezradność radzącego się wobec przeżywanego problemu, którego nie jest w stanie samodzielnie rozwiązać lub z którym nie umie sobie sam poradzić, na doświadczanie przez niego psychicznego dyskomfortu, na zaistnienie w jego codzienności sytuacji niekorzystnej, na swoiste tej codzienności „pęknięcie”. Z drugiej, ponieważ zachowanie się osoby przeżywającej problem jest aktywne, bowiem powiązane jest z podejmowaniem decyzji zasięgnięcia pomocy innego (doradcy), zdaje się być wyrazem jej sposobu radzenia sobie z problemami, zdaje się być dowodem transgresyjnego poszukiwania wyjścia z problemowej sytuacji, przy udziale innych osób, zdaje się być przejawem pewnej zaradności (Trębińska-Szumigraj 2008, s. 779-786).

Na pozór decyzja co do skorzystania z oferty poradni specjalistycznej wydaje się oczywista i nieskomplikowana. Z dotychczasowych badań poradniczych wynika jednak coś przeciwnego. Widać z nich, że dojście do wniosku o niezbędności zasięgnięcia porady nie wywołuje poczucia ulgi, a wprost przeciwnie, budzi wiele pytań i rodzi nowe niepokoje. Najczęściej połączone są one z lękiem o utrzymanie organizacji swego „ja” i wiążą się z poczuciem wstydu, wywołanym skonstatowaną przez zasięgającego poradę nieumiejętnością radzenia sobie z problemami. Już samo dojście do tego wniosku jest negatywnie oceniane przez osobę podejmującą decyzję skorzystania z pomocy doradcy, gdyż dla niej przekroczenie progu poradni jest jednoznaczne ze swoistym przejściem biograficznym, jakim jest przemieszczenie się z grupy osób zaradnych do kręgu osób wymagających pomocy (Kargulowa 2004, Siarkiewicz 2010, Skałbania 2011).

Obawy osób próbujących samodzielnie poradzić sobie z problemem, ponoszących w tych zmaganiach porażki i w końcu zwracających się o pomoc, jakkolwiek byłyby uzasadniane, nie umniejszają jednak edukacyjnego znaczenia sytuacji problemowych w aspekcie biograficznego uczenia się, co nie zawsze przez radzących się jest uświadamiane. Radzący się często nie są świadomi, że podejmowane przez nich próby samodzielnego rozwiązywania problemu, połączone z refleksyjną oceną swojej sytuacji, zdobywaniem informacji na temat jej rozwiązania itp. były sytuacjami ich uczenia się. Nie wnikają bowiem w to, że w praktyce biograficzne uczenie się ma trzy wy-

miary: ukryty albo milczący, który „dochodzi do głosu wówczas, gdy – jak podaje P. Alheit – potkniemy się lub znajdziemy się na życiowym rozdrożu” (za: Tedder, Biesta 2009, s. 21) oraz że to uczenie się ma także wymiar drugi – społeczny i trzeci – własny, wolicjonalny, gdyż zawsze jest okazją do zdobycia nowej wiedzy, dzięki mobilizacji zaangażowania osobistego i społecznego. Nie zawsze są świadomi, że ich uczenie się głęboko tkwi korzeniami w różnorodnych relacjach międzyludzkich, które często pogłębiają się, gdy poszukuje się pomocy, że „uczenie się we wszystkich obszarach życia jest trwale powiązane z kontekstem konkretnej biografii” (Alheit 2011, s. 13).

Z wypowiedzi doradców można wywnioskować, iż osoby podejmujące decyzję udania się do poradni także najczęściej nie dostrzegają edukacyjnych aspektów relacji nawiązanej z doradcą i swoją decyzję oceniają jako desperacki kolejny krok, niezbędny w rozwiązywaniu problemu, po wielu naradach z rodziną, z bliskimi, z osobami zaufanymi. Niejednokrotnie traktują go jedynie jako akt cywilnej odwagi, jakiej wymaga nawiązanie interakcji z osobą obcą, której trzeba powierzyć swój problem. Obawy ich biorą się z tego, że w rozmowie z nieznanym wcześniej doradcą będą musiały się przyznać, iż wszystkie dotychczas podejmowane przez nie próby wyjścia z sytuacji problemowej kończyły się niepowodzeniem, że nie dysponują dostateczną wiedzą, umiejętnościami, nawykami, niezbędnymi dla „bezproblemowej” egzystencji. Na ogół uważają, że zawiązana w poradni relacja jest dla nich swoistym egzaminem z życia, który może wykazać, iż są niekompetentne. Takie przekonania zgodne są z poglądem badaczy, że „interakcje, w jakie wchodzi jednostka z innymi osobami, dzielącymi inne wizje świata, preferującymi odmienne systemy wartości i posługującymi się alternatywnymi programami działania sprawia, że posiadana wiedza jest nieustannie kwestionowana” (Malewski 2010, s. 109) i trudno dziwić się, iż rodzą one obawy osób zamierzających skorzystać z pomocy doradcy. W społecznej świadomości profesjonalny doradca najczęściej traktowany jest jako niekwestionowany ekspert w sprawach życiowych, jako specjalista, który zakwestionować może właśnie wiedzę radzących się.

