

Alicja Kargulowa
Dolnośląska Szkoła Wyższa
we Wrocławiu

Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej

1. Problemy uczenia się w pedagogice ogólnej

W tradycyjnym rozumieniu pedagogika ogólna dzielona była na dydaktykę, teorię wychowania i historię wychowania, a te dziedziny rozwijały się w bardziej szczegółowe nauki pedagogiczne, na ogół odwołujące się do założeń macierzystej dyscypliny. Uczenie się było przedmiotem uwagi dydaktyki. Trzeba przyznać, że dość długo nie darzono go uwagą zbyt pilną, bowiem dydaktyków bardziej interesowały procesy nauczania lub kształcenia niż uczenie się. Uczenie się jako proces/zjawisko zindywidualizowane, osobiste, prywatne częściej było analizowane przez psychologów (zwłaszcza behawiorystów i neobehawiorystów) niż pedagogów, dla których ważne były organizacja i wyniki zabiegów dydaktycznych, a więc nabyte przez nauczanego: wiedza, umiejętności i nawyki, a nie dochodzenie do nich bez korzystania ze zorganizowanych form nauczania. Zwrot uwagi w kierunku wyodrębnionych w celach badawczych procesów uczenia się i poszukiwanie jego aspektów innych niż psychologiczne, pojawił się wraz z krytyką szkoły i dominacji sformalizowanych form nauczania i kształcenia. Zauważono nowe przestrzenie, w których ma miejsce uczenie się, jak i odkryto nowe jego formy, zwłaszcza w odniesieniu do osób dorosłych (Field, 2003; Kargul, 2001; Kurantowicz, 2007; Malewski, 2000) oraz podkreślono rolę doświadczeń biograficznych w tym procesie (Czerniawska, 2007; Skibińska, 2006). Powstały nowe teorie uczenia się opisujące i wyjaśniające je, nie tylko w aspekcie psychologicznym, ale także kulturowym, społecznym, politycznym, ekonomicznym itp., czego dowodem jest chociażby to, że w najnowszym swoim podręczniku Teresa Hejnicka-Bezwińska jednemu z rozdziałów *Pedagogiki ogólnej* nadała wymowny tytuł „*Uczenie się*” jako *centralna kategoria pojęciowa współczesnej praktyki edukacyjnej* i wskazała zarówno przyczyny przesunięcia zainteresowań badawczych pedagogiki, jak i sposób traktowania tego zjawiska – jakim jest uczenie się – w badaniach pedagogicznych (Hejnicka-Bezwińska, 2008). W literaturze pojawiły się nowe terminy: „biograficzność” (Alheit, 2002) oraz „dydaktyka biograficzna” (Skibińska, 2009), podniesiono znaczenie takich cech uczenia się innowacyjnego, jak uczestniczenie i antycypacja (Hejnicka-Bezwińska, 2008 s. 130), dokładniejszemu oglądowi etnograficznemu poddano miejsca i sytuacje uczenia się (Meighan, 1993; Nalaskowski, 2002; Mendel, 2006).

Jedną z mniej znanych sytuacji, w których ma miejsce uczenie się, zdaje się być sytuacja poradnicza, a więc taka, w której człowiek zasięga pomocy doradcy, nie umiejąc sam sobie poradzić z przeżywanym problemem. W literaturze była ona wielokrotnie analizowana, przeważnie jednak jako specyficzna sytuacja wspomagająca i terapeutyczna (Czerkawska, Drabik-Podgórna, Kargulowa, Siarkiewicz, Wojtasik, Zierkiewicz, Zielińska-Pękał i inni w: Kargulowa, red., 2009), jak i poddawany dyskusji był problem, który leży u podstaw jej zawiązywania oraz kontynuowania wytworzonej w niej relacji (Kulczycki, 1998; Straś-Romanowska, 1992; Szumigraj, 2009). Poradnictwo jako swoistą przestrzeń uczenia się wcześniej uznali Carl R. Rogers, twórca poradnictwa skoncentrowanego na kliencie (Rogers, 1991) i Josef Košèò tworząc poradnictwo biodromalne (Košèò, red. 1987), a w literaturze najnowszej opisała Joanna Minta (2009), która wnikliwej analizie poddała różne koncepcje poradnictwa i andragogiki, podkreślając edukacyjne i/lub terapeutyczne znaczenie działalności poradniczej, a więc także tworzących ją sytuacji.