Jeśli, pomimo żywionych obaw, dochodzi do wizyty w poradni, zawiązanie sytuacji poradniczej i utrzymywana relacja z doradcą może stać się dla osoby radzącej się intensywnym akomodacyjnym uczeniem się egzystencjalnym. Jednak nie zawsze tak się dzieje. Poznając szczegółowe analizy rodzajów egzystencjalnego uczenia się, przybliżone przez Mieczysława Malewskiego (2010, s. 100-101) dowiadujemy się, że – zdaniem Petera Javrisa – nie zawsze wyniki jego są uznawane i wykorzystywane przez uczącego się, gdyż w obszarze tego uczenia się pojawiają się dwa rodzaje trajektorii: jałowe i owocne. Pierwsze z nich występują wówczas, gdy dana osoba uznaje

za jedynie słuszne zachowania rutynowe i nie chce uczyć się zachowań innych, jak też wówczas, gdy udział w danym doświadczeniu marginalizuje lub gdy budzi on (ten udział) taką niechęć, że płynąca z niego wiedza zostaje odrzucona. Natomiast owocne trajektorie egzystencjalnego uczenia się wiążą się z refleksyjnym przeżywaniem doświadczenia, zapamiętywaniem jego treści, nawet wówczas, gdy ich wartość jest jedynie odczuwana intuicyjnie; jest włączaniem ich do kontekstu dotychczasowych przeżyć, głębszym rozpatrywaniem uznawanych wartości, zastosowaniem wiedzy w praktyce lub kontemplacyjnym jej uogólnieniem. Zgodnie z teorią P. Jarvisa, ma ono zawsze miejsce w pozytywnie ocenianej interakcji społecznej i jest powiązane z poznawaniem wiedzy i doświadczenia społecznego innej osoby, z konfrontowaniem własnych poglądów na dany temat z poglądami innych (tu doradcy). Ponieważ tutaj chodzi przede wszystkim o wiedzę dotyczącą możliwości rozwiązywania problemu lub poradzenia sobie z problemem, nawiązana relacja tym samym jest procesem dochodzenia do niej. Pewną trudnością dla radzącego się może być to, że zawiązana w poradni relacja nie jest osadzona w naturalnym środowisku społeczno-kulturowym, w jakim przebiega jego życie codzienne, ale w środowisku w pewnej mierze sformalizowanym, jakim jest poradnia, choć nie jest to typowa placówka edukacyjna, której przypisywane są cechy pewnej opresyjności (szkoła, kurs itp.), a z którą tradycyjnie wiązane są procesy nabywania wiedzy, przekazywanej poprzez zorganizowane nauczanie.

Można przypuszczać, że każdy radzący się ma już za sobą udział tak w zorganizowanych, jak i naturalnych sytuacjach społecznych, w których uczył się, a więc – jak określa to inny teoretyk uczenia się Etienne Wenger – był uczestnikiem „nieustannego negocjowania i renegocjowania świata z jednej strony, i nieustannych wysiłków wpisywania weń własnego istnienia z drugiej” (Malewski 2010, s. 99), jednakże trudno przesądzać z góry, w jakiej mierze owo uczestnictwo było równoznaczne z przyjmowaniem jałowej, a w jakiej owocnej trajektorii uczenia się, prowadzącej do wspomnianej przez Alheita (*trans*)formacji. Trudno również stwierdzić, czy treść przyswojonej wówczas wiedzy, zdobytych doświadczeń, przyjmowanych wartości i nadawanych znaczeń oraz podejmowanej praktyki pomniejszała jego problemy, czy może je pogłębiała, a nawet czy wręcz nie stanowiła ich źródła.