W tym 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 społeczną, w której ma miejsce nie tylko pomoc i wsparcie doradcy, ale przede wszystkim występuje – nie zawsze uświadamiane przez radzącego się – jego biograficzne uczenie się, umożliwiające poznanie siebie i podejmowanie odpowiedzialnych życiowych decyzji.

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 biograficzne uczenie się, 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, jakie mają miejsce w biograficznej trajektorii życia radzącego się. Jak również – co też wypada zastrzec – radzący się nie może przez udział w sytuacjach poradniczych nauczyć się wszystkiego, co musi umieć, aby poprawnie i „bezproblemowo” funkcjonować w życiu rodzinnym, społecznym, kulturalnym, politycznym czy zawodowym.

2. Zasięganie porady jako tranzycja¹

Jeśli rozpatrujemy sytuację zasięgania porady w aspekcie rozwoju trajektorii biografii i miejsca w niej całożyciowego uczenia się osób radzących się, możemy uznać ją za taki moment zamykający pewien etap, w którym dana osoba dochodzi do wniosku, że nie wszystko przebiega po jej myśli, w którym odczuwa potrzebę lub czuje się zmuszona do dokonania zmiany, a jednocześnie zdaje sobie sprawę z tego, że nie dysponuje odpowiednim arsenałem „środków”, aby tę zmianę wprowadzić. Potrzeba otrzymania wsparcia przez poradę jest więc takim momentem w życiu radzącego się, który wymyka się jego zachowaniom rutynowym i zdaje się być w nim momentem trudnym. Momenty takie określane są jako tranzycje (Drabik-Podgórna, 2010).

¹ Na 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” (porównaj Drabik-Podgórna, 2010).

Jak pokazują analizy przeżywanego przez ludzi sytuacji problemowych (Kozielecki, 1969; Kulczycki, 1998; Pietrasinski, 1983; Ratajczak, 2008; Straś-Romanowska, 2009; Szumigraj, 2009), nie zawsze problemy pojawiają się nagle, ale często narastają w trakcie nawarstwiania się różnych zdarzeń, niekiedy przyjmując kształt skomplikowanej trajektorii cierpienia (Schütze, 1997). Zarówno ich odczuwanie, jak i niedostrzeżenie przez poszczególne jednostki wiąże się z całym kompleksem wcześniejszych doświadczeń poszczególnych osób, z wcześniejszym byciem w różnych sytuacjach społecznych i nawiązywaniem różnorodnych relacji oraz umiejętnościami wykorzystywania płynącej z nich wiedzy, z otrzymywaniem różnorodnych komunikatów wewnętrznych i zewnętrznych, wreszcie z odbieraniem lub odrzucaniem wielorakich informacji, zwłaszcza na swój temat, czyli z dokonywaniem swoistej autodiagnozy.

Zwrócenie się o poradę może być (i na ogół bywa) poprzedzone taką sytuacją, w której jednostka otrzymuje jednoznaczny komunikat lub zauważa, że coś dzieje się nie tak, jak powinno się dziać, nie tak, jak wcześniej przewidywała, że dotychczasowe sposoby jej zachowania się i działania okazują się niewystarczające dla utrzymania *status quo*, że niezbędne jest wprowadzenie jakichś nowatorskich rozwiązań w dotychczasowym życiu, że doświadcza – jak określa to Hanna Solarczyk-Szewc – kryzysu (2010). Taka konstatacja, dokonana najczęściej dzięki konfrontacji własnych obserwacji i przemyśleń oraz sygnałów otrzymywanych od innych osób, skłania 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, co może być związane z koniecznością powiększenia zakresu społecznych interakcji o takie, które dostarczyłyby nowych zasobów, które wzbogaciłyby repertuar zachowań i czynności o nowe zachowania, być może dotychczas nieznanne. Ta konstatacja – obok poprzedniej, będącej samym dostrzeżeniem problemów – jest także swoistą tranzycją (por. Trębińska-Szumigraj, 2010).

Wśród różnych sposobów poradzenia sobie z tym stanem/samopoczuciem/konstatacją, z tą tranzycją, lokuje się właśnie i taki sposób, którym jest decyzja zasięgnięcia pomocy innych, decyzja zasięgnięcia porady. Badacze poradnictwa są na ogół zgodni, że sytuacja zasięgnięcia porady nie jest zjawiskiem na tyle jednoznacznym, by jego zajście umożliwiało klarowną ocenę stanu społecznej zaradności osoby radzącej się. Z jednej strony zdaje się być dowodem na jej swoistą bezradność wobec przeżywanego problemu, którego nie jest w stanie rozwiązać, lub z którym nie umie sobie sama poradzić, na doświadczenie przez nią psychicznego dyskomfortu, na zaistnienie w jej codzienności sytuacji niekorzystnej, na swoiste tej codzienności „pęknięcie”; z drugiej, ponieważ zachowanie się osoby przeżywającej problem powiązane jest z podejmowaniem decyzji zasięgnięcia pomocy innego (doradcy), zdaje się być wyrazem jej aktywnego 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).

Decyzja, co do skorzystania z oferty poradni specjalistycznej na pozór wydaje się oczywista i prosta. Z dotychczasowych badań poradoznawczych wynika jednak, 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”, wiążą się z poczuciem wstydu, wywołanego skonstatowaną nieumiejętnością radzenia sobie z problemami. Są tranzycją negatywnie ocenianą przez osoby

podejmujące decyzję skorzystania z pomocy doradcy, gdyż przekroczenie progu poradni dla tych osób jest jednoznaczne ze swoistym przejściem biograficznym, jakim jest przejście od grupy osób zaradnych do kręgu osób wymagających pomocy (Siarkiewicz, 2010).

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 biograficznych sytuacji problemowych, co nie zawsze przez radzących się jest uświadamiane. Radzący się nie muszą być świadomi, że podejmowane przez nich próby rozwiązywania problemu były sytuacjami ich uczenia się; że biograficzne uczenie się ma trzy wymiary: ukryty albo milczący, który „dochodzi do głosu „wówczas, gdy – jak podaje Peter Alheit – potkniemy się lub znajdziemy się na życiowym rozdrożu” (za: Tedder, Biesta, 2009, s. 21) oraz że to uczenie się ma także wymiar społeczny i własny, wolicjonalny, że 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 relacjach międzyludzkich.

Z wypowiedzi doradców można wywnioskować, że osoby podejmujące decyzję udania się do poradni najczęściej nie dostrzegają edukacyjnych aspektów poradnictwa i swoją decyzję oceniają jako desperacki kolejny krok, jednak niezbędny do wykonania, po wielu naradach z rodziną, bliskimi, osobami zaufanymi; jako akt cywilnej odwagi, polegający na nawiązaniu interakcji z osobą obcą, której trzeba powierzyć swój problem. Obawy ich dotyczą 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 do „bezproblemowej” egzystencji. Na ogół uważają, że zawiązana sytuacja 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, podzielającymi 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, traktowanego jako ekspert w sprawach życiowych, jako specjalista, który może właśnie zakwestionować ich wiedzę.

Jeśli, pomimo żywionych obaw, dochodzi do wizyty w poradni, zawiązanie sytuacji poradniczej i podtrzymywany kontakt z doradcą może stać się dla osoby radzącej się intensywnym akomodacyjnym uczeniem się egzystencjalnym. 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 (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 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 relacja jest osadzona nie 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 (szkoła, kurs itp.), z którą tradycyjnie wiązano procesy nabywania wiedzy, przekazywanej poprzez zorganizowane nauczanie.