Jeśli więc chodzi o ocenę, czy nawiązana w poradni relacja z doradcą jest dla radzącego się okazją włączenia owocnej czy przyjęcia jałowej trajektorii uczenia się (bez względu na znaczenie „biograficzne” zdobytej przez niego wiedzy) będzie ona zależała od tego, z jakim nastawieniem radzący się w nią wchodzi oraz na ile głęboko jest w stanie się w nią zaangażować. Knud Illeris przytacza wypowiedź Carla Rogersa, dotyczącą akomodacyj-

nego uczenia się i jego wielorakich uwarunkowań oraz skutków, w której podkreśla, że „każde znaczące uczenie się zawiera pewną dozę bólu albo bólu związanego z obecnym uczeniem się, albo cierpienia związanego z porzuceniem tego, czego jednostka uczyła się wcześniej [...]”. Uczenie się, które obejmuje zmianę w organizacji »ja« – w postrzeganiu siebie – może przerażać i dlatego chce się od niego uciec [...] całe znaczące uczenie się jest do pewnego stopnia bolesne i wywołuje pewne zawirowania, tak w jednostce, jak i w obrębie systemu” (za: Illeris 2006, s. 42-43). Z doświadczeń doradców wynika, że porzucanie tego, czego nauczyliśmy się w przeszłości jest znacznie trudniejsze i uznawane za bardziej zagrażające organizacji „ja” niż uczenie się rzeczy nowych. Wydaje się więc, iż tylko wówczas, gdy wizyta w poradni jest przemyślanym krokiem w procesie rozwiązywania problemu, gdy radzący się decyduje się na odważną konfrontację ze sobą, gdy jest nastawiony na dokonanie w swoim życiu (*trans*)formacji, będzie starał się skorzystać z niej jak najlepiej i zastosuje owocne trajektorie uczenia się. Tym samym uwolni się od wcześniejszych doświadczeń, zwłaszcza gdy zagrażały jego dobremu samopoczuciu i byciu z innymi. Jeżeli jednak znajdzie się w poradni pod presją otoczenia i wbrew własnej woli – jego obecność w niej może okazać się jałowa². W tym opracowaniu za bardziej interesujące badawczo uznaję owocne trajektorie egzystencjalnego uczenia się osób zasięgających porady, jak i aktywny udział doradcy w tym procesie.

3. Rola doradcy w aspekcie biograficznego uczenia się

„Aby móc ze sobą rozmawiać i wzajemnie się od siebie uczyć należy wykrywać wzory interpretacyjne partnera rozmowy” – czytamy u Hansa Tietgensa (podaję za: Słowińska 2009). Rolą doradcy – głównego kreatora zawiązanej sytuacji poradniczej, zawodowo kontrolującego jej przebieg – jest zarówno odczytanie obaw radzących się i wyprowadzenie ich ze stanu emocjonalnego dyskomfortu, jak też otwarcie ich na nowe zadania, nowe treści, nową wiedzę i doświadczenia. Zadanie to powinien podjąć nawet wówczas, gdy okaże się, że interakcja z radzącym się jest budowana na zupełnie odmiennych wartościach jego i partnera. Zasięganie porady jest bowiem taką sytuacją biograficzną i społeczną osoby radzącej się, w której ona – jak starałam się pokazać to wcześniej – na ogół nie tylko konsumuje i poszerza, ale i definiuje

²Uczenie się biograficzne trudno poddać jednoznacznej ocenie nie tylko w aspekcie jego społecznych skutków, ale i etycznych wartości. Stanie się klientem poradni lub klientem pojedynczego doradcy jest bowiem na ogół równoznaczne z koniecznością poznania czegoś nowego, a nie zawsze z przemianą moralną. Równie bogatą wiedzę, doświadczenie życiowe, umiejętność radzenia sobie z trudnościami może posiadać osoba ceniona społecznie o wysokim morale, jak i przestępca.

oraz redefiniuje dotychczasową wiedzę biograficzną, także w aspekcie uznawanych wartości. Z tym, że – używając słów tego samego autora – nie chodzi tu o radykalne przeobrażenie lub zanegowanie tych wartości czy też preferowanych zachowań i znanych wzorów interpretacyjnych, ale o „zbliżenie się do nich, ujawnienie ich, rozpoznanie, rozluźnienie i różnicowanie” (Słowińska 2009, s. 407). Służą temu różnorodne metody pracy terapeutycznej i doradczej, stosowane w konstruowaniu sytuacji poradniczej.

Bez względu na stosowane przez doradcę metody, podjęte przez niego strategie prowadzenia rozmowy (może poza dyrektywnym udzielaniem jednoznacznych wskazówek, z pozycji „wiem wszystko”), sytuacja poradnicza jest stwarzaniem dla radzącego się okazji do analizy biograficznych doświadczeń, do wykorzystania zasobów własnej biograficzności. Na ogół bowiem – biorąc pod uwagę jej aspekt metodyczny – relacja nawiązana z doradcą jest albo ciągłym i nie przerywanym przez doradcę wywiadem narracyjnym dotyczącym historii życia, w którym radzący się „przekazuje siebie”, albo wywiadem prowadzonym z zastosowaniem odstępów czasowych, uzupełnianym dodatkowymi komentarzami, przerywanym nieprzewidzianymi zdarzeniami lub odstępstwami narratora od jego kontynuowania³. O charakterze narracyjnym tej relacji przesądza jej koncentracja na problemie osoby radzącej się rozwiązywanym – a Marcin Szumigraj uzasadnia, iż konstruowanym – w sytuacji poradniczej (Szumigraj 2009).