Można przypuszczać, że każdy klient doradcy ma za sobą udział w zorganizowanych 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, na ile owo uczestnictwo było równoznaczne z przyjmowaniem jałowej, a na ile owocnej trajektorii uczenia się, jak również, czy treść przyswojonej wówczas wiedzy, zdobytych doświadczeń, przyjmowanych wartości i nadawanych znaczeń oraz podejmowanej praktyki, pomniejszała czy pogłębiała jego problemy, a nawet, czy wręcz nie stanowiła ich źródła.

Czy nawiązana w poradni relacja z doradcą jest dla radzącego się okazją włączenia owocnej, czy przyjęcia jałowej trajektorii uczenia się zależy 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 C. Rogersa dotyczącą, akomodacyjnego uczenia się, 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 jednak, iż wówczas, gdy wizyta w poradni jest przemyślanym krokiem w procesie rozwiązywania problemu, gdy radzący się zdecydował się na odważną konfrontację ze sobą, będzie starał się skorzystać z niej jak najlepiej i zastosuje owocne trajektorie uczenia się; 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 zasięgniętych porady, jak i aktywny udział doradcy w tym procesie.

² Uczenie 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.

3. Rola doradcy w biograficznym uczeniu się zasięgiącego poradcy

„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 na nowe zadania, nowe treści, nową wiedzę i doświadczenia. Zadanie to powinien podjąć, pomimo, że sytuacja poradnicza jest jedną z takich sytuacji, w których może mieć miejsce interakcja zbudowana na zupełnie odmiennych wartościach jego i radzącego się. Zasięganie porady jest bowiem taką sytuacją biograficzną i społeczną osoby radzącej się, w której ona na ogół nie tylko konsumuje i poszerza, ale i definiuje 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, preferowanych zachowań i znanych wzorów interpretacyjnych, ale o „zbliżenie się do nich, ujawnienie ich, rozpoznanie, rozluźnienie i różnicowanie” (Słowińska, 2009, s. 407).

Bez względu na stosowane przez doradcę metody konstruowania sytuacji poradniczej, 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 nieprzerywanym przez doradcę wywiadem narracyjnym, w którym radzący się „przekazuje siebie”; albo wywiadem prowadzonym z zastosowaniem odstępów czasowych, uzupełnianym dodatkowymi komentarzami, przerywanym nieprzewidywanymi 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 prowadzenia rozmowy, 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 Gołębiak (2009), Joanny Kłódkowskiej (2010) i Michała Mielczarka (2010).

³ W 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. *cut* (por. Wojtasik, 1997; Drabik-Podgórnja, 2009 i inni).

Studując 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 możemy przyjąć, iż proces ten angażuje uczucia, intuicję, refleksję i wolę, która pozwala zdefiniować zamiar. Zamiar ów może dotyczyć oceny dotychczasowego życia, może – dzięki przyjęciu przez radzącego się tzw. dystansu wyobraźniowego – umożliwiać mu antycypowanie alternatywnych sposobów działania, tym samym ułatwiać mu indywidualizację, czyli sprzyjać rozwojowi jego umiejętności wyodrębniania się i określania własnej tożsamości. Refleksyjna analiza dokonywana w narracyjnej wypowiedzi, umożliwia „wiedzenie” 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 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 Gerta 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 „wraża 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. Zaś to, że zachowanie ujednoczonego sposobu jego przedstawienia, nastawionego na określony cel wymaga zwiększonego wysiłku, jest kolejnym argumentem przemawiającym za tym, „by nie postrzegać opowiadania jedynie jako produktu uczenia się, lecz widzieć w nim

także **narracyjne uczenie się w działaniu**” (tamże) (wyróżnienie moje – A.K.). Uczenie się w działaniu, to uczenie się innowacyjne, które 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 rozwiązywania problemu osiągnięta przez radzącego się dzięki narracyjnemu uczeniu się poprzez konstruowanie narracji biograficznej w sytuacji poradniczej, a zbudowana na refleksywnie zweryfikowanej i emocjonalnie przepracowanej – przy udziale doradcy – wiedzy biograficznej jest właśnie jednym z takich stanów „wiedzenia” o sobie, który jednostka osiąga ucząc się z biografii, jak radzić sobie z problemami, jak ustosunkowywać się do zachodzących zmian w sobie i w otoczeniu. Jest jedną z sytuacji, w której 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” (Malewski, 2010, s. 112), można przyjąć, że uczenie się w sytuacji poradniczej, jako uczenie się narracyjne, jest właśnie takim uczeniem się; jednakże nie można tu zapomnieć i o poprzednich jego rodzajach.

Analizując 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 – zawiera w sobie nie tylko uczenie się przez poszerzanie, ale również elementy wszystkich rodzajów uczenia się znanych w andragogice i pedagogice. 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 renegocjowaniem wartości i znaczeń, nadawanych przeżywanym przez radzącego się problemom; 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 „warunkiem” uczenia się osoby radzącej się, jak uporać się z problemami. Jest momentem sprzyjającym jej indywidualizacji; ważnym dla budowania przez nią własnej tożsamości. Przedmiotem uczenia się w prawidłowo rozwijającej się sytuacji poradniczej staje się bowiem samo życie.

Uczenie 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; a także uczenie się po skorzystaniu z pomocy doradcy. Wprawdzie sytuacja poradnicza zawiązywana zostaje wówczas, gdy jednostka jest w kryzysie, „potyka się” lub „znajduje się na życiowym rozdrożu” i przy jej zawiązywaniu dominuje nabywanie „wiedzy milczącej”, to uczestniczenie radzącego się w całym przebiegu tej sytuacji znacznie może poszerzyć i zmodyfikować jego zasoby wiedzy w wymiarze społecznym i własnym, czyli wolicjonalnym, sprzyjając tym samym jego emancypacji i indywidualizacji, przysparzając umiejętności precyzyjniejszego określania własnej tożsamości i umożliwiając rozwój nowych sposobów rozwiązywania problemów oraz udoskonalając społeczne bycie z innymi.

Wydaje się jednak, że uczenie się w sytuacji poradniczej można także analizować w perspektywie temporalnej, a więc jako biograficzne uczenie się nie tylko w trakcie konstruowania narracji biograficznej w obecności doradcy, w kontakcie z nim „twarzą w twarz”, ale także jako uczenie się akomodacyjne, przyczyniające się do wzrostu świadomości i zwiększenia umiejętności korzystania z niej po odbyciu wizyty w poradni. Jest to tym bardziej zasadne, że poradoznawcy są na ogół zgodni, iż pewien dystans czasowy, jaki dzieli poszczególne spotkania, a także przebytą pracę z doradcą, odgrywa znaczącą rolę w procesie rozwiązywania problemów przez radzącego się. Uważają, iż refleksje pojawiające się po rozmowie z doradcą sprzyjają jego 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 K. 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. Ma to jednak miejsce tylko wówczas, gdy sytuacja zasięgnięcia porady była potraktowana przez radzącego się jako znacząca, jako ważna w konstruowaniu trajektorii biograficznej. Jak 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 część 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, choć powodem zawigzania jej mogą być kłopoty ich dzieci. W wyjątkowych wypadkach robi to młodzież, najczęściej, gdy znajduje się na życiowym rozdrożu i zmagają się z „dorosłymi problemami”, jak: określenie własnej tożsamości, wybór kierunku kształcenia, pracy, partnera życiowego lub stylu życia (por. Leppert, 2005). Jak przekonuje nas nie po raz pierwszy — powołując się na Knowlesa, Spitzera i innych - H. Solarczyk-Szwec (2010), dorośli uczą się inaczej niż dzieci. Wiemy jednak że pedagogika ogólna, właśnie ze względu na swoją „ogólność” jest zdolna objąć refleksją uczenie się różnych grup społecznych i różnych generacji, uwzględnić owe różnice, wyjaśnić ich źródła, zinterpretować i opisać rządzące nimi prawidłowości. Nawiązując więc na końcu do tytułu całej wypowiedzi, chciałabym wyrazić nadzieję, że pedagogika ogólna, w obszarze której procesy uczenia się stają się coraz częściej przedmiotem głębokich analiz i która identyfikuje różne miejsca, w jakich one zachodzą, nie będzie pomijać jeszcze jednego procesu/zjawiska społecznego, jakim jest poradnictwo, tworzące swoistą przestrzeń biograficznego narracyjnego uczenia się. Że uczenie się w sytuacji poradniczej zajmie w takim stopniu jej uwagę, jakie obecnie zajmuje uczenie się w innych relacjach i sytuacjach społecznych.