W pełni ową koncentrację na problemie radzącego się potwierdzają opisy różnorodnych metod stosowanych w poradnictwie, opisy poszczególnych kroków postępowania doradcy, jego sposobów traktowania klientów oraz skutków działalności poradniczej zamieszczone w pracach Alicji Czerkawskiej, Violetty Drabik-Podgórnjej, Michała Mielczarka, Bożeny Wojtasik, Edyty Zierkiewicz i innych autorów (por. m.in.: Kargulowa, red. 2009). Uzupełniają je analizy społecznych i kulturowych kontekstów różnych rodzajów kontaktu poradniczego: incydentalnego bądź zaplanowanego, bezpośredniego albo zapośredniczonego, dokonane przez Elżbietę Siarkiewicz (2010) i Darię Zielińską-Pękał (2009), które także wskazują na zaangażowanie doradców i korzystanie przez osoby radzące się z wiedzy biograficznej. Niezbędność wspólnego konstruowania sytuacji poradniczej przez doradcę i radzącego się, konstruowania opartego na doświadczeniach biograficznych radzącego się, podkreślają opracowania Bogusławy Doroty Gołębniak (2009), Joanny

³W literaturze znane są opracowania metodyczne prowadzenia rozmowy doradcy z radzącym się, polegającej na przyjmowaniu różnych pozycji, od aktywnego słuchania, poprzez parafrazowanie, powtarzanie opowiadania w czasie przyszłym, opowiadanie zdarzeń z własnego życia z pozycji obserwatora, do prezentowania nierealnych i wymarzonych sytuacji, poprzez pytania o tzw. *cud* (por.: Wojtasik 1997, Drabik-Podgórnja 2009 i inni).

Kłodkowskiej (2010) i Michała Mielczarka (2010).

Studiując wszystkie te prace, a także inne, dotyczące poradnictwa, można dojść do wniosku, że sytuacja poradnicza jest sytuacją, w której uczenie się radzącego się w decydującym stopniu przebiega w trakcie tworzenia narracji biograficznej, czyli takiej narracji, której fabuła jest uporządkowana w sposób nie temporalny, ale tematyczny, skoncentrowany na problemie. Budowanie takiej narracji wzmacnia i pogłębia refleksyjność, mobilizuje nie tylko pamięć i mentalność, ale również całe pokłady sfery emocjonalnej osoby radzącej się.

Korzystając z teorii emocjonalnego uczenia się Johna Herona dowiadujemy się, iż proces ten angażuje uczucia, intuicję, refleksję i wolę, co w rezultacie pozwala zdefiniować zamiar, w tym wypadku wyrażający się chęcią dokonania *(trans)formacji*. Zamiar ów będzie tym samym dotyczył oceny dotychczasowego życia. To może – dzięki przyjęciu przez radzącego się tzw. dystansu wyobrazeniowego – umożliwić mu antycypowanie alternatywnych sposobów działania, tym samym ułatwić indywidualizację, czyli sprzyjać rozwojowi jego umiejętności wyodrębniania się i określania własnej tożsamości. Refleksyjna analiza dokonywana w narracyjnej wypowiedzi daje możliwość „wiedzenia” o sobie (radzącemu się) i o nim (doradcy). W tym procesie uczenia się „uczucia – jak przytacza wypowiedź Herona M. Malewskiego – są związane ze [...] zdolnością psychicznego uczestnictwa w szerszej istocie bycia [...]. Jest to domena empatii, przynależności, uczestnictwa, obecności, rezonowania” (2010, s. 107-108). Dzięki uczeniu się emocjonalnemu człowiek „wie całym sobą”. Wiedzę tę zawiera w narracji tematycznej, dotyczącej rozwiązywanego problemu i stara się podzielić nią z doradcą, skonfrontować z jego rozumieniem życia.