Bibliografia

- Alheit P. (2002). „Podwójne oblicze” całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 2(18).
- Czerniawska O. (2007). *Szkice z andragogiki i gerontologii*. Łódź: Wyd. Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Drabik-Podgórna V. (2009). *Poradnictwo w perspektywie personalizmu dialogicznego*. W: A. Kargulowa (red.) *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Drabik-Podgórna V. (2010). Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym. *Edukacja Dorosłych*. Nr 1 (62).
- Field J. (2003). Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych, tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 1(21).
- Gołębiak B. D. (2009). *Aplikacje konstrukttywizmu do poradnictwa*. Inspiracje pedantologiczne W: A. Kargulowa (red.) *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Tłum. Zespół, Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Kargul J. (2001). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Kargulowa A. (red.) (2009). *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Kłodkowska J. (2010). Aplikacja konstrukttywizmu do praktyki poradnictwa. *Edukacja Dorosłych*. Nr 1 (62).
- Košěo J. (red.) (1987) *Poradenska psihologija*. Bratislava: Slovenskie Pedagogicke Nakladelstvo.
- Kozielecki J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: PZWS.
- Kulczycki M. (1998). *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Kurantowicz E. (2007). *O uczących się społecznościach. Wybrane praktyki edukacyjne ludzi dorosłych*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Leppert R. (2005). *Tożsamość młodzieży w społeczeństwie naśladowczym*. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.) *Młodzież wobec (nie)gościnnej przyszłości*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Malewski M. (2000). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 1(09).
- Malewski M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Tłum: E. Kizskuro-Koziej. Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wyd. UMK.
- Mendel M. (red.) (2006). *Pedagogika miejsca*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE TWP.
- Mielczarek M. (2010). W poszukiwaniu teoretycznych podstaw poradnictwa dla dorosłych. Spotkanie ze Spsyrosem Kriwasem. *Edukacja Dorosłych*. Nr 1 (62).

- Minta J. (2009). *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych*. W: A. Kargulowa (red.) *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.
- Pietrański Z. (1983). *Atakowanie problemów*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Ratajczak Z. (2008). *Psychologia pracy i organizacji*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Rogers C. R. (1991). *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: Thesaurus-Press.
- Schütze F. (1997). Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej. *Studia Socjologiczne*. Nr 1 (144).
- Siarkiewicz E. (2010). *Prześnięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Skibińska E. (2006). *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Warszawa: Wyd. UW.
- Skibińska E. (2009). Dydaktyka biograficzna – nowy obszar poznawczy andragogiki czy nowa utopia?, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 2(46).
- Słowińska S. (2009). Edukacja dorosłych jako poszukiwanie – wybrane wątki refleksji Hansa Tietgensa (1992 – 2009). *Rocznik Andragogiczny 2009*. Wyd. ATA.
- Solarczyk-Szwec H. (2010). Dorosli uczą się inaczej? W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Nr 1 (49).
- Stras-Romanowska M. (1992). *Los człowieka jako problem psychologiczny*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Stras-Romanowska M. (2009). Doświadczenia graniczne w rozwoju poradnictwa: wyzwanie dla poradnictwa. W: A. Kargulowa (red.) *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Szumigraj M. (2009). O problemie w poradnictwie. W: A. Kargulowa (red.) *Poradnictwo – kontynuacja dyskursu*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- 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*, T. Piłch (red.) Warszawa: Żak.
- Trębińska-Szumigraj E. (2010). *Współzależnienie matek narkomanów*. Gdańsk: GWP.
- Wojtasik B. (1997). *Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*. Wrocław: Wyd. UWr.
- Zielińska-Pekal D. (red.) (2009). *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.