Empatyczny i życzliwy udział doradcy w konstruowaniu narracji biograficznej polega na wzmacnianiu osoby radzącej się w „domykaniu” przez nią opowieści o życiu, na niesieniu pomocy w dystansowaniu się od przykrych przeżyć i precyzyjniejszym zrozumieniu znaczenia poszczególnych zdarzeń. Dopracowanie narracji biograficznej przez radzącego się przede wszystkim oparte jest na jego osobistym, głębokim zaangażowaniu się mentalnym i emocjonalnym, zaś obecność doradcy, sprowadzona tu do życzliwego i wzmacniającego towarzyszenia mu, może być porównana do katalizatora zmian. Pełnienie roli wzmacniającej i ułatwiającej konstruowanie narracji, umożliwia posiadanie przez doradcę – jak określa to H. Tietgens – „kompetencji sytuacyjnej” (Słowińska 2009, s. 412), niezbędnej przy zawodowym udzielaniu pomocy.

Pomoc ta może okazać się bardzo potrzebna, gdyż – jak czytamy w artykule Michaela Teddera i Gert Biesty (cytujących definicję D. Polkinghorne)

– „narracja jest dyskursywną kompozycją, łączącą zróżnicowane sytuacje, zdarzenia i działania z życia człowieka w tematycznie ujednoczony sposób, zorientowany na konkretny cel” (2009, s. 21). Nie jest to więc proste i łatwe opowiadanie o sobie. Dana fabuła „wyraża to, czego narrator nauczył się z własnego życia, a przekazywana narracja to nie tylko konstruowanie danej wersji własnego życia. To także konstruowanie danej wersji samego siebie”. Dzieje się tak mimo iż – jak czytamy dalej – historie życia zwykle dotyczą przeszłości, gdyż „wg Jerome Brunera **niesamowity nakład pracy wkładany jest w bieżące układanie narracji**. Nie wiąże się to z koniecznością przywoływania zdarzeń z pamięci, lecz z podejmowaniem przez narratora decyzji, **jak przedstawić przeszłość w teraźniejszości, w momencie opowiadania**” (wyróżnienia autorów) (tamże, s. 22). Cytowani autorzy podkreślają duży wysiłek umysłowy i emocjonalny, jaki wkłada osoba konstruująca narrację i uważają, iż już samo uwspółcześnione przedstawianie przeszłości to uczenie się z biografii. Także zachowanie ujednoczonego sposobu jego przedstawienia, nastawionego na określony cel wymaga zwiększonego wysiłku i jest kolejnym argumentem, „by nie postrzegać opowiadania jedynie jako produktu uczenia się, lecz widzieć w nim także **narracyjne uczenie się w działaniu**” (tamże) (wyróżnienie – A.K.). Uczenie się w działaniu to uczenie się innowacyjne, jakie – zdaniem Hejnickiej-Bezwińskiej – charakteryzuje uczestnictwo i antycypacja, które jest całościowym uczeniem się skorelowanym z nauczaniem i może być „rozumiane jako formowanie »indywiduum«” (Hejnicka-Bezwińska 2008, s. 143).

Umiejętność rozwiązania problemu osiągnięta przez radzącego się dzięki narracyjnemu uczeniu się poprzez konstruowanie narracji biograficznej w sytuacji poradniczej, a zbudowana na refleksyjnie zweryfikowanej i emocjonalnie przepracowanej – przy udziale doradcy – wiedzy biograficznej jest właśnie jednym z takich stanów „wiedzenia” o sobie, który jednostka osiąga sięgając do biografii i ucząc się z niej, jak radzić sobie z problemami, jak ustosunkowywać się do zachodzących zmian w sobie i w otoczeniu. Jest jedną z sytuacji, w której ona czuje, że poszerza swoje zasoby i możliwości, w której zwiększa swoją elastyczność życiową, w której uczy się w działaniu, jakim jest tworzenie opowieści o życiu w empatycznej i przyjaznej interakcji z doradcą.

Ponieważ M. Malewski wspomina o jeszcze jednym rozumieniu uczenia się, jakim jest uczenie się przez poszerzanie, które polega na „ustawicznym kolektywnym wytwarzaniu i modernizowaniu wiedzy i wzorców działania stosownie do problemów napotykanym w świecie praktyki” (2010, s. 112) można przyjąć, że uczenie się w sytuacji poradniczej jako uczenie się narra-

cyjne jest właśnie takim uczeniem się, jest rozważaniem o sensie własnego doświadczenia, jest nabywaniem wiedzy i umiejętności działania; jednakże nie można tu zapomnieć i o udziale poprzednio opisanych rodzajach uczenia się.

Analizując bowiem głębiej zarówno zawiązywanie, jak i rozwój relacji w sytuacji poradniczej, dochodzi się do wniosku, że sytuacja ta – jeśli zawiązana zostaje przy refleksyjnym i zaangażowanym udziale radzącego się – stwarza warunki nie tylko dla uczenia się przez poszerzanie, ale również dla wszystkich rodzajów uczenia się znanych w andragogice. Jest tu uczenie się społeczne, zachodzi bowiem w interakcji doradcy i radzącego się, w której doradca pełniąc rolę katalizatora może być modelem, lustrem lub mentorem, a relacja radzącego się z doradcą jest swoistym negocjowaniem i re-negocjowaniem wartości i znaczeń, nadawanych problemom przeżywanym przez radzącego się. Jest uczeniem się egzystencjalnym i akomodacyjnym, zbudowanym na owocnych trajektoriach. Jest uczeniem się emocjonalnym i innowacyjnym, angażującym uczucia, emocje, wyobraźnię i wolę. Wreszcie jest uczeniem się narracyjnym, ponieważ to właśnie konstruowanie narracji biograficznej w obecności doradcy jest kluczowym „miejscem” uczenia się osoby radzącej się, jak uporać się z problemami. Jest okolicznością sprzyjającą jej indywidualizacji; ważną dla budowania przez nią własnej tożsamości. Przedmiotem uczenia się w prawidłowo rozwijającej się sytuacji poradniczej staje się bowiem samo życie.

Przebieg uczenia się, jakie ma miejsce w poradnictwie, można podzielić na trzy fazy: przed zawiązaniem sytuacji poradniczej; w trakcie rozwiązywania problemu przy udziale doradcy, czyli w trakcie konstruowania tej sytuacji, w trakcie jej „dziania się”; a także uczenie się po skorzystaniu z pomocy doradcy. Wprawdzie sytuacja poradnicza zawiązywana zostaje na ogół wówczas, gdy jednostka jest w kryzysie, „potyka się” lub „znajduje się na życiowym rozdrożu”, a więc nie jest mentalnie zainteresowana nabywaniem wiedzy, jednak już przy jej zawiązywaniu ma miejsce nabywanie tzw. „wiedzy milczącej”, a przez to znaczenie pierwszej fazy wchodzenia w pomoc doradcy z punktu widzenia uczenia się radzącego się może być bardzo duże. W tej fazie, poprzez gromadzenie różnych informacji na temat siebie i postrzegania swojego problemu przez innych, radzący się może znacznie poszerzyć i zmodyfikować swoje zasoby wiedzy w wymiarze społecznym i własnym, czyli wolicjonalnym. Będzie to sprzyjało jego emancypacji i indywidualizacji oraz może przysparzać umiejętności precyzyjniejszego określania własnej tożsamości i umożliwiać rozwój nowych sposobów rozwiązywania problemów, jak również udoskonalać społeczne bycie z innymi.

Wydaje się jednak, że uczenie się w sytuacji poradniczej można anali-

zować w pełnej perspektywie temporalnej, a więc jako biograficzne uczenie się nie tylko przed nawiązaniem relacji, ale także jako uczenie się w trakcie konstruowania narracji biograficznej w obecności doradcy, w kontakcie z nim „twarzą w twarz”, a przede wszystkim jako uczenie się akomodacyjne, przyczyniające się do wzrostu świadomości i zwiększenia umiejętności korzystania z niej po wizycie w poradni. Jest to tym bardziej zasadne, że poradzownicy są na ogół zgodni, iż pewien dystans czasowy, jaki dzieli poszczególne spotkania, a także pracę biograficzną z doradcą, odgrywa znaczącą rolę w procesie rozwiązywania problemów przez radzącego się. Uważają, iż jego refleksje pojawiające się po rozmowie z doradcą sprzyjają emancypowaniu się od negatywnych emocji i umożliwiają mu samodzielne konstruowanie narracji biograficznej poza poradnią, sprzyjają refleksyjnemu przepracowywaniu wyniesionych z pomocy doradcy „zasobów”. Jak czytamy u Knuda Illerisa (2006, s. 55), refleksja ma charakter uczenia się akomodacyjnego, które „nie pojawia się natychmiast jako reakcja na zachodzące impulsy, ale jest ich odroczonej czasowo »obróbką«”. Niektóre badania wskazują, że uczenie się radzącego zainicjowane kontaktem społecznym z doradcą jest w jakiejś mierze kontynuowane w dalszym życiu, a doświadczenia zdobyte w poradni i dotyczące sposobów rozwiązywania problemów bywają wykorzystane i w innych sytuacjach. Można przypuszczać, że ma to jednak miejsce tylko wówczas, gdy sytuacja zasięgania porady była potraktowana przez radzącego się jako alheitowska (*trans*)formacja, jako tranzycja biograficznie znacząca dla uczenia się, jako ważne wydarzenie w konstruowaniu trajektorii biograficznej. Jak jednoznacznie stwierdza C. Rogers: „poprzez znaczące uczenie się rozumiem takie uczenie się, które jest czymś więcej niż gromadzeniem faktów. Takie, które wprowadza zmianę w zachowaniu jednostki, w kierunku działania, jaki obiera ona na przyszłość, w jej postawach osobowości. Jest to wszechstronne uczenie się, które obejmuje nie tylko przyrost wiedzy, lecz które wkracza w każdą cząstkę naszej egzystencji” (za: Illeris 2006, s. 42).

Egzystencjalne uczenie się z biografii w sytuacji poradniczej jest uczeniem się ludzi dorosłych, gdyż to oni najczęściej nawiązują refleksyjną relację z doradcą, także wówczas, gdy powodem zawiązywania jej są kłopoty ich dzieci. W wyjątkowych wypadkach robi to młodzież, najczęściej, gdy znajduje się na życiowym rozdrożu i zмага się z „dorosłymi problemami”, jak: określenie własnej tożsamości, wybór kierunku kształcenia, pracy, partnera życiowego lub stylu życia (por.: Leppert 2005, Olejarz 2011, Oleniacz 2005). Jak przekonują nas wyniki badań Małgorzaty Olejarz, odnoszące się do młodzieży regionu przygranicznego, wydarzenia krytyczne doświadczane we wczesnym okresie życia, które sprzyjają przyspieszonemu dojrzewaniu

i intensywnemu uczeniu się, najczęściej rozwiązywane są bez udziału profesjonalnych doradców. Konstruowane przez badanych przez nią biograficzne narracje wskazują, że „niestacjonarni” *studenci widzą siebie jako uczniów, którzy w jakimś sensie zdali egzamin zadany im przez życie*, choć miejscem, w którym doświadczali „biograficznego uczenia się” najczęściej było środowisko ich życia, a nie instytucja, jaką jest poradnia, zaś katalizatorem zmian *animator-sprzymierzeniec*, a nie profesjonalny doradca zatrudniony w poradni. Potwierdzałoby to tezę, że zinstytucjonalizowane poradnictwo jest taką przestrzenią społeczną, w jakiej uczą się przede wszystkim ludzie dorośli, którzy w sposób refleksyjny podjęli decyzję zasięgnięcia porady, zmagając się wcześniej samodzielnie z problemami.

Przyglądając się bliżej dorosłości warto jednak mieć na uwadze, że nie jest ona jednoznaczna z metrykalnym okresem życia, charakteryzującym się pełną dojrzałością fizyczną, usamodzielnieniem materialnym, podjęciem pracy zawodowej, założeniem własnej rodziny. Małgorzata Oleniacz, badając różnorodne sposoby przeżywania młodości doszła do wniosku, że dorosłość czasem „zjawia się” nagle, bowiem u części młodych ludzi młodość jest tak skrócona, że nie widzą w swoim życiu przejścia od dzieciństwa do dorosłości (Oleniacz 2005). Czasem jest to rezultat przyspieszonego dojrzewania, na jakie zwracała uwagę M. Olejarz (2011), dojrzewania, które wymusza ową (*trans*)formację w dorosłość, czasem jest to jednak poddanie się naturalnej kolei losu, typowej dla środowisk zamkniętych, tradycyjnych, zachowawczych. Ci młodzi, którzy przedwcześnie weszli w dorosłość niejako w sposób naturalny, nie tylko nie poddają refleksji swego życia, ale także nie widzą potrzeby korzystania z pomocy profesjonalnego doradcy, najczęściej posługują się jałowymi strategiami w zetknięciu z nowością, a swoje biograficzne uczenie się ograniczają do naśladowania dorosłych z najbliższego otoczenia, nie próbując dokonać jakichkolwiek zmian w organizacji swojej biografii (Oleniacz, tamże).

W rezultacie więc – jak wynikałoby i z przytoczonych badań, i z konstatacji Alheita – po pierwsze, refleksyjnie podjęte uczenie się, widziane w perspektywie biograficznej, wynika z zaprogramowanego charakteru „uczenia się całościowego, które wytwarza nowe wzorce oczekiwań i interpretacji subiektywnie doświadczanych zarówno jako uciążliwa presja, jak i jako biograficzna okazja. Po drugie, biograficzne procesy uczenia się i plany życiowe zależą od struktur instytucjonalnych oraz kontekstów świata życia, które mogą zarówno stymulować, jak i hamować procesy edukacyjne oraz kształceniowe jednostek i zbiorowości” (Alheit 2011, s. 16). Dlatego też biograficzne uczenie się można określić całościowym procesem biograficznej konstrukcji, dekonstrukcji i rekonstrukcji pragnień i „rzeczywistości”, a udział

poradnictwa w tej (*trans*)formacji może, w zależności od sposobu realizacji zamierzeń uczących się być albo znaczny, albo bardzo ograniczony.

Literatura

- ALHEIT P. (2011), Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 3(55).
- DRABIK-PODGÓRNA V. (2009), Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego, [w:] Poradnictwo – kontynuacja dyskursu, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- DRABIK-PODGÓRNA V. (2010), Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62).
- GOŁĘBNIAK B. D. (2009), Aplikacje konstruktywizmu do poradnictwa. Inspiracje pedantologiczne [w:] Poradnictwo – kontynuacja dyskursu, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T. (2008), Pedagogika ogólna, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- ILLERIS K. (2006), Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się, tłum. Zespół, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław.
- KARGUŁOWA A. (2004), O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradniczego dyskursu, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- KARGUŁOWA A. (RED.) (2009), Poradnictwo – kontynuacja dyskursu, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- KŁODKOWSKA J. (2010), Aplikacja konstruktywizmu do praktyki poradnictwa, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62).
- KOŠČO J., (RED.) (1987), Poradenska psychologia, Slovenskie Pedagogické Nakladelstvo, Bratislava.
- KOZIELECKI J. (1969), Rozwiązywanie problemów, PZWS, Warszawa.
- KULCZYCKI M. (1998), Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego, Wyd. UW, Wrocław.
- LEPPERT R. (2005), Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym, [w:] Młodzież wobec (nie)gościnniej przyszłości, red. R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław.

- MALEWSKI M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. Nauk. DSWE TWP, Wrocław.
- MIELCZAREK M. (2010), *W poszukiwaniu teoretycznych podstaw poradnictwa dla dorosłych. Spotkanie ze Spyrosem Kriwasem*, „Edukacja Dorosłych”, nr 1(62).
- MINTA J. (2009), *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych*, [w:] *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- OLEJARZ M. (2011), *Uczenie się biograficzne studentów z regionu przygranicznego*, [w:] *Dyskursy młodych andragogów 12*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- OLENIACZ M. (2005), *Przeżywanie młodości. Obraz fenomenu w badaniach biograficznych*, Impuls, Kraków.
- PIETRASIŃSKI Z. (1983), *Atakowanie problemów*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- RATAJCZAK Z. (2008), *Psychologia pracy i organizacji*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- ROGERS C. R. (1991), *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław.
- SCHÜTZE F. (1997), *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „*Studia Socjologiczne*”, nr 1(144).
- SIARKIEWICZ E. (2010), *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia-iluzje-ambivalencje*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- SKALBANIA B. (2011), *Przestrzeń jako tekst w sytuacji poradniczej*, „*Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*”, nr 3(55).
- SŁOWIŃSKA S. (2009), *Edukacja dorosłych jako poszukiwanie – wybrane wątki refleksji Hansa Tietgensa (1992-2009)*, „*Rocznik Andragogiczny 2009*”, Wyd. ATA.
- SOLARCZYK-SZWEC H. (2010), *Dorośli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „*Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja*”, nr 1(49).
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny*, Wyd. UW, Wrocław.
- STRAŚ-ROMANOWSKA M. (2009), *Doświadczenia graniczne w rozwoju człowieka: wyzwanie dla poradnictwa*, [w:] *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.

- SZUMIGRAJ M. (2009), O problemie w poradnictwie, [w:] Poradownictwo – kontynuacja dyskursu, red. A. Kargulowa, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.
- TEDDER M., BIESTA G. (2009), Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”, nr 2(46).
- TRĘBIŃSKA-SZUMIGRAJ E. (2008), Zaradność, radzenie sobie, hasło [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. VII, red. T. Pilch, Żak, Warszawa.
- TRĘBIŃSKA-SZUMIGRAJ E. (2010), Współzależnienie matek narkomanów, GWP, Gdańsk.
- WOJTASIK B. (1997), Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne, Wyd. UW, Wrocław.
- ZIELIŃSKA-PĘKAŁ D., (RED.) (2009), Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.

Alicja Kargulowa

COUNSELLING IN THE PERSPECTIVE OF BIOGRAPHICAL LEARNING OF ADULTS

Abstract

The aim of the article is to present counselling as a place of learning for those who seek advice. The analysis of particular concepts of learning of adults presented in Mieczysław Malewski's book *From teaching to learning. The paradigmatic change in andragogics* facilitates the description of various ways of learning, which may be inspired by finding yourself in a counselling situation. It is also used to develop the thesis. On the other hand, the adoption of the perspective of biographical learning, by Peter Alheit, is primarily used to reveal the sense and meaning of inner *(trans)formation* which is distinctive for those who benefit from the assistance of counsellors